Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Видається щорічно

Суми
СумДПУ ім. А.С.Макаренка
2004

УДК 371
ББК 74.00
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

Редакційна колегія:

Лазарєв М.О. к. пед. н., проф. (відп. ред.); **Іванченко А.В.** д. пед. н., проф.; **Лещенко М.П.** д. пед. н., проф., **Лозова В.І.** д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України; **Олексюк О.М.** д. пед. н., проф.; **Стахевич О.Г.** д. мист., проф.; **Цикін В.О.** д. філос. н., проф.; **Чайченко Н.Н.** д. пед. н., проф.; **Щолокова О.П.** д. пед. н., проф.; **Каменська Н.П.** к. пед. н., доц.; **Кречківський А.Ф.** к. пед. н., доц.; **Лобова О.В.** к. пед. н., доц.; **Лоза Т.О.** к. пед. н., доц.; **Ніколаї Г.Ю.** к. пед. н., доц.; **Полякова О.М.** к. пед. н., доц.; **Сбруєва А.А.** к. пед. н., доц. (відп. секретар); **Тарапата-Більченко Л.Г.** к. філос. н.; **Тарасова Т.Б.** к. псих. н., доц.

П24 **Педагогічні науки.** Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 560 с. Фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України, 1999 р., №4)

ISBN 966-698-027-4

Рецензенти:

В.І.Євдокимов – доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН України (Харківський державний педагогічний університет);

Л.С.Нечепоренко – доктор педагогічних наук (Харківський національний університет)

У збірнику наукових статей відображені результати дослідницької роботи з теоретичних та методологічних питань розвитку сучасної освіти, історії вітчизняного шкільництва, з проблем професійної підготовки творчої особистості та оптимізації педагогічного процесу на основі інноваційних освітніх технологій.

ISBN 966-698-027-4

УДК 371
ББК 74.00

СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004

І. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 796.01:615.825

Г.І. Гончарук
Українська академія
банківської справи

ІСТОРИКО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПИТАННЯ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ, ЯКІ МАЮТЬ ВІДХИЛЕННЯ В СТАНІ ЗДОРОВ'Я

У роботі розглядаються питання фізичного виховання студентів, що за станом здоров'я мають обмеження в руховій активності. Аналізується історія розвитку методики фізичного виховання в спеціальних медичних групах протягом минулого століття, а також подаються методичні вказівки до організації занять зі студентами у вищих навчальних закладах, що мають патологічні порушення функціональних систем організму.

Те, як здійснюється фізичний розвиток дітей, не тільки в навчальних закладах, але на всіх рівнях його формування з пренатального періоду, періоду новонародженості, аж до закінчення середнього чи вищого навчального закладу, є, за виразом вчених, "...ганьбою для всієї цивілізації. А тому необхідно розкрити очі суспільству, і нехай воно вжахнеться своїм злочинним відношенням до розвитку і фізичної підготовки дітей і молоді, зажадає нормального, здорового розвитку всіх, і особливо – підростаючого покоління" [2] і тих, хто, за показниками медичного огляду, відноситься до спеціальної медичної групи.

Проблемність ситуації у теорії фізичного виховання полягає у тому, що за період свого столітнього розвитку і завдяки розвитку олімпійського руху створена чудова система засобів і методів перетворення фізичного і психічного потенціалу "хомо спортикус" до такого ступеня, що подальше зростання спортивних досягнень значною мірою детермінується удосконаленням методів приховування етично і валеологічно заборонених способів підвищення спортивної працездатності, за допомогою нечесних і небезпечних для здоров'я психостимуляторів і анаболічних допінгів (В.К.Бальсевич, 1999). Одночасно процес формування теоретичної бази фізичного виховання нинішнього підростаючого покоління і молоді явно затримується і вже не одне десятиліття ґрунтується на домінуючій науковій і методичній парадигмі, спрямованій на удосконалення високих спортивних досягнень як показника політичних досягнень країни у сфері культури і спорту. Що ж стосується оздоровлення, реабілітації здоров'я хворих дітей, то ще не створена парадигма, подібна тій, що існує в теорії спорту, а різні

закордонні концепції в нашій країні ще не можуть бути удосконаленими і впровадженими через відсутність матеріально-фінансового забезпечення студентської фізичної культури, що потрапила під загальний процес кризового стану країни.

Одночасно система відновлення здоров'я хворих студентів не є остаточно організаційно сформованою, а практично напрацьована практика спеціальних медичних груп залишилася у вигляді навчальної схеми, що не може у своєму виді претендувати на теорію. У кращому випадку її можна вважати методичною концепцією і не більше.

Тому зараз важливо з'ясувати хоча б елементи історичного розвитку організаційної структури в роботі зі студентами, віднесеними за станом здоров'я до спеціальних медичних груп. А для цього необхідно знати усі складові цієї структури від вихідних постанов Міністерства охорони здоров'я та освіти, кількості хворих студентів за всіма нозологічними характеристиками, тенденції зростання захворюваності, факторів ризику для здоров'я до багатьох інших компонентів, на вершині яких виявляться проблеми мотивації і цінності здоров'я і відповідального до нього ставлення. Єдиною розрадою залишається поки що те, що створена система фізичного виховання й оздоровлення всіх категорій населення, а також кадрова підготовка спеціалістів з фізичної реабілітації, яка розпочалася у 63 відділеннях вищих навчальних закладів України (в тому числі і в Сумському ДПУ ім. А.С.Макаренка), дозволяє сподіватися на перспективність якісного вирішення цієї проблеми.

На нашу думку, аналіз теоретичних підходів до занять студентів з ослабленим здоров'ям необхідно розпочинати приблизно з 1927 року, тобто через десять років після встановлення радянської влади, оскільки у царській Росії, до складу якої протягом кількох століть входила і наша країна, питання фізичного виховання в університетах з хворими студентами нами не зафіксовано.

В 1928 році Г.Я.Мгебрішвілі [6], досліджуючи студентів Закавказького університету, поділяє їх на три групи:

1-а – студенти, що займаються без обмеження фізичними навантаженнями;

2-а – студенти, що займаються з обмеженням до 50% фізичного навантаження;

3-я – студенти, що до занять фізичними вправами не допускаються.

У 1937 році в програмі з фізичного виховання дається вказівка про створення 3-ї медичної групи для проведення занять зі студентами, що мають відхилення в стані здоров'я. М.В.Раскін [8] відзначає, що визначених установок у методиці проведення занять з таким контингентом не було і

немає. Він пропонує проводити заняття з невеликими групами осіб, що мають однакові чи подібні відхилення в стані здоров'я; підкреслює, що заняття повинні бути спрямовані на підготовку студентів до праці та оборони Батьківщини. Конкретна методика проведення занять автором не пропонується. Автор виступає проти використання гімнастичних снарядів і вважає, що користі буде більше від занять 2 рази на тиждень по 1 годині, ніж від одного заняття по 2 години кожне.

В.В.Вітшас у 1933 опублікував результати роботи групи викладачів і лікарів [3], яким Всесоюзний науково-дослідний інститут фізичної культури (ВНДІФК) доручив скласти спеціальну програму і розробити методику проведення занять з 3-ю лікарською групою і перевірити їхню ефективність. Зі студентів 1-го Московського державного університету ім. М.В.Ломоносова було створено дві жіночі і одну чоловічу групу. Заняття з цими групами проводилися окремо від інших студентів. Створити однорідні за захворюваннями групи не вдалося, незважаючи на велику кількість тих, що займаються. У програму входили: гімнастика (основна), лижі, легка атлетика і веслування. Заняття проводилися у формі групового уроку. Вправи строго дозувалися як стосовно групи в цілому, так і для кожного студента окремо.

На жаль, даний експеримент під лікарським контролем, з біометричними вимірами і моторними іспитами (метання, рівновага і підтягування) проводився тільки на першому курсі. Були зроблені вкрай важливі висновки, які стали основою розробки подальших теоретичних засад і організації проведення занять у спеціальних медичних групах не тільки на весь радянський період. Вони використовуються і понині у вітчизняній системі фізичного виховання:

1. Програма розроблена правильно і доступна для використання студентами, що мають відхилення в стані здоров'я;

2. Програму можна рекомендувати в цілому для вузів країни;

3. Студенти, що відносяться за станом здоров'я до спеціальних медичних груп, повинні займатися окремо від основної групи;

4. У програму занять необхідно включати лекції;

5. Необхідно обов'язково вести облік відвідування і зрушень у стані здоров'я, на кожному уроці відзначаючи показники в картці самоконтролю.

М.М.Пашкевич на початку 40-х років у підручнику вказував, що студенти, що мають відхилення в стані здоров'я, особливо потребують занять фізичною культурою [7]. М.І.Голованов у ці ж роки, за результатами обстеження студентів Горьківського медичного інституту, порушує низку практичних питань і пропонує проводити заняття студентів 3-ої лікарської групи разом з усіма студентами, обмежуючи навантаження в першій, другій

і четвертій частинах уроку, а в третій (основній) частині уроку рекомендує виділяти "*3-ю лікарську групу*" для занять за спеціальною програмою [5].

З аналізу літератури довоєнного періоду (першої половини XX ст.) видно, що на цьому етапі йшов постійний пошук форм, засобів і методів фізичного виховання студентів з ослабленим здоров'ям.

Після Другої світової війни науково-дослідна робота в цьому напрямку посилюється. У 1947 р. велика робота розгорнулася в Уральському політехнічному інституті. Її результати були опубліковані А.М.Вишневським у дисертації і методичних рекомендаціях [4]. Він прийшов до висновку, що, хоча програма мала лікувально-профілактичну спрямованість, вона виявилася нижче можливостей студентів. Подальші дослідження виявили, що студенти спеціальної медичної групи можуть і повинні займатися за програмою загальної фізичної підготовки, встановленої в ті роки Міністерством вищої освіти СРСР для занять з основною групою студентів, але зі змінами в деяких розділах.

Роботи А.М.Вишневського виявилися одними з найбільш фундаментальних, тому що в них був узагальнений і вивчений досвід інших кафедр фізичного виховання СРСР.

За даними А.З.Алімова [1], у Львівському державному медичному інституті (1975) за фізичною підготовкою студентів спеціальних медичних груп здійснювався лікарський контроль. Заняття проводилися у формі лікувальної фізичної культури. А.З.Алімов великого значення надавав домашнім завданням. Однак зведення занять тільки до лікувальної фізичної культури не могло вирішувати багатьох питань, що стоять перед фізичним вихованням, і про те, що їх не можна зводити тільки до лікувальної фізичної культури. ще в 1953 році попереджав А.М.Вишневський.

П.С.Жолудь (1960) як основні засоби пропонував веслування і лижі. Рекомендувалося заняття проводити 2 рази на тиждень, а в період екзаменаційної сесії – 4 рази.

А.Н.Шлезінгер (1961) рекомендував проводити заняття зі студентами спеціальних медичних груп за схемою, подібною основній медичній групі, звертаючи увагу при цьому не на результат, а на вивчення техніки виконання вправ.

Є.П.Петров (1962) успіх у роботі бачив у тісному контакті лікаря і педагога. Лікарі повинні орієнтуватися в програмі занять і залікових вимог, а викладачі досить добре розбиратися в сутності захворювань. На наш погляд, ця думка є правильною і своєчасною.

М.Н.Тарасенко (1964) у своїй дисертації дає планування навчального матеріалу, програмний матеріал і конспект уроку. Він не рекомендує включати багато вправ. Навантаження повинне відповідати фізичному стану

організму того, хто займається. Автор пропонує регулювати навантаження шляхом чергування вправ на різні групи м'язів (малі, середні, великі).

Т.М.Карпова, Н.М.Родіонов, С.В.Хрущов (1964) діляться досвідом проведення занять зі студентами, які перенесли ревматизм. Вони ставлять завдання: на основі поліпшення здоров'я студентів, що займаються оволодінням нормами комплексу "Готовий до праці й оборони" (ГПО), домогтися підвищення захисних сил організму, загальної фізичної підготовленості і підвести їх до переходу у підготовчу медичну групу.

Саме з 60-х років XX ст. розвиток, збереження і відновлення здоров'я всього радянського народу – немовлят і дошкільників, учнів і студентів, робітників та службовців, пенсіонерів і осіб похилого віку, набуває системного характеру, здійснюється на плановій і науковій основі. Однак необхідно відзначити, що процентне співвідношення осіб, що відносяться за станом здоров'я до спеціальних медичних груп, у 60-70-і рр. не перевищувало 2-5%, а тому створення спеціальних програм, детальних методичних розробок і конспектів занять приходиться вже на 80-і роки, коли здоров'я школярів і студентів стало помітно погіршуватися.

Відомо, що основним документом у роботі кафедр фізичного виховання є програма, яка має бути науково обґрунтованою для всіх контингентів груп, що займаються. Вона відбиває передовий досвід роботи педагогів, лікарів, вчених, організаційно-управлінських працівників у галузі фізичної культури і спорту. Починаючи з 1975 року, основні положення організації роботи зі спеціальними медичними групами у ВНЗ стали зводитися до наступних положень:

– студенти, що відносяться за даними медичного обстеження до спеціальної медичної групи, зараховуються в спеціальне навчальне відділення. Навчальні групи комплектуються з урахуванням статі, характеру захворювань і функціональних можливостей організму;

– чисельний склад групи не повинен перевищувати 15 чоловік на 1-го викладача, а мінімальна кількість групи – 8 чоловік.

Мета навчального процесу:

– поступове і послідовне зміцнення здоров'я, загартовування організму і підвищення рівня фізичної працездатності студентів;

– усунення функціональних відхилень і недоліків у фізичному розвитку, ліквідація залишкових явищ після захворювання;

– придбання професійно-прикладних навичок;

– заняття студентів цього відділення є обов'язковими і проводяться в обсязі чотирьох годин на тиждень за рахунок годин, які відводять на обов'язковий і факультативні курси;

– програма складається з теоретичного і практичного розділів;

–велике значення в роботі приділяють дотриманню дидактичних принципів системності, наступності й індивідуалізації, оптимального дозування навантаження і поступового її підвищення;

–практичні заняття з фізичного виховання зі студентами спеціальних відділень не можна зводити до занять лікувальною фізичною культурою;

–в окремих випадках при виражених порушеннях функцій опорно-рухового апарата (паралічі, парези й т.ін.) і значних порушеннях здоров'я, що перешкоджають заняттям в умовах навчального закладу, студенти звільняються від практичного заліку програми і направляються для обов'язкових занять лікувальною фізичною культурою у лікувально-профілактичні установи.

Для контролю і спостережень за динамікою фізичної підготовленості студентів програмою передбачене виконання ними контрольних вправ і нормативів, що не передбачають виконання вправ на результат, оцінюється тільки техніка виконання вправ.

Термін і порядок виконання контрольних вправ і нормативів визначаються навчальною частиною вищого навчального закладу разом з кафедрою фізичного виховання на весь навчальний рік і доводяться до відома студентів.

До виконання залікових вимог і нормативів допускаються студенти, що регулярно відвідують навчальні заняття та одержали необхідну підготовку.

У випадку невиконання студентом з об'єктивних причин окремих контрольних вправ і нормативів у встановлений термін, за рішенням кафедри і висновками лікаря, він може бути позитивно атестований і отримати залік за минулий семестр за умови регулярного відвідування навчальних занять і виконання інших залікових вимог.

Викладач разом з лікарем визначає цим студентам інші оптимальні терміни і створює умови для підготовки і виконання ними усіх установлених нормативів і вимог програми.

У програмі передбачене медичне обстеження студентів у наступний термін:

а) до початку навчальних занять з фізичного виховання на 1-у курсі;

б) на всіх наступних курсах на початку навчального року.

Звільнення студентів від практичних занять з фізичного виховання за висновками лікаря може бути тимчасовим заходом, викликаним наявністю гострого захворювання на період видужування. Студенти, звільнені від практичних занять на тривалий період, проходять стажування по суддівству спортивних змагань, виконують письмову контрольну роботу за завданням викладача і складають залік з теоретичного розділу програми.

На підставі зазначених положень, згідно з наказами Міністерства освіти і науки, кафедри фізичного виховання розробляють свої програми з урахуванням стану здоров'я, фізичного розвитку, наявності педагогічних кадрів, спортивної бази і місцевих кліматичних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алимов Опыт организации по физическому воспитанию со студентами, включенными в специальную группу // Теория и практика физической культуры. – 1957. – № 5. – С. 61.
2. Амосов Н.М. Энциклопедия Амосова. Алгоритм здоровья. Человек и общество. – М.:АСТ; Донецк: Сталкер, 2002.– 590 с.
3. Витшас В.В. О работе по физической культуре с третьей (врачебной) группой в высших учебных заведениях // Теория и практика физической культуры. – 1939. – № 5. – С. 46.
4. Вишневский А.М. Организация физического воспитания студентов специальной медицинской группы в Уральском политехническом институте. – М.: Б.и., 1957. – 76 с.
5. Голованов Н.И. О занятиях с третьей врачебной группой в вузах / Сбор. тр. Горьковского обл. науч.-иссл. центра врач. контр. над ФКиС. – М.- Л.: Медгиз, 1940.– 147 с.
6. Мгебришвили Г.Я. Результаты исследования физического развития студентов Закавказского коммунистического университета // Теория и практика физической культуры. – 1928. – № 6. – С. 11 – 26.
7. Пашкевич Н.Н. Методика физического воспитания. – М.: Физкультура и спорт, 1940. – 194 с.
8. Раскин М.В. О работе с 3-й медицинской группой // Теория и практика физической культуры. – 1938. – № 6. – С. 93.

Г.И. Гончарук. Историко-организационные вопросы повышения качества учебного процесса с физического воспитания студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

В работе рассматриваются вопросы физического воспитания студентов, имеющих ограничения в двигательной активности. Анализируется история развития методики физического воспитания в специальных медицинских группах на протяжении прошлого столетия, а также предлагаются методические указания к организации занятий со студентами вузов, имеющих патологические нарушения функциональных систем организма.

H.I. Honcharuk. Historical and organizational questions of quality improve ness in Educational process of students physical up brining, having health problems.

The matters of physical training of students who have limited moving activities are considered in the article. There is analysis of history of the development of physical training methodology in specialized medical groups during the last century. Also there are methodic points as to organizing training's with students of Higher Educational establishments, who have got pathological dysfunction systems of organisms.

УДК 378.14

Т.О.Дмитренко, А.І.Прокопенко, К.В.Яресько
Харківський державний педагогічний університет

ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВИЙ МЕТОД ТА ЙОГО ЗАСТОСУВАННЯ В БАГАТОРІВНЕВІЙ СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні суспільство вимагає від вищого закладу освіти підготовки молодих фахівців, здатних до успішної творчої діяльності у різних сферах. У роботі наведено результати застосування програмно-цільового методу в управлінні вищою педагогічною освітою.

У Національній доктрині розвитку освіти, матеріалах II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти приділяється увага модернізації системи управління, переходу до здійснення програмно-цільового методу управління освітою. Цей метод дістав поширення у виробничій сфері, а в педагогічній системі він почав упроваджуватися в середині 80-х рр. Узагальнення досвіду застосування програмно- цільового методу в освіті відбулось на конференціях в Уфімському авіаційному інституті (1985 р.), Казанському хіміко-технологічному інституті (1988 р.). Саме тоді в системі управління освітою почав здійснюватися перехід від функціонального підходу до програмно-цільового. Функціональний підхід характеризується сукупністю критеріїв: рівень успішності учнів, кількість учасників і переможців в олімпіадах і МАН, рівень сформованості кадрового складу, матеріально-технічне забезпечення тощо. При здійсненні цільового підходу вищевказані критерії теж застосовуються, але головним є досягнення мети, яка вважається перспективною, тобто розрахованою на майбутній розвиток (профорієнтація школи, адаптивна школа тощо).

Програмно-цільове управління включає декілька етапів: визначення місії, формулювання глобальної мети, декомпозиція глобальної мети на підцілі, прийняття рішення та його виконання, вимірювання здобутків. Місія є результатом обгрунтування діяльності організації; вона включає опис її цінностей, прагнень, причин появи. Місія деталізує завдання організації, характеристику зовнішнього середовища, культуру діяльності. Місія вищого закладу освіти полягає у підготовці фахівців; перетворенні абітурієнта у творчого спеціаліста, що прагне навчатися упродовж життя; реалізації взаємозв'язків із закладами, що надають середню освіту для досягнення наступності між середньою і вищою освітою; досягненні культури діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, культури навчальної діяльності студентів, культури управління навчальною діяльністю тощо.

На підставі місії розробляється мета розвитку установи, що визначається та підтримується всіма членами колективу. Мета має бути

глобальною, а засоби її досягнення – розрахованими на перспективу, на майбутнє. Такою метою може бути досягнення культури діяльності всіх суб'єктів педагогічного процесу, а саме: культури навчальної діяльності студента, культури управління навчальною діяльністю студентів з боку викладача, співробітників деканату, ректорату тощо.

Відомо, що мета – це передбачуваний результат. Вона поділяється на підцілі та завдання, які відповідають вимогам конкретності та вимірюваності. Цілі конкретизуються у часі на короткострокові (до одного року), середньострокові (від одного до трьох років) і довгострокові (більше п'яти років). Середньострокові і довгострокові цілі можна віднести до перспективних. Цілі мають бути досяжними, щоб сприяти підвищенню ефективності організації, а також взаємно підтримуючими, тобто дії, що сприяють досягненню однієї мети, не повинні заважати досягненню інших цілей.

Аналіз заходів ХДПУ ім. Г.С. Сковороди з виконання завдань і пропозицій, поставлених II Всеукраїнським з'їздом працівників освіти, показав, що із 22 положень короткострокових – 14, середньострокових – 4 (18%), довгострокових – 2 (9%). Серед довгострокових завдань університету є такі: визначити перспективну потребу регіону в педагогічних працівниках різних спеціальностей і на цій основі визначити обсяги прийому до університету, забезпечивши в подальшому всіх випускників роботою; здійснити підготовку вчителя інтегрованих навчальних дисциплін, впроваджувати неперервну педагогічну практику, в тому числі – за майбутнім місцем роботи студентів.

Перше завдання віддзеркалює діагностичний етап виконання мети, поставленої перед університетом II Всеукраїнським з'їздом працівників освіти. Визначивши потребу регіону в педагогічних працівниках різних спеціальностей, можна оперативно здійснити корекцію обсягів прийому.

Друге завдання є важливим, тому що в університеті зараз розроблено і читається лише декілька інтегрованих навчальних дисциплін. У той же час загальноосвітні заклади хотіли б мати вчителів, які б володіли вміннями інтеграції наукових напрямів і створення відповідних програм.

На виконання заходів, розроблених ректоратом, факультети і кафедри представили програми, розраховані до 2005р., виконують такі основні функції: визначають напрями діяльності на перспективу і теперішній час, фактори, що впливають на здійснення програми та забезпечують управління спільними діями студентів, викладачів, деканату, є засобами моніторингу здійснення робіт тощо. На рис.1 представлена організаційна структура програмно-цільового управління освітнім закладом [1-3]:

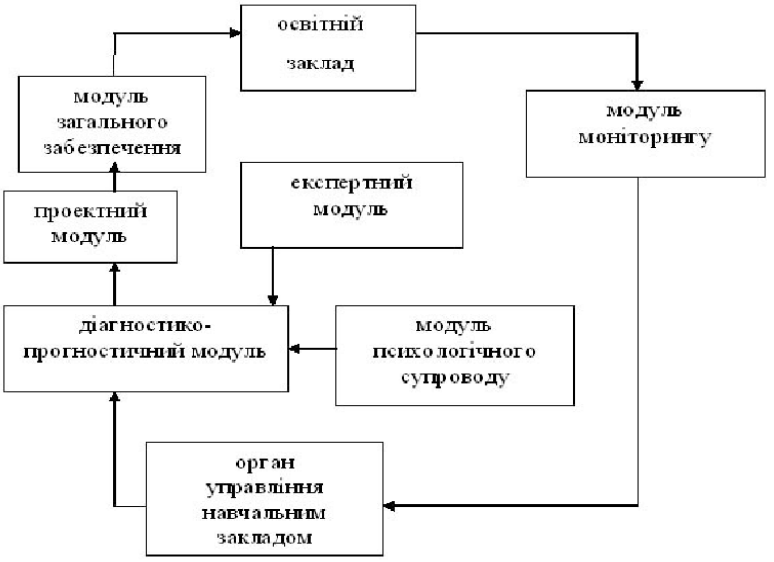


Рис.1. Організаційна структура програмно-цільового управління освітнім закладом

Програма використання матеріалів II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти на факультеті психології та соціології ХДПУ ім. Г.С.Сковороди включає 12 положень, переважна більшість яких має перспективний характер. Особливої уваги приділяється оволодінню студентами комп'ютерною технікою. Перед студентами, викладачами і співробітниками факультету поставлена задача 100% отримання випускниками посвідчення користувача персонального комп'ютера. На факультеті пріоритетним є завдання комп'ютеризації та інформатизації освіти. Другий напрям роботи факультету – впровадження особистісно орієнтованої концепції у педагогічний процес. На виконання цього завдання передбачається розробка і застосування індивідуальної траєкторії професійного становлення кожного студента. Для цього планується: надавати можливість обдарованим студентам навчатись за індивідуальним графіком; систематично проводити тижні психології, соціології, соціальної педагогіки; залучати студентів до науково-дослідної роботи, починаючи з молодших курсів; систематично організовувати огляд студентських наукових робіт, проводити наукові студентські олімпіади та конференції.

Третій напрям роботи факультету пов'язаний з підвищенням культури навчальної діяльності студентів через педагогізацію та психологізацію

педагогічного процесу, поширення зв'язків із закладами освіти. У виховному процесі пріоритетними слід вважати питання національного і громадянського виховання, використання української мови як засобу комунікації.

Кафедрами факультету: Практичної психології, Політології та соціології, Соціальної педагогіки – виконуються завдання, сформульовані у заходах, прийнятих ректоратом університету і деканатом факультету психології та соціології. Одним з головних напрямів роботи кафедри соціальної педагогіки є організація спільної діяльності зі школами, вищими навчальними закладами, молодіжними організаціями. З метою розв'язання теоретичних питань соціальної педагогіки кафедра співпрацює з Академією культури, Сумським педагогічним університетом, Уманським педагогічним університетом, Національним педагогічним університетом ім. М.П.Драгоманова та іншими ВНЗ України. У березні 2003 р. планується провести спільний семінар з методологічних засад соціальної педагогіки. З метою підготовки до семінару було надруковано навчальний посібник [4].

Досвід роботи кафедри поширюється серед вищих навчальних закладів м. Харкова. Докторант кафедри Яресько К.В. здійснює експериментальні дослідження з теми дисертації в Українській інженерно-педагогічній академії, аграрному університеті, академії культури. На засіданнях школи молодого викладача вона виступила з доповідями про результати роботи, спрямованої на підвищення культури навчальної діяльності студентів, культури педагогічної діяльності тощо.

Актуальною проблемою, яку вирішує кафедра соціальної педагогіки, є робота з обдарованими дітьми. Спільно зі школою №36 м.Харкова у 2003 р. було розроблено програму «Обдаровані діти», яка посіла І місце у відкритому конкурсі програм. У школі №36 спільно з Есхарівським експериментальним чоловічим ліцеєм проведено дві науково-творчі конференції (2002, 2003 рр.), де розглянуто індивідуальні напрацювання учнів з естетики, філології, історії, фізики, математики, а також колективні проекти. Один з проектів учнів 8 класу «Історія моєї сім'ї» було показано на пленарному засіданні конференції. Для підготовки до проведення конференції учителі школи №36 і ліцею підготували наукові статті спільно з викладачами кафедри, провели спільну педагогічну раду, організували творчі колективи, визначили керівників дослідною роботою учнів тощо.

Спільно з кафедрою соціальної педагогіки академії культури розроблено і впроваджено такі програми: «Соціалізація молодших школярів із затримками у розвитку до умов навчання в школі - інтернаті»; «Викорінювання жорстокості у взаємостосунках батьків і дітей»; «Формування соціального здоров'я дітей – сиріт». Упровадження програм

здійснено аспірантами О.І.Пономаренко, Н.В.Щербак, В.В.Шкуркіною (керівник – Т.О.Дмитренко) в інтернатах №3 і №4 м.Харкова, Вовчанському медичному училищі, Харківському обласному вищому училищі фізичної культури і спорту.

На кафедрі соціальної педагогіки розроблено програму інтегрованої навчальної дисципліни «Соціальна педагогіка і соціальна робота», яка є обов'язковою для вивчення всіма студентами педагогічного університету. Ця дисципліна є базовою для проведення К.В.Яресько експериментального дослідження з проблеми формування культури навчальної діяльності студентів. Відповідний спецкурс читається студентам математичного і природознавчого факультетів. Основна увага приділяється проектуванню засобів управління діяльністю студентів: навчальних ситуацій спільної продуктивної діяльності, програм із уведення інновацій у практику середньої школи тощо. Кращі курсові роботи студентів із дисципліни «Соціальна педагогіка і соціальна робота» розглядаються на засіданнях творчих лабораторій, які діють під час олімпіад. Досвід роботи кафедри з проведення студентських олімпіад узагальнено в навчальному посібнику [5]. У пленарних засіданнях студентської олімпіади, в роботі творчих лабораторій беруть участь представники молодіжних організацій м.Харкова. Зараз кафедра соціальної педагогіки готується взяти участь у Форумі «Молодь у XXI ст.», який пройде у м.Харкові. Спільно з Харківським обласним Центром соціальних служб для молоді кафедрою було проведено «Тиждень планування сім'ї» на соціально-психологічному факультеті, розглянуті питання збереження репродуктивного здоров'я, правових аспектів планування сім'ї та ін. (2003 р.). Зараз кафедра спільно з факультетом готується до проведення подібного заходу для студентів – сиріт, що навчаються в університеті.

Перспективні роботи у напрямі впровадження програмно-цільового методу в управлінні освітою полягають у тому, що:

1) на рівні університету буде продовжено виконання перспективних завдань, розроблених на виконання постанов II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти, Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст., програми «Учитель»;

2) на рівні факультетів буде здійснено подальше використання заходів, розроблених ректоратом університету, а також власних програм, спрямованих на підвищення культури управління навчальною діяльністю студентів, їхньою науково-дослідною роботою;

3) на рівні кафедр буде поширено практику залучення талановитих студентів до реалізації зв'язків із закладами освіти, молодіжними організаціями тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Управление развитием школы /Под ред. М.Поташника и В.Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 211 с.
2. Лизинский В.И. Идеи к проектам и практика управления школой. –М.: Обр. Центр «Пед. поиск», 1999. – 160 с.
3. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. – Харків: Основа, 2003. – 80 с. – (серія «Бібліотека журналу «Управління школою»; вип. 12).
4. Дмитренко Т.О., Яресько К.В. Методологічні основи соціальної педагогіки. – Харків, 2003. – 32 с.
5. Організація творчої діяльності студентів / За загальною редакцією проф. Т.О.Дмитренко. – Харків: Крок, 2003. – 80 с.

Т.А. Дмитренко, А.И. Прокопенко, Е.В. Яресько. Программно-целевой метод и его использование в многоуровневой системе высшего педагогического образования.

Сегодня общество требует от высшего учебного заведения подготовки молодых специалистов, готовых к успешной творческой деятельности в различных сферах. В работе приведены результаты использования программно-целевого метода в управлении высшим педагогическим образованием.

T.A. Dmitrenko, A.I. Prokopenko, K.B. Yaresko. Method of management by objectives and its applying to hierarchy system of higher pedagogical education.

Nowadays the society demands the training of the new specialists from the higher education establishment who are able to the successful creative self-realization in the different spheres of activity. The results of applying the method of management by objectives is presented in the work.

УДК 374.71(410)

С. М. Коваленко
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ ТА РЕФОРМУВАННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В АНГЛІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Нова освітня парадигма призводить до постійних змін у системі освіти. У статті розкриваються реформи сектору вищої освіти дорослих в Англії на сучасному етапі, які відбуваються під впливом соціально-економічних факторів, аналізуються основні наслідки державної освітньої політики консерваторів та лейбористів останньої чверті XX століття.

Вища школа завжди була і залишається одним із найважливіших структурних елементів системи освіти дорослих в Англії. З часу прийняття першого державного акту 1919 року про створення у кожному університеті спеціальних відділень для навчання дорослих студентів (extra-mural departments) англійська система вищої освіти дорослих зазнала ряд

кардинальних перетворень, які, на нашу думку, можуть стати цікавим та корисним досвідом при розбудові та реформуванні української вищої школи. Характерною тенденцією розвитку вищої освіти Англії сьогодні є новий погляд на її роль та функції в суспільстві, прийняття альтернативних рішень, відхід від традиційної моделі.

Питання реформування англійської системи вищої освіти досить широко представлене у дослідженнях вітчизняних педагогів. Так, повномасштабна картина функціонування вищої школи Британії до 1985 року розглянута у дисертаційній роботі Торяник Л.А. Діяльність, зміст, структура навчального процесу британських вузів у період 1960-70 рр. проаналізована у монографії Барбариги А.А. У дисертаційному дослідженні та ряді публікацій Антонової Д.О. розкривається структура системи освіти дорослих Англії; при цьому автор робить значний акцент на діяльності університетів щодо надання вищої освіти широким масам населення країни. Окремі аспекти вищої педагогічної освіти дорослих в Англії висвітлені у працях Пуховської Л.П., Парінова А.В., Гаргай В.Б., Яцищин Н.П. Автори розглядають пріоритетні напрями та особливості проведення державних освітніх реформ вищої школи на сучасному етапі та їх значення для подальшого розвитку англійської педагогічної освіти. Проте аналіз вітчизняної джерельної бази з проблеми вказує на відсутність цілісного та грунтовного дослідження питання регулювання та реформування сектору вищої освіти дорослих в Англії. Тому *метою* даної публікації є – розкрити особливості урядової освітньої політики у цьому напрямі. Для досягнення поставленої мети вирішуємо такі *завдання*:

- виявити провідні чинники, що спонукали проведення масштабних державних реформ сектору вищої освіти дорослих;

- розкрити зміст державних реформ вищої школи останньої чверті XX століття, їх вплив та наслідки для подальшого розвитку та функціонування системи освіти дорослих.

Необхідно зауважити, що в Англії не існує відокремленої системи освіти дорослих у загальноприйнятому розумінні цього поняття: фактично вона входить до структури всіх ланок післяшкільної освіти. Саме тому реформи, що відбуваються у тому чи іншому секторі після середньої освіти, автоматично стосуються контингенту дорослих студентів. Отже, аналіз перетворень у секторі вищої освіти дорослих проведено у контексті головних державних реформ вищої школи.

Англія – це країна з багатовіковими традиціями в галузі університетської освіти, яка протягом тривалого періоду – практично до середини XX століття – не зазнавала ніяких кардинальних реформ. У 1960-х роках англійська вища освіта обслуговувала незначну частку дорослого населення та чітко

відокремлювалася від елітарної університетської освіти академічного та науково-дослідного характеру для студентів традиційного віку. Рекомендації звіту Робінса (1963 р.), якими стверджувалося, що "курси вищої освіти повинні бути доступними для всіх, хто має здібності та навички до навчання, та бажає отримати відповідні знання" [5, 11], стали першим державним кроком на шляху до інтеграції формальної вищої освіти з освітою дорослих.

Наступним масштабним державним перетворенням у секторі вищої школи можна вважати реформу 1992 року. До вказаного періоду вища освіта країни характеризувалася наявністю дволанкової структури: першу ланку складали університети, які надавали, як правило, соціально-гуманітарну академічну освіту, другу – політехнічні інститути та коледжі, де можна було отримати переважно професійно-технічну освіту. У цьому поділі відображалася сутність так званої *бінарної* системи вищої освіти, яка полягала у розмежуванні механізмів управління та фінансування, а також статусі навчальних закладів. Скасування бар'єрів у секторі вищої школи відбулося в результаті прийняття у 1992 році закону "Про подальшу та вищу освіту", згідно з яким політехнічні інститути та коледжі вищої освіти набували статусу університетів з правом видавати академічні ступені своїм випускникам. Ми вважаємо, що цей державний крок було зроблено з наступних причин:

– глобальні зміни на ринку праці потребували збільшення кількості спеціалістів з вищою освітою, що, на думку багатьох експертів, є однією з головних умов конкурентоздатності у світовому економічному просторі. Під впливом науково-технічної революції відбулося масове витіснення некваліфікованих і малокваліфікованих робочих. Переважна частка робочих місць, де раніше було достатньо середньої освіти, тепер потребували вищої;

– необхідність інтеграції професійної і загальнокультурної освіти з метою подолання академічної замкнутості та статичності навчальних програм традиційних університетів, з одного боку, та вузької обмеженої конкретною спеціалізацією професійної підготовки коледжів та політехнічних інститутів, з іншого. Вища освіта повинна забезпечувати широкий науковий та культурний кругозір, гарантувати виховання не тільки висококласного спеціаліста, але й всебічно розвиненої особистості.

Починання консерваторів були підтримані та продовжені їх наступниками лейбористами, що прийшли до влади у травні 1997 року. Соціально орієнтована освітня політика нового уряду підсилила тенденцію "універсалізації" вищої освіти, що було проголошено у Зеленій книзі "Ера освіти" (1998 р.): "Ми більше не можемо спиратися на той невеликий прошарок еліти незалежно від того, наскільки це високоосвічені особистості та високооплачувані спеціалісти. Нам

потрібні такі якості, як творчість, винахідливість, ерудованість, які будуть притаманні кожному громадянину" [2, 3].

Необхідно зазначити, що проаналізовані освітні реформи мали ряд позитивних наслідків для розвитку освіти дорослих. За останні 40 років вища освіта в Англії стала дійсно масовим явищем: у 1962 році вищі навчальні заклади обслуговували лише 6% студентів віком до 21 року, сьогодні цей показник складає 43% студентів віком від 18 до 30 років. Таке стрімке зростання студентського контингенту пояснюється, в першу чергу, "напливом" дорослих споживачів освітніх послуг вищої школи у контексті глобальної концепції навчання протягом всього життя: "Темпи соціальних та технологічних перетворень свідчать про те, що освіта, в тому числі і вища, повинна стати дійсно безперервним процесом. Сучасні студенти будуть вимушені повертатися до навчання кілька разів за життя, щоб отримати нові знання, підвищити рівень вмінь та залишитися працевлаштованими" [9, 20].

Значна кількість студентів англійських вищих навчальних закладів сьогодні – це особи, які поєднують навчання з роботою, в зв'язку з чим збільшилась кількість студентів відділень безперервної освіти. В період з 1985 до 1995 рр. кількість дорослих студентів (старших 25 років) зросла вдвічі. В 1994-95 навчальному році (н.р.) дорослі складали 27% від загального числа студентів сектору вищої освіти, у 1997-98 н.р. – 31%, у 2001-02 н.р. – 40%, з них тільки 4% студентів навчаються на денному стаціонарі. За даними Статистичної агенції вищої освіти (HESA), студенти першого курсу 2001-02 н.р. вищої ланки освіти на 58% складають представники вікової групи старше 25 років, з яких 30% – старші 30 років [7, 2].

Проте, незважаючи на стрімкі темпи зростання дорослого студентського контингенту у системі вищої освіти, аналіз потреб ринку праці, проведений Інститутом з питань дослідження зайнятості (IER), вказує на катастрофічну нестачу спеціалістів з вищою технічною освітою. За прогнозами, до 2010 року в Англії з'явиться 800 тис. нових робочих місць, які будуть вимагати працівників з вищим технічним та молодшим професіональним рівнем кваліфікації, що є наймасштабнішим приростом професій, ніж у будь-яких інших галузях ринку праці [4, 4].

У цьому контексті цілком обумовленою суспільно-економічним потребам можна вважати проведену британським урядом реформу 2001 року, згідно з якою в системі вищої освіти почав функціонувати новий проміжний кваліфікаційний рівень – *базовий ступінь*. Державний секретар у справах освіти Чарльз Кларк у передмові до консультаціного документу "Базові ступені" заявив, що "для задоволення потреб суспільства у спеціалістах з технічною кваліфікацією, збільшення кількості споживачів

освітніх послуг вищої школи та збалансування потреб роботодавців і студентів у професійних уміннях країні потрібна нова кваліфікація – базовий ступінь" [3, 1]. Визначальною характеристикою нових кваліфікацій є те, що вони розробляються у тісній співпраці вищих навчальних закладів з роботодавцями, регіональними агенціями розвитку, професійними організаціями та іншими зацікавленими сторонами. Звичайно, методика та зміст навчальних програм залишаються приватною справою кожного окремого навчального закладу, проте така кооперація дає можливість визначити пріоритетні галузі та дисципліни, які повинні стати основою навчальних програм, що, таким чином, дає змогу задовольнити місцеві та регіональні потреби економіки. Так, наприклад, компанія "KLM UK Ingineering", яка є одним із ведучих машинобудівних об'єднань Британії, розробила власні базові ступені за спеціальністю "Авіаційне будування". Тепер студенти мають можливість проходити виробничу практику безпосередньо на підприємствах компанії, що є частиною навчального курсу. Отримання базового ступеню традиційно вимагає два роки навчання, але тривалість курсу може бути довша в залежності від форми навчання (денна, заочна, дистанційна) та змісту навчальної програми. Нововведена кваліфікація дає можливість подвійної альтернативи: кар'єрний ріст до посади середнього технічного чи молодшого керівника або продовження навчання в університеті на другому курсі.

Головними провайдерами курсів на отримання проміжного базового ступеню поступово стають коледжі подальшої освіти, які на сьогодні забезпечуються 11% освітніх послуг вищої школи, з яких 90% навчальних програм – це дворічні професійні курси базового ступеню. У звіті Деарінга (1997р.) наголошується, що досягнення стратегічної мети уряду - забезпечити 50% населення віком від 18 до 30 років дипломами вищого ступеню до 2004 року – повинно, в першу чергу, відбуватися за рахунок проміжних кваліфікацій, які організовуються коледжами подальшої освіти [1, 79].

У Білій книзі "Майбутнє вищої освіти" урядом передбачається, що у найближчий період вищі національні сертифікати та дипломи (HNC/D), які до проведення реформи 2001 року обслуговували переважну більшість бажаючих отримати вищу професійну освіту проміжного рівня, повинні стати частиною мережі базових кваліфікацій та перейти у розряд "базових". Проте, дослідження вказують, що нові базові ступені ще не набули такої популярності, як кваліфікації BHC/Д. У березні 2003 року на курсах, що дають право отримати базову кваліфікацію, навчалося 12.400 студентів у порівнянні з 79.589 студентів за програмами на здобуття вищих національних сертифікатів та дипломів [6].

В цілому, попри широке розповсюдження вищих професійних кваліфікацій, британський уряд висловлює значне занепокоєння стосовно ставлення більшості роботодавців до ступенів проміжного рівня. Незважаючи на той факт, що більшість з них заявила про потребу у спеціалістах високої технічної кваліфікації, які є добре підготованими до світу праці, перевага віддається випускникам зі ступенем бакалавра з відзнакою. Дискримінативне ставлення відбивається також на розмірі заробітної платні: за підрахунками, спеціалісти з дипломами та сертифікатами 2-річних професійних програм в середньому отримують на 64% менше, ніж їх колеги з 3-річним дипломом [8, 35].

Таким чином, аналіз державних реформ системи вищої освіти дорослих у Англії дозволяє зробити такі *висновки*:

- характерною особливістю системи вищої освіти є перехід від колишньої елітарної моделі університетської освіти для привілейованих прошарків населення до створення доступної, відкритої структури вищої школи "для всіх", яка найповніше та найефективніше відповідає потребам сучасних глобальних освітніх концепцій та умовам ринкової економіки;

- досвід Англії засвідчує, що задовольнити соціально-економічні потреби суспільства можливо лише за умови швидкого та гнучкого державного реагування шляхом масштабного реформування відповідного сектору освіти, що, конкретно у нашому випадку, втілюється британським урядом у вигляді нових кваліфікацій проміжного рівня;

- проте, дещо суперечливе ставлення роботодавців Англії до кваліфікацій вищого професійного рівня свідчить про недостатню сформованість механізму узгодження між академічною та професійною освітою, що, на нашу думку, пояснюється відсутністю єдиної національної кваліфікаційної шкали, яка збалансує співвідношення подальшої та вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dearing R. Higher Education in the Learning Society. London: National Committee of Inquiry into Higher Education, 1997. – 235 p.
2. The Learning Age: a renaissaince for a new Britain (The Government Green Paper on Lifelong Learning). London: HMSO, 1998. – 65 p.
3. Foundation degrees. A Consultation document. London: DfEE, 2000. – 18 p.
4. Foundation degree. (Final draft). London: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2002. – 12 p.
5. Higher Education. Robbins Report. Department for Education and Science: HMSO, 1963. – 97 p.
6. Kingston P. BTECs win new reprieve. // Gardian. - October 7, 2003. - Education Guardian.co.uk.

7. Student enrolments on Higher education courses at publicly funded higher education institutions in the United Kingdom for the academic year 2001/02. London: Quality Assurance Agency for Higher Education, 2002. – 21p.
8. Supply and Demand in Higher Education. Consultation Report 01/62. Bristol: HEFCE, 2001. – 56 p.
9. The Future of Higher Education. London: Department for Education and Skills, 2003. – 110 p.

С.Н. Коваленко. Особенности государственного регулирования и реформирования высшего образования взрослых в Англии на современном этапе.

Новая образовательная парадигма приводит к постоянным изменениям в системе образования. В статье раскрывается содержание реформ высшего образования взрослых в Англии на современном этапе, анализируются основные последствия государственной образовательной политики консерваторов и лейбористов в последней четверти XX века.

S.N. Kovalenko. Peculiarities of governmental regulation and reformation of higher adult education system in England.

New educational paradigm makes system of education change constantly. The article dwells upon the English higher adult education system reforming influenced by the contemporary rapid transformations of social and economic structure, analyses the main consequences of governmental policy of the coservatives and labourists in the last quarter of the XX-th century.

УДК 373.51.018.2(1-22)

Н.В.Кубракова
Сумський державний
педагогічний університет

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНІХ КОМПЕТЕНЦІЙ УЧНІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ

Об'єктивні умови діяльності школи в сільській місцевості визначають наявність особливостей організації навчально-пізнавальної діяльності. Постає проблема: виявлення специфічних особливостей функціонування сільської школи та впливу тих факторів, що зумовлюють позитивний розвиток самоосвітніх компетенцій учня. Обґрунтування їх дасть змогу виявити ефективні педагогічні підходи щодо їх формування.

Сучасні економічні, політичні й соціальні перетворення в суспільстві висувають нові вимоги до випускника школи. Якою повинна бути молода людина, що лише залишила стіни школи, аби мати змогу гармонійно співіснувати в суспільстві, вміти активно взаємодіяти з ним, самостійно обирати свій шлях у житті, самореалізовувати свої здібності?

Насамперед, особистість повинна бути готовою робити життєвий вибір, у тому числі вибір навчального закладу, профілю навчання. Водночас

вона має бути готовою до відповідальності, до самостійності у розв'язанні проблем на основі всебічного аналізу життєвих ситуацій, до навчання протягом усього життя. Поряд із тим життя вимагає від особистості здатності та готовності швидко адаптуватись до нових умов, мобілізувати свої сили для вирішення практичних завдань, орієнтуватися у великих потоках інформації, приймати рішення, критично мислити, бути спроможною до конкуренції на ринку праці.

Міжнародна комісія Ради Європи, Міжнародний департамент стандартів (IBSTPI), Організація економічного співробітництва та розвитку (OECP), країни-учасники міжнародного проекту „Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади" („DeSeCo") „одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів визначають орієнтацію навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх впровадження" [8, 13].

Серед основних завдань сучасної школи України – формування основних компетенцій особистості. У "Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа)" виділяються життєва соціальна, комунікативна і комп'ютерна компетенція учнів [4,11].

У психолого-педагогічних дослідженнях сучасних учених відображено різні аспекти проблеми компетентнісної освіти, а саме: розвиток життєвої компетентності особистості (І.Г. Єрмаков); поняття компетентності у контексті проблеми якості освіти (С.Є. Шишов); формування духовної і риторичної компетентності учнів 12-річної школи (Г.М. Сагач); ключові компетентності (С.П. Бондар), формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України (І.П. Ящук); формування комунікативної компетентності майбутніх менеджерів (В.П. Черевко); психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя (С.С. Макаренко); система підвищення функціональної компетентності керівників загальноосвітніх закладів (О.І. Мармаза); загальнокультурна компетентність як показник освіченості учнів школи (Н.Ю. Конасова) та ін.

Загальнотеоретичне вивчення особливостей діяльності сільських шкіл в Україні знайшло своє відображення у працях педагогів сучасності. Досліджено засади дидактики початкової школи, організації навчального процесу в малокомплектній школі (О.Я. Савченко); теоретико-методичний аспект психолого-педагогічного проектування та організації навчально-виховного процесу в сільській загальноосвітній школі, особливості організації життєдіяльності учнів сільської школи (О.М. Коберник); наукові основи організації педагогічного процесу в навчально-виховних закладах

"Школа – дитячий садок", основи національного виховання (В.Г. Кузь); особливості діяльності школи у сільській місцевості (О.С.Мельниченко) та ін.

Наукові дослідження окремих напрямів функціонування школи в сільській місцевості здійснюються в лабораторії сільської школи Інституту педагогіки АПН України: дидактичні умови індивідуального навчання учнів, фактори впливу на розвиток учня в умовах освітнього середовища села (Г.І. Іванюк); формування алгоритмічної культури учнів початкової школи (Ю.С. Мельник); особливості управління малокомплектною школою (В.В. Мелешко); особливості навчання та виховання обдарованих учнів у ЗНЗ сільської місцевості (І.С.Волощук) та ін.

Однак питання, пов'язані з формуванням самоосвітніх компетенцій особистості, розглядаються у контексті інших тем і не виділяються в окрему проблему. Поза дослідженнями залишаються соціально-педагогічні проблеми формування самоосвітніх компетенцій учнів шкіл, розташованих у сільській місцевості: здатності й готовності до самоосвітньої діяльності, що ґрунтується на усвідомленні особистих та суспільних потреб. Тому мета нашого дослідження – обґрунтування та вивчення соціально-педагогічних проблем формування самоосвітніх компетенцій учнів шкіл сільської місцевості.

Проблема формування самоосвітніх компетенцій учнів актуальна для будь-якої школи, проте особливої гостроти вона набуває для шкіл, розташованих у сільській місцевості. Станом на 2002 рік у сільській місцевості функціонувало 5000 ЗНЗ І-ІІ ступенів та 6219 ЗНЗ І-ІІІ ступенів. Та, як відомо, матеріально-технічні, інтелектуально-кадрові, економічні умови функціонування сільської школи часто відстають від необхідного рівня, який міг би стати гарантом формування самоосвітніх компетенцій особистості. Характерним для освітнього середовища в сільській місцевості є обмежений доступ особистості до інформації, культурних центрів; взаємозв'язки, взаємовплив мешканців, залежність особистості від громадської думки, часто консервативних традицій, що обмежує її самостійність.

Підготовка учнів до самостійного життя, набуття ними самоосвітніх компетенцій, багато в чому залежать від наявності вільного доступу до джерел інформації. Які умови має сучасна сільська школа для впровадження цієї ідеї в життя? Наприклад, станом на 2000 рік лише у 60% обстежених шкіл Сумського району "були комп'ютери (від 1 до 9), і тільки у третині шкіл, що мають комп'ютери, їх нараховувалось 10 і більше (від 10 до 27). Більшість цих комп'ютерів були випущені в середині 80-х років"[5, 19].

Важливе джерело інформації і мобільності для всього світу - мережа Інтернет – для багатьох мешканців села є недосяжною мрією.

Бібліотека в сільській місцевості є основним інформаційним центром для її мешканців. Сільські бібліотеки у більшості випадків є осередками інтелектуального розвитку та дослідницької роботи учнів. Однак результати досліджень свідчать, що частина бібліотечних фондів у сільській місцевості втратила свою актуальність, інформаційну цінність для сучасної молоді, а нових надходжень або недостатньо, або зовсім немає. Так, станом на 1999 рік в Україні фонд бібліотек сільської місцевості зменшився на 2179,61 тисячі примірників [1,11]. У бібліотеках сільських шкіл теж не вистачає підручників. Так, наприклад, у 41% обстежених бібліотек сільських шкіл Сумського району нових "підручників 1998-2000 рр. не виявилось зовсім або їх припадало на учня менше одного екземпляра. Найвищий показник ненабагато перевищив 4 підручники на одного учня" [5, 19]. А саме сільська бібліотека і бібліотека сільської школи спроможні формувати в молоді інформаційну культуру. Як вказує В.О. Сухомлинський, „на сільську школу покладається зовсім особлива місія. Сільська школа – найважливіший, головний, іноді, в силу умов, що складаються, єдиний осередок культури. Вона задає тон всьому інтелектуальному, культурному і духовному життю села" [7, 418]. *Обмежений доступ учнів сільських шкіл до джерел інформації є гострою соціально-економічною проблемою, яка гальмує розвиток тих якостей, які необхідні особистості для життя у сучасному інформаційному суспільстві*: *здатності і готовності швидко і точно здобувати інформацію з широкого кола джерел; самостійно визначати необхідні джерела інформації, орієнтуватися в інформаційному просторі, обираючи необхідні аспекти певної проблеми з усього потоку інформації; використовувати інформаційні технології для потреб самоосвіти як джерела знань та засобу спілкування.*

Специфічними особливостями освітнього середовища села є взаємозв'язки, взаємовплив його мешканців, що ґрунтуються на родинній, господарській спільності. Для села характерний підвищений контроль за поведінкою людини. Життя на селі – це життя на очах майже всіх людей. Кожен учинок, кожна подія отримують оцінку. Тому не дивно у селі почути такі вислови: "А що скажуть люди?", "Перед сусідами соромно" і т.ін. Щоб уникнути осуду себе і не поставити свою родину на загальне обговорення (а це переживається важче, ніж власний осуд), потрібно діяти так, як загальноприйнято. Постійно підпорядковувати свої вчинки громадській думці, підтягувати себе „до загальної планки". Тому сама сільська громада шліфує поведінку дітей у відповідності до норм і потреб селян, близького оточення. Діти навіть "висловлюються вже утвореними, готовими думками,

по-рабськи передають те судження, яке вони чули від батька, матері" [9, 101]. І це не зовнішній фарс – навпаки: вони впевнені у своїх словах. Але це не означає, що громадська думка розплющує волю людини, знебарвлює внутрішнє "Я" дитини. Адже свобода, власна думка, відстоювання власних інтересів і, більше того, інтересів своєї сім'ї - непоборні цінності українського народу.

В умовах села особистість часто засвоює правила конформіста, "врешті, у процесі ручної праці, – вказує П.П.Блонський, – учню не раз доведеться гірко розраховуватись за свою довіру до чужих порад… Легковірність, жадоба як можна скоріше дійти висновку, бажання почути від авторитету "як мені вірувати", нелюбов до власної думки…" [2, 47] є реальною загрозою у розвиткові вільної людини, яка може самостійно робити висновки. *Підпорядкування особистості громадській думці обмежує формування критичного мислення, творчого ставлення до громадської думки, здатності і готовності відстоювати особисту думку, що є основою самоосвітніх компетенцій:*

Мала чисельність мешканців сільських населених пунктів пояснює той факт, що школи в сільській місцевості є малочисельними, малокомплектними, неповнокомплектними. Тому, засвоєння значної частини матеріалу можливе саме на уроці, що зменшує обсяг домашніх завдань. Водночас у класі, де навчаються п'ять - дванадцять учнів, важко застосовувати ті методики навчально-виховного процесу, що ефективні у міській школі, де в класі – тридцять учнів. Традиційні форми навчання (класно-урочні) породжують монотонність процесу навчання, утомлюваність учителя й учнів. Особливістю роботи в класі-комплекті є перенесення значної частини навчального матеріалу на самостійну роботу учнів, що сприяє підвищенню інтенсивності навчального процесу, психологічному перевантаженню учнів. Про неефективність навчання у таких умовах свідчить аналіз якості знань учнів сільських малочисельних і малокомплектних шкіл у різних регіонах України.

За результатами учнівських олімпіад (різних рівнів), учні цих шкіл здебільшого отримують низькі місця. Так, результати дослідження цієї проблеми на базі сільських шкіл Сумського району станом на 2000 рік свідчать: „...учні низки шкіл взагалі не брали участі в олімпіадах, інші брали участь тільки в районних олімпіадах і лише учні деяких шкіл брали участь в обласних предметних олімпіадах..." [5, 21]. Разом із тим учні міських шкіл показують непогані результати у Всеукраїнських учнівських олімпіадах. Залишається проблема підготовки вчителя до роботи в умовах сільської школи впровадження перспективних педагогічних технологій

освіти. Недостатній рівень організації самоосвітньої діяльності стримує формування самоосвітніх компетенцій особистості.

У сучасних умовах існування школи основна її функція - підготовка до життя поколінь, що підростають, – здебільшого формалізована і замінюється іншими цілями. Тому учень, виходячи зі школи, не пристосований до реального життя у суспільстві. Як показують дослідження, учні більшості сільських шкіл не мають достатнього рівня економічних, політичних, юридичних знань. Вони, як зазначалось раніше, недостатньо компетентні у сфері людських стосунків. Недостатньо приділяється увага формуванню навичок свідомого, відповідального використання своїх прав і свобод, дотримання прав і свобод інших.

У селі діти рано залучаються до культурного і громадського життя. Вони не тільки займаються працею у природі, у власному господарстві, але й виконують частину функцій дорослих, частково переймають їхні ролі. При цьому вимоги до своєї поведінки висувають по-дорослому і поводять себе так, як дорослі. Разом із цим сільські діти ніби засвоюють філософію життя, що склалася в даній місцевості. Наприклад, певним чином ведуть торг, домовляються про послугу, роблять метеопрогнози, займаються агрономією, ветсправою. Виходячи у доросле життя, вони не відчувають значного підвищення вимог до себе. Такі ролі їм уже знайомі. Але ця компетентність стосується у деякій мірі специфіки замкнутого життя села. У багатьох сферах сучасного життя, які не можливо опанувати у межах села, діти безпорадні і важко адаптуються до сучасності. *Низький рівень активності, мобільності мешканців села заважає учням отримати потрібний досвід у сфері соціальної діяльності, гальмує розвиток самоосвітніх компетенцій.*

Крім того, за даними Українського інституту соціальних досліджень, станом на 1997-1998 роки працювала “кожна 6-7 сільська дитина (26% сільських дітей мали оплачувану роботу протягом 1997 р., 13% - працювали протягом 1998 р. Влітку 1997 р. серед сільських дітей рівень зайнятості оплачуваною працею становив 16%)” [6, 32]. Як зазначають автори дослідження, “залучення дітей до найманої праці позначається на навчанні, поведінці, взаєминах із батьками та однолітками, … у дітей, які працюють, підвищена конфліктність із навколишнім середовищем. Найчастіше конфлікти виникають з вчителями. Так, якщо серед дітей, що не працюють, конфлікти з учителями спостерігаються у 6%, то серед тих, що працюють, - у 2,3 раза більше (14%). … Ці показники свідчать, що сільські діти, які самостійно заробляють гроші, стають незалежними, менш слухняними,

а через відсутність необхідного досвіду – більш конфліктними. Значно підвищена конфліктність дітей, що працюють, зі своїми батьками" [6, 32]. *Недостатня сформованість світоглядної позиції є гальмівним чинником розвитку самоосвітніх компетенцій: свідоме розуміння необхідності самоосвіти для забезпечення власної самореалізації, саморозкриття, саморозвитку, отримання освіти протягом всього життя, формування власного світорозуміння, світовідчуття і власної життєвої позиції.*

Названі соціально-педагогічні фактори суттєво впливають на формування самоосвітніх компетенцій, які є гарантом входження молодої людини у конкурентне середовище. Якою ж повинна бути школа, щоб допомогти сільському випускнику вступити у доросле життя компетентною людиною? Які знання, уміння потрібно формувати для того, щоб не втратити цінність кожного учня, допомогти зробити власний внесок у розвиток суспільства?

У сучасному суспільстві знання, якщо вони не базові, втрачають своє значення. Першочерговим стає вміння їх здобувати. Тому, як зазначав В.О.Сухомлинський, учителю потрібно „прагнути до того, щоб знання були і кінцевою метою, і засобом, інструментом для опанування нових знань..." [7, 367]. Уміння особистості активно здобувати знання, необхідні для вирішення певної проблеми, використовуючи при цьому вже існуючі знання, є однією з самоосвітніх компетенцій, а також умовою гармонійного входження у суспільство.

Розвиток суспільства, його майбутнє залежать від компетентності її молоді. Уміти знайти своє місце серед людей дуже важливо як для самої особистості, так і для оточення. Знайти шлях, на якому можна не втратити себе, реалізувати свої здібності, можливо при наявності самоосвітніх компетенцій: здатності та готовності самостійно висувати цілі, формулювати задачі навчально-пізнавальної діяльності; визначати доцільні шляхи вирішення поставлених задач; планувати освітню діяльність з урахуванням передбаченого результату; вносити корективи під час діяльності, контролювати проміжні дії з їх підпорядкуванням головній меті; аналізувати отриманий результат та у відповідності зробленим висновкам планувати подальшу самоосвітню діяльність; здатність та готовність до отримання знань на основі власних спостережень, досліджень явищ, наявність власних прийомів навчання при сформованості умінь виконувати загальні інтелектуальні операції: аналогію, узагальнення, класифікацію, абстрагування, виділення істотних ознак, знаходження закономірностей; мобілізувати в заданих ситуаціях знання і досвід самоосвітньої діяльності для отримання нових

знань за допомогою вже набутих. Необхідне наукове дослідження педагогічних шляхів формування, розвитку самоосвітніх компетенцій у навчальному процесі школи, що є напрямком подальшого вивчення досліджуваної проблеми. Особливо гострою, як ми бачимо, ця проблема є для села.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібліотечна Україна в цифрах: Стат. зб. (1998-1999р.р.) / М-во культури і мистецтв України; Нац. парлам. б-ка України. – К., 2000. – 38 с.
2. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные сочинения: В 2 т. / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с.
3. Іванюк Г.І. Ідеал виховання учнів – спрямованість у майбутнє // Рідна школа. – 1999. – №1. – С. 12-16.
4. Концепція загальної середньої 12 / річної освіти (12-річна школа) // Інформаційний збірник МОН України. – 2002. – №2. – 43 с.
5. Леонтьєва Г.Г., Бражникова О.О. Сільські школи: проблеми збереження та розвитку на початку третього тисячоліття. Наукове видання. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2001. – 56 с.
6. Соціально-економічні проблеми дитинства в сучасному українському селі. Волинець Л.С., Зінченко А.П., Іванова І.Б., Комарова Н.М. та ін. – К.: 1 вересня, Український інститут соціальних досліджень, 1999 – 44 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т.5: Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – 639 с.
8. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування системи освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: „К.І.С.”, 2003. – 269 с.
9. Шацкий С.Т. Деревенские дети и работа с ними // Избранные пед. сочинения: В 2 т. / Под ред. Н.П.Кузина, М.Н.Скаткина, В.Н Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 416 с.

Н.Кубракова. Социально-педагогические проблемы формирования самообразовательных компетенций учащихся сельских школ.

Объективные условия деятельности школы в сельской местности определяют наличие особенностей организации учебно-познавательной деятельности. Возникает проблема выявления специфических особенностей функционирования сельских школ и влияния тех факторов, которые предопределяют положительное развитие самообразовательных компетенций учащихся. Обоснование их даст возможность выявить эффективные педагогические подходы относительно их формирования.

N.Kubrakova. Sjcio-pedagogical conditions of self-educational skills formation of rural schools pupils.

Objective conditions of the activity of school in a countryside are characterized by presence of features of the organization of educational-cognitive activity. There is a problem: the revealing of specific features of rural school functioning, and the influence of those factors which define positive development of pupils' educational skills. The substantiation of them will enable us to reveal effective pedagogical approaches to the formation of pupils' educational skills.

УДК 371.3/.4 (09):[811.16+811.161.2

Л.В.Кушнірова
Сумський державний
педагогічний університет

ДОСЛІДЖЕННЯ В.І.МАСАЛЬСЬКИМ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

У статті показано розробку В.І.Масальським проблеми узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду вчителів-словесників, дослідження питання зв'язків у галузі методики навчання слов'янських мов, зокрема української мови. Автор доводить, що ці дослідження стали помітним внеском у розвиток методики навчання мови.

Філософія, теорія і практика навчання української мови мають бути передусім спрямовані на розв'язання головної проблеми - відродження й подальший розвиток української мови на всьому терені України, формування мовної особистості як гаранта збереження і подальшого розвитку національної культури та державності [3, 59]. Лабораторія навчання української мови Інституту педагогіки АПН України розробила Концепцію мовної освіти 12-річної школи відповідно до Конституції України, Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), Законів України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті та Концепції 12-річної загальної середньої освіти, на основі використання етнопедагогічного та сучасного вітчизняного й зарубіжного досвіду навчання мови – рідної й нерідної. Українські вчені залишили велику науково-педагогічну спадщину, дослідження якої дозволяє збагатити сучасну теорію і практику навчання мови, а також розробити правильну стратегію навчання, спрогнозувати майбутнє. Отже, вивчення творчого доробку вітчизняних учених є важливим завданням сьогодення.

Останнім часом спостерігається зростання інтересу до історії методики навчання мови (лінгводидактики). Серед праць, створених вітчизняними педагогами, помітне місце посідають книги і численні статті відомого українського вченого-методиста і мовознавця Володимира Івановича Масальського (1896-1979). Його творчий доробок, що складає близько 200 наукових праць, ще вивчено недостатньо. М.Павлович і Л.Березівська простежували життєвий шлях і діяльність ученого, М.І.Дорошенко, Є.С.Регушевський, В.В.Коптілов, А.В.Островський, М.М.Миронов та деякі інші науковці написали рецензії на окремі праці В.І.Масальського. Оскільки з часу їхнього написання минуло кілька десятиліть, до того ж значна частина доробку вченого ще не була вивчена,

вважаємо за доцільне дослідити лінгводидактичну спадщину В.І.Масальського.

В означеній статті ми звертаємося до цієї проблеми. Нами поставлено за мету показати розробку В.І.Масальським проблеми узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду вчителів-словесників, дослідження питання зв'язків у галузі методики навчання слов'янських мов, довести, що ці дослідження стали помітним внеском у розвиток методики навчання мови.

Теорія методики – це узагальнений науково-обгрунтований досвід навчання. В.І.Масальський добре розумів, яке значення для створення і дальшого розвитку методики мови мають наукове узагальнення і поширення досвіду роботи кращих учителів. Для вдосконалення методики мови як науки багато цінного дає шкільна практика. В.І.Масальський вважав, що при розробці питань методики мови слід обов'язково брати до уваги результати найновіших досліджень з відповідних галузей мовної теорії та практики. На основі уважного аналізу стосунків української та російської мов, а також "специфіки кожної з них необхідно накреслити таку науково-обгрунтовану досвідом кращих учителів апробовану систему, яка забезпечувала б повне засвоєння учнями найважливіших теоретичних відомостей, остаточно усувала б непотрібне в середній школі, різко підносила б рівень практичного засвоєння учнями усної та письмової літературної мови.

Це можна зробити, узагальнюючи і популяризуючи досвід праць кращих учителів" [7, 6].

Вивченням і впровадженням передового педагогічного досвіду В.І.Масальський займався з перших років своєї роботи на освітянській ниві. Працюючи у 20-і рр. XX ст. в школах і технікумах, на вчительських курсах, а також інспектором шкіл, майбутній вчений передавав свої знання і набутий практичний досвід учителям. Став членом Білоцерківського окружного методкому в 1925 р. У 1929 р. організував у м. Білій Церкві методкабінет, яким завідував до 1930 р., продовжуючи викладацьку діяльність, зокрема, викладаючи методику мови на окружних учительських курсах і в педагогічному технікумі (в останньому викладав ще ряд предметів). Під час навчання в аспірантурі і після закінчення її науковець поєднував дослідницьку роботу з мовознавства і викладання методики мови та літератури у ВНЗ м. Києва, а у 1937-1940 рр. – у Білорусії.

Працюючи в Інституті мовознавства АН УРСР, протягом 1937-1939 рр. керував у Науково-дослідному інституті педагогіки УРСР роботою аспірантів з методики мови, а з 1940 р. очолив відділ методики мови і літератури. Після евакуації під час війни повернувся до Києва в 1944 р. як доцент КДУ, водночас керував відділом методики мови в УНДІПі. Кандидат

філологічних наук В.І.Масальський у 1963 р. захистив першу в Україні докторську дисертацію з методики української мови. Протягом усієї своєї науково-педагогічної діяльності вчений розробляв проблему узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду.

У монографії "Питання методики граматики, правопису і розвитку мови учнів" (1953) аналізує і пропагує досвід кращих учителів, висвітлює основні проблеми вивчення фонетики, граматики та засвоєння правопису в середній школі, а також питання розвитку усного та писемного мовлення учнів [7].

Досліджуючи досвід викладання української та російської мов у середніх школах України періоду 1950-1953 рр., В.І.Масальський узагальнив здобутки методичної теорії та практики у вивченні споріднених мов [4].

Український науково-дослідний інститут педагогіки приділяв і приділяє велику увагу пропаганді передового педагогічного досвіду. Очолюючи відділ методики мови, В.І.Масальський як голова редакційної колегії або відповідальний редактор дбав про регулярний випуск збірників статей, присвячених досвіду роботи кращих учителів-філологів України. Наприклад, вийшли збірники "Из опыта преподавания русского языка и литературы в школе" (1954), "Из опыта преподавания русского языка в средних школах Украинской ССР" (1958), "Из опыта преподавания русского языка и литературы в средней школе" (1959) та ін. Так, в останньому з вищезгаданих збірників міститься вступна стаття В.І.Масальського "Ценный опыт", де стисло аналізуються статті вчителів, узагальнюється передовий педагогічний досвід. Про підвищення орфографічної грамотності учнів йдеться у повідомленні О.П.Собко, вчительки Новоодеської семирічної школи №2, і у статті вчительки Великобудської школи Чернівецької області М.І.Іпатенко. Стаття вчительки середньої школи №6 м.Радомишля М.Ф.Марченко з питання підвищення грамотності цікава тим, що в ній наводяться конкретні зразки використання текстів з програми літературного читання для занять з граматики. Т.А.Шурпо, вчителька середньої школи №21 м.Львова, проводила велику роботу зі збагачення і уточнення словника учнів, з розвитку логічного мислення, навичок самостійного викладу думок і т.п. Наприклад, учні складали таблицю синонімів до основного слова *кімната* із зазначенням граматичного роду іменників, вдома на матеріалі оповідання І.С.Тургенєва спостерігали введення цих синонімів у текст і визначали особливості використання даних слів письменником. При вивченні іншої теми, знайомлячись з рядом слів, що утворюють словник живопису, учні робили опис зображеного на листівках: пейзажів, портретів, натюрмортів [2,5]. Органічне поєднання заняття з граматики зі словниковою роботою, уміле сполучення граматичних завдань із творчими цікаве для

всіх учителів-філологів. Різноманітні прийоми, застосовані вчителькою, доречні і на уроках української мови. Обмін досвідом між учителями української та російської мов, іншими словесниками дає позитивний результат.

У центрі уваги В.І.Масальського – проблеми навчання української мови, тому особливо ретельно готувався збірник "З досвіду роботи вчителів української мови та літератури". Констатуючи покращання і збагачення методики мови в школі, досягнення добрих наслідків у навчанні учнів рідної мови, вчений та його колеги зауважують, що є чимало шкіл (особливо сільських), де викладання цього предмету поставлено ще незадовільно, знання, розвиток усної та письмової мови учнів ще недостатні і не відповідають вимогам програми. "Основною причиною незадовільних знань учнів з української мови є недосконала робота деяких учителів, що мало підготовлені і потребують повсякчасної методичної допомоги. Одним з видів такої допомоги має бути широко розгорнута робота по вивченню й поширенню кращого досвіду викладання української мови в середній школі" [1, 3].

Тематика збірника [1] досить широка і різноманітна. Охоплено ряд важливих питань методики мови: підвищення успішності учнів з української мови, орфографічної грамотності учнів, питання словникової роботи, аналізу мови літературних творів, елементів творчості в письмових роботах учнів на уроках української мови, питання паралельного викладання української та російської мов, формування поняття граматичної категорії. Представлено статті узагальнюючого характеру, в яких висвітлюється досвід роботи кількох шкіл за певний період часу, і статті, в яких учителі передають свій власний досвід роботи з окремих питань.

Так, П.І. Москвітін узагальнює досвід роботи шкіл Перемишлянського району Львівської області з питання паралельного вивчення української та російської мов, а також висвітлює власний досвід. М. М. Шкільник, учитель Львівської середньої школи №36, на прикладі теми „Іменник" показує, як поступово, з року в рік, в учнів І-V класів поширюється і поглиблюється поняття про граматичні категорії; йдеться про наступність у навчанні.

Особливої уваги заслуговує досвід роботи вчительки Луки-Меленківської середньої школи Вінницької області А.А.Кушнір, описаний нею в статті "Елементи творчості в письмових роботах учнів на уроках української мови в V-VII класах". При вивченні морфології й синтаксису А.А.Кушнір, крім вправ, поданих у підручнику, добирає чимало інших видів вправ, які вимагають від учнів свідомого застосування певного правила. Тут мають місце і короткі твори з граматичними завданнями, і вправи на перетворення конструкцій, колективне складання невеличких творів, і

вправи на висловлення по-різному однієї й тієї ж думки, і різні види диктантів (вибірковий, вільний, самодиктант, творчий) [1, 6, 70-79].

У посібнику для студентів В.І.Масальський привертає увагу до роботи кращих учителів. Так, вчителька Синявської школи Рокитнянського району В.В.Добрева в 1966-67 навчальному році провела експеримент із впровадження у педагогічний процес принципу проблемного навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, елементів системи програмованого навчання поряд з використанням різних варіантів коментування мовних фактів, технічних засобів і міжпредметних зв'язків, з виконанням учнями самостійних робіт, роботи з підручником, над словом [8, 58].

Загальновідомо, що професія вчителя вимагає постійного, безперервного удосконалення, глибоких і різносторонніх знань, високої культури і методичної майстерності. Одним з важливих завдань, що постають перед учителем, є постійне збагачування власного досвіду, своєї практики передовим досвідом учителів школи, району, області, країни. „Яким би багатим і цінним не був індивідуальний досвід, у педагогічній діяльності він цінується лише тоді, коли стає надбанням інших, а той, кому бракує такого досвіду, зобов'язаний набувати його різними шляхами і насамперед учитися в інших" [9, 359].

Професор В.І.Масальський, славіст, доктор педагогічних наук, приділяв велику увагу проблемі зв'язків у галузі методики викладання слов'янських мов [10, 10]. З 1960 р. він став завідувати кафедрою слов'янської філології Київського державного університету ім. Т.Г.Шевченка, яку до цього очолював академік Л.А.Булаховський. Радянська педагогічна наука того часу в розробці ряду питань посідала передові позиції в світовій науці, і вища педагогічна школа ряду країн учила своїх студентів за підручниками та іншими книгами, створеними радянською педагогікою. В.І.Масальський постійно цікавився розвитком і новими успіхами педагогічної, методичної думки в зарубіжних країнах, сприяв тому, щоб їхні творчі зв'язки з українською наукою, школою, культурою ширшали і зміцнювались.

У багатьох державах тоді високо цінилася благородна праця вчителя. В СРСР було засновано медаль великого вітчизняного педагога К.Д.Ушинського, в Чехословаччині – медаль великого слов'янського педагога, чеського гуманіста Яна Амоса Коменського для нагородження вчителів, працівників освіти за творчу працю.

На сторінках журналу "Українська мова і література в школі" В.І.Масальський розповідав читачам, що вчені, викладачі брали активну участь у філологічних, педагогічних конференціях, читали лекції зі свого

фаху в інших країнах. Так, на курсах славістів при Варшавському університеті в 1961 р. академік В.В.Виноградов прочитав лекцію на тему: "Стиль і автор як історична категорія". У тому ж році з рядом лекцій з методики викладання мови виступив у Чехословаччині член-корреспондент АПН РРФСР В.О.Добромислов [5, 36].

Плідно розвивалися наукові контакти кафедри слов'янської філології та інших кафедр КДУ ім.Т.Г.Шевченка з ученими та педагогами різних країн.

У 50-60-і рр. XX ст. чимало зарубіжних учених відвідало Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР, численними були й екскурсії вітчизняних учителів до країн, які тоді називали країнами народної демократії. Наш конструктивний досвід побудови загальноосвітньої політехнічної школи високо оцінювався багатьма педагогами світу [5, 36; 6, 149]. У працях [5, 6] В.І.Масальський знайомить із досвідом таких методистів, як Ст. Єлінек із Чехословаччини, Ганна Глембовська і Соломія Шліферштейнова з Польщі, Светозар Цонєв із Болгарії та ін.

Українські, російські, німецькі та інші педагоги прагнули відійти від застарілого стандарту уроку, активізувати учнів, розробити методи їхнього навчання й виховання, впровадити в процес навчання мови принцип самостійності праці.

В.І.Масальський плідно співпрацював з відомим педагогом С.Х.Чавдаровим, якому Міністерство освіти України на початку 1950 р. доручило розробити систему узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду в республіці. В основу цієї роботи С.Х.Чавдаров поклав думку основоположника вітчизняної педагогіки К.Д.Ушинського про те, що не можна передати досвід, а передається ідея, виведена з досвіду. Це і забезпечує творчий підхід до здобутків учителів. С.Х.Чавдаров і В.І.Масальський вважали, що саме школа має стати першою ланкою системи вивчення і поширення передового педагогічного досвіду серед учителів. Одне з основних завдань методичної комісії та методичного об'єднання – „вивчати, узагальнювати і запроваджувати в практику роботи вчителів кращий, передовий досвід навчання мови та літератури в школах" України [9, 360].

На думку В.І.Масальського, дуже сприяє поширенню передового досвіду роботи вчителів така корисна форма обміну думками, як "педагогічні читання" (районні, обласні, республіканські), часом поєднані з науково-методичними сесіями дослідних інститутів педагогіки, психології, обласних інститутів удосконалення кваліфікації вчителів, за участю в них кафедр багатьох педагогічних інститутів та університетів республіки.

Виявлений у практичній роботі того чи іншого вчителя позитивний досвід іноді не одразу може бути рекомендований і теоретично обґрунтований.

Його треба перевірити ще в процесі роботи ряду вчителів. Наслідки цієї перевірки покажуть межі застосування певного методичного засобу або системи прийомів у різних умовах та потрібні варіації, яких вимагають конкретні обставини. Перевірений дослідженням індивідуальний досвід узагальнюється і може стати здобутком теорії [9, 11].

Слід зазначити, що у працях В.І.Масальського, як і в працях інших учених у той період, присутні певні ідеологічні канони, але то була данина часу. ЦК ВКП(б) у своїй постанові від 5 вересня 1931 р. "Про початкову та середню школу" зобов'язав науково-дослідні інститути "вивчати й узагальнювати досвід, набутий учителями-практиками" [9, 11]. Та велика робота, яка була проведена з цього питання вітчизняними вченими, об'єктивно сприяла розвитку української мови і методики її навчання, заклала міцний фундамент для подальших творчих пошуків.

Отже, В.І.Масальський зробив значний внесок у розробку проблеми узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду вчителів-словесників, у дослідження питання зв'язків у галузі методики навчання слов'янських мов. Учений глибоко аналізував стан цих питань. Означені дослідження стали помітним внеском у розвиток методики навчання української мови. В.І.Масальський вважав, що спільні зусилля вчених-методистів і вчителів-словесників різних країн допоможуть удосконалити викладання слов'янських мов. Думки В.І.Масальського щодо збагачення і поширення передового педагогічного досвіду залишаються актуальними й нині. Сучасні науковці працюють у таких напрямах:

1) вивчення досвіду як невід'ємна складова частина будь-якого педагогічного дослідження;

2) вивчення досвіду як особливий вид педагогічного дослідження, що ставить своїм завданням виявлення і пропаганду досягнень педагогів-практиків у галузі навчання і виховання. Вважаємо за потрібне продовжити вивчення лінгводидактичної спадщини В.І.Масальського.

ЛІТЕРАТУРА

1. З досвіду роботи вчителів української мови та літератури: Збірник статей / Ред. колегія: В.І.Масальський (голова) та ін. – К.: Рад. школа, 1954.– 84 с.
2. Из опыта преподавания русского языка и литературы в средней школе: Сборник статей / Ред. коллегия: В.И.Масальский (отв. ред.) и др. – К. Рад. Школа, 1959. – 139 с.
3. Концепція мовної освіти // Дивослово. – 2002. – №8. – С. 59-65.
4. Масальський В.І. Вивчення російської та української мов у середніх школах УРСР і завдання методики мови. – К.: Вид-во Київського державного університету ім. Т.Г.Шевченка, 1955.– 129 с.
5. Масальський В.І. Зв'язки в галузі методики викладання слов'янських мов // Українська мова і література в школі. – 1962. – №1. – С. 36-39.

6. Масальський В.І. Нариси з історії розвитку методики викладання української та російської мов у загальноосвітніх початкових і середніх школах Української РСР. – К.: Вид-во Київського університету, 1962. – 204 с.
7. Масальський В.І. Питання методики граматики, правопису, розвитку мови учнів. – К.: Рад. школа, 1953. – 136 с.
8. Масальский В.И. Преподавание русского языка в средней школе (Принципы, методы, уроки). – К.: Вища школа, 1977. – 214 с.
9. Методика викладання української мови в середній школі / За ред. С.Х.Чавдарова і В.І.Масальського.– К.: Рад. школа, 1962. – 372 с.
10. Питання історії та культури слов'ян / Відп. ред. В.І.Масальський. – К.: Вид-во КДУ ім. Т.Г.Шевченка, 1963. – Ч. 2. – 165 с.

Л.В.Кушнирова. Исследование В.И.Масальским передового педагогического опыта учителей-словесников.

В статье показаны разработка В.И.Масальским проблемы обобщения и распространения передового педагогического опыта учителей-словесников, исследование вопроса связей в области методики обучения славянским языкам, в частности, украинскому языку. Автор доказывает, что эти исследования стали заметным вкладом в развитие методики обучения языку.

L.V. Kushnirova. V.I.Masalsky's Investigation of Language and Literature Teachers' Advanced Pedagogical Experience.

The article deals with V.I.Masalsky's elaboration of the problem of generalizing and propagation of advanced pedagogical experience of language and literature teachers and the investigation of relations in the sphere of methodology of teaching of the Slavonic languages, particularly Ukrainian. The author proves, that the investigation has become the outstanding contribution in the development of teaching languages methodics.

УДК 378.14: 371.214.46: 81'243

Т.І.Люріна
Київський міський
педагогічний університет

НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ: ЕТНОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається етнопедагогічний аспект навчання студентів іноземним мовам на нефілологічних факультетах педагогічного університету. Зроблено спробу визначити деякі шляхи модернізації навчання іноземним мовам студентів у процесі підготовки їх до туристичної роботи на засадах етнопедагогіки.

Зростаюча значущість незалежної України на міжнародній арені, розвиток відносин нашої країни з іншими державами світу на культурному, економічному та політичному рівнях зумовили необхідність підготовки в системі вищої освіти висококваліфікованих фахівців, здатних самостійно і творчо працювати, у тому числі й у сфері професійного спілкування

іноземною мовою. Якщо в попередні десятиліття XX сторіччя коло людей в Україні, в яких була необхідність спілкуватись іноземною мовою, було досить вузьким, то нині ситуація змінилась. Комунікативні і технологічні перетворення в суспільстві втягли як у безпосереднє, так і в опосередковане спілкування (наприклад, через систему Інтернет) значну кількість людей найрізноманітніших професій та інтересів.

В умовах сучасного науково-технічного прогресу в світі близько 80% всього обсягу інформації фіксується іноземними мовами; щорічно проводиться більше тисячі міжнародних конкурсів, симпозіумів, семінарів, перекладаються мільйони статей, патентів, інструкцій. На початку нинішнього століття в Україні суттєво змінився соціокультурний контекст вивчення іноземних мов. Значно зросла освітня функція іноземних мов, їх професійна значущість у вищих навчальних закладах, на ринку праці в цілому, що спричинило посилення мотивації у вивченні мов міжнародного спілкування. Соціально-політичні зміни, що відбуваються в Україні в умовах безпрецедентного розширення міжнародних контактів, обміну науково-технічною інформацією, спричинили зростання ролі усного іншомовного мовлення в житті сучасної людини, а отже, й переорієнтації викладання іноземних мов. Все це вимагає успішного вирішення завдань навчання усного іншомовного мовлення і на нефілологічних факультетах вищих навчальних закладів.

Аналіз результативності практичного вивчення іноземної мови у ВНЗ свідчить, що існують обставини, які перешкоджають здійсненню завдань навчання студентів іноземним мовам у плані формування професійної компетенції. До них слід віднести: недостатній рівень мовної підготовки студентів, що вступили на перший курс; нерозуміння ними механізмів набуття знань у процесі засвоєння інформації на іноземній мові. Має місце психолого-лінгвістична неготовність студента, що виражається у відсутності навичок самостійної роботи з матеріалом на іноземній мові (письмовим, усним).

У навчанні усного іншомовного мовлення на нефілологічних факультетах ВНЗ все ще побутує чимало серйозних недоліків. Деякі з них виявлено в ході нашого дослідження, зокрема:

1. Переважання на практичних заняттях заздалегідь підготовленої усної мови. Така мова свідчить здебільшого не про наявність сформованих мовленнєвих умінь, а про успішну мімічну діяльність.

2. Форми і прийоми навчання усного мовлення не рясніють різноманітністю: найчастіше переважає питально-відповідна робота. При тому, як правило, питання задає викладач, а студенти по черзі відповідають.

Така модель навчання призводить до зниження інтересу до предмета і в цілому знижує рівень ефективності навчання.

3. Відсутність фронтальних форм роботи при навчанні усного мовлення. Це чи не найбільш масовий недолік, який суттєво обмежує час говоріння кожного студента на практичних заняттях.

4. Часто оволодіння усним мовленням стає недостатньо результативним через те, що у практиці викладання відсутнє правильне співвідношення між навчанням усної мови і читанням. В одних випадках усної мови навчають сугубо "текстуально", тобто виключно на матеріалі розповідного тексту, в інших – на основі цілком самостійних матеріалів, які не мають нічого спільного з текстом підручника. І в перший, і в другий підходи неефективні, оскільки в кожному з них недооцінюється специфіка навчання видам мовленнєвої діяльності, не встановлюється розумна кореляція навчального матеріалу.

5. Досить типовим недоліком навчання усного мовлення можна вважати неадекватність використовуваних засобів цьому виду мовної діяльності. Тут наявний і третій етап, де матеріалом для удосконалення умінь усного мовлення часто пропонуються уривки з наукових статей, у більшості випадків відображаючі особливості письмової мови наукового стилю і тому мало придатних для навчання усної професійної мови, що призводить до не сформованості бази професійного тезаурусу, загального низького рівня розвитку професійної компетенції.

6. Досить поширеним недоліком можна вважати немотивоване зниження роботи над усною мовою від етапу до етапу, зведення її нанівець на завершальному етапі.

Подібна тенденція, по-перше, суперечить вимогам програми і, по-друге, збіднює навчальний процес, в якому доцільно комбінувати в різному співвідношенні всі види мовленнєвої діяльності.

Навчання усному іншомовному мовленню має певні труднощі, зумовлені, по-перше, самою природою даного виду мовної діяльності і, по-друге, тими умовами, в яких здійснюється цей процес на нефілологічних факультетах ВНЗ. Перш за все, усному мовленню притаманна висока динамічність. Сказане чи почуте завжди є відносно короткочасним і безповоротним. До усного мовлення не можна повертатися знову і знову, його важко контролювати, не створюючи зайвих перешкод тому, хто говорить, чи тому, хто слухає. Інша трудність навчання усної мови полягає в її виключно високому ступені ситуативності й емоційності. Без наявності адекватній лінгвістичним засобам комунікації, вона переноситься у сферу лише акустичних сигналів, побудованих на основі усно мовного коду, і не несуть комунікативного завдання. Особливе утруднення виникає при

навчанні багатомовних (двомовних, тримовних) студентів, для яких українська мова не є рідною. До зазначених труднощів додамо і відсутність гарних підручників, у яких враховувалась би специфіка усного іншомовного мовлення і які були б спеціально спрямовані не цей об'єкт вивчення. Крім того, не можна не враховувати дефіцит часу, що відводиться на нефілологічних факультетах ВНЗ для опанування іноземною мовою в цілому і призначеного для вивчення професійно-орієнтованих тем зокрема.

Актуальністю проблеми навчання усного іншомовного мовлення студентів і обумовлено висвітлення у даній статті деяких аспектів теми дослідження. Необхідність виявлення ефективних педагогічних умов удосконалення навчання іноземним мовам студентів нефілологічних факультетів, зокрема факультету підготовки вчителів фізичного виховання і туристичної роботи, визначає актуальність нашого дослідження, оскільки саме при їх навчанні викладачі відчувають особливі труднощі. Теоретичне осмислення цієї проблеми допоможе вирішити загальнопедагогічні питання модернізації навчання іноземним мовам студентів у процесі підготовки до туристичної роботи на основі системного підходу до організації означеного процесу із урахуванням комунікативної діяльності студентів та етнічного підґрунтя, зокрема ролі рідної мови у навчанні іншомовної культури.

Положення про перетворення процесу і результату засвоєння систематизованих знань, навичок та вмінь різними категоріями спеціалістів для їх професійної діяльності, що лежить в основі реформи вищої школи, вимагає, щоб розробка технологій навчання іноземним мовам визначалась перш за все тією діяльністю, до якої спеціаліст готується [1].

Це особливо стосується і організатора туристичної роботи, який у своїй діяльності повинен досконало володіти не тільки рідною мовою, але й мовами громадян тих країн, з якими йому доводиться спілкуватись, знати професійну термінологію, культуру людей тієї чи іншої країни, чітко й доступно висловлювати свої думки. Отже, завдання вищого навчального закладу – дати можливість студентам досконало оволодіти іноземною розмовною мовою, професійною термінологією та сформувати у них здатність до самостійного засвоєння професійно-лінгвістичної інформації.

Необхідність підвищення якості професійної підготовки фахівців викликала низку різноаспектних досліджень, присвячених психологічним дослідженням мови загального характеру (В.Вундт, Л.С.Виготський, П.П.Блонський), формуванню пізнавальної активності у процесі вивчення навчальних дисциплін у різного типу ВНЗ (М.А.Давидова, Є.Н.Коротков), розробці активних форм і методів навчання студентів (А.А.Вербицький, О.А.Дьомін, О.М.Якубовська та ін.), розробці інноваційних педагогічних

технологій (Н.В.Абашкіна, А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.М.Пєхота, В.О.Сластьонін, О.Т.Шпак та ін.).

Проведений аналіз джерельної бази дає можливість констатувати, що на сьогодні накопичений певний досвід із навчання іноземним мовам у педагогічних університетах. Проте залишається невизначеною проблема необхідності модернізації навчання іноземним мовам студентів нефілологічних факультетів на основі етнопедагогіки, відсутні науково обґрунтовані рекомендації щодо ефективного здійснення означеного процесу.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні резервів підвищення ефективності навчання іноземним мовам багатомовних студентів на нефілологічному факультеті, що вимагало вирішення таких завдань: дослідити педагогічні особливості протікання навчального процесу на нефілологічних факультетах з багатомовним складом студентів; виявити найбільш доцільні шляхи запобігання й переборення специфічних труднощів, які виникають у процесі навчання; розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити зміст навчання іноземним мовам у багатомовній аудиторії, спираючись на етнопедагогіку, комунікативну поведінку і роль рідної мови.

У процесі дослідження виявлені основні дидактичні принципи при комунікативному підході до навчання іноземним мовам, які покладені в основу модернізації означеного процесу. Чільне місце серед них займає принцип свідомості, який не може бути повністю і правильно реалізований без принципу послідовності навчання. Кожен з них обумовлює інший і залежить від нього. Принципи свідомості та послідовності вимагають одночасної реалізації в навчанні іноземним мовам.

Найбільш доцільною виявилась організація навчального процесу в умовах диференційованого підходу до нього. Диференційований підхід дозволив урахувати індивідуальні особливості мисленєдіяльності студентів до свідомого засвоєння матеріалу, що вивчався. Такий підхід дозволив підвищувати ефективність кожного заняття, збуджуючи активність студентів, більше налаштовував їх до творчих роздумів над засвоюваним матеріалом.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що навчання багатомовних студентів складає особливу трудність. Рідну мову не можна виключити із процесу навчання третій іноземній мові. Опора на рідну мову у процесі навчання набуває проблеми переносу та інтерференції. Навчання іноземної усної мови відрізняється від навчання усної мови на рідній мові низкою особливостей. При навчанні іноземної усної мови слід звертати особливу увагу на різницю в рідній та іноземній мові, оскільки вони становлять особливу трудність для студентів. Професіональна інформативність і

ситуативність є основними вимогами при складанні не тільки текстів, але і вправ, які повинні враховувати фактор рідної мови в підручниках і навчальних посібниках [2]. Навчальні посібники повинні включати регіональний матеріал.

Іноземній мові надають перевагу більше 30% усіх студентів кожного курсу, більшість – чере її важливу практичну значущість. Найбільш визнаним видом усної іншомовної діяльності студентів є діалог. Аудіювання викликає певні труднощі на всіх етапах навчання іноземним мовам.

Необхідно стимулювати групову, а особливо парну форми організації навчальної діяльності, оскільки саме вони найбільше сприяють розвитку навичок мовлення [3]. Сама етнопедагогічна тематика є могутнім стимулом навчання іноземним мовам студентів педагогічного університету.

Особливий інтерес викликало ставлення студентів до основних прийомів навчання іноземній мові. За даними нашого експерименту, студенти перевагу надають таким: розігрування діалогу, інтерв'ювання своїх однокурсників, рольові та педагогічні навчально-ділові ігри.

Основними мотивами інтересу до іноземних мов, за даними нашого експерименту, виявилися: розширення кругозору; цікаве викладання; велика практична значущість; необхідність для майбутньої професійної діяльності; цікавий зміст ("рідний", тобто регіонального, етнопедагогічного характеру); "Етнічний ренесанс", що має місце в наш час, посилює інтерес до культури своєї етнічної групи, до її морально-ціннісних ідеалів і традицій.

Ми свідомі того, що тільки від національної культури можна йти до світової, саме освіта має стати тим інструментом, який надасть можливості етносу розвиватися в межах загальнолюдської культури із врахуванням національного менталітету й особливостей конкретного виховного середовища. У цьому ракурсі етнопедагогічний підхід до навчання іноземним мовам орієнтований на те, що, крім знань мов, їх лексичної та граматичної системи, необхідно враховувати різні дані наук про особистість, яка навчається.

Для ефективного навчання іноземним мовам багатомовних студентів у ВНЗ необхідно сфокусувати увагу на етнічних особливостях даної спільноти: національного характеру й етнічної свідомості як специфічних регуляторів поведінки студента; особливостях менталітету, під якими розуміємо "картину світу" в її соціальних і когнітивних аспектах; особливостях комунікативної поведінки.

Доцільне введення матеріалів етнічного змісту, елементів етнопедагогіки у процес навчання, дотримання педагогічних традицій та досвіду етнічної спільноти, суспільні установки й моральні цінності в кінцевому результаті сприяють більш успішному навчанню іноземної мови

або форми презентації знань – це сфера, власне, традицій; форми їх набуття, перетворення та накопичення – сфера психічного (когнітивного) складу нації; навчальне спілкування – похідне специфіки національного спілкування.

Наша робота дозволяє накреслити деякі шляхи модернізації навчання іноземним мовам студентів у процесі підготовки до туристичної роботи на основі етнопедагогіки. Першою організаційно-методичною вимогою до практики студентів в іншомовному усному мовленні має бути якомога більше забезпечення студентів слуховим етнопедагогічним матеріалом іноземною мовою. Тільки після утворення слухових уявлень легше і швидше з'являється слухо-мовнорухові зв'язки і мовно-рухові та змістові уявлення, без яких неможливі як говоріння, так і його самоконтроль.

По-друге, при відсутності достатньо іншомовного оточення студенти не зможуть чути багато іноземної мови і тому необхідно створювати щось подібне і близьке до нього, тобто відносно іншомовне оточення.

По-третє, з метою полегшення студентам у підготовці до туристичної роботи і процесу говоріння слід надавати їх мові ситуативний характер, тобто робити предметом іноземної мови те, що безпосередньо оточує їх, і з чим вони стикаються. Доцільно організовувати відвідування музеїв, екскурсії, а також включати їх до практики проведення туристичної роботи, виконання ролі гідів, проведення тематичних вечорів іноземними мовами на основі врахування принципів етнопедагогіки.

Таким чином, навчання іноземним мовам студентів педагогічних університетів повинно бути національно і професійно орієнтованим, оскільки в кінцевому результаті ми готуємо національно свідомого висококваліфікованого спеціаліста означеної галузі.

Отже, весь процес навчання іноземним мовам повинен бути побудований із урахуванням зазначених вище факторів і відмінностей у рідній та іноземних мовах. Суть означеного процесу полягає в перевазі для більш раннього введення тих мовних явищ, які не мають аналогій у рідній мові. Саме в послідовності введення мовноетнічного матеріалу містяться потенційні можливості використання лінгвістичного досвіду багатомовних студентів у підготовці їх до професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
2. Якубовська О.М., Качеровська Т.В. Психолого-педагогічні умови використання навчального ігрового проектування у вивченні іноземної мови // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб.наук.праць. – Вип.22 / За заг.ред.акад.АПН України Євтуха М.Б., укл. О.М.Михайличенко. – К.: Вид.центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – С. 84-88.
3. Stoller F.L. Project Work: A means to produce language content // English Teaching Forum. – Vol. 35. – 1997. – Number 4. – P. 2-9.

Т.И. Люрина. Обучение студентов иностранным языкам: этнопедагогический аспект.

В статье рассматривается этнопедагогический аспект обучения студентов иностранному языку на нефилологических факультетах педагогического университета. Сделана попытка определить некоторые пути модернизации обучения иностранному языку студентов в процессе подготовки их к туристической работе на основе этнопедагогики.

T.I. Lyurina. Teaching foreign languages to students: ethnopedagogic aspekt.

The issue is concerned with the ethnopedagogical aspect of teaching foreign languages at the not philological faculties of pedagogical university. The effort was made to define some ways of modernization of the process of teaching foreign languages based on ethnopedagogic to prepare students for employment in the sphere of tourism.

УДК 378.147.111

А.М. Москаленко
Київський міський педагогічний університет імені Б.Д.Грінченка

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З КУРСУ "ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ"

У статті обґрунтовано необхідність поліпшення організації самостійної роботи з курсу "Історія педагогіки", подано розроблені завдання для закріплення лекційного матеріалу, підготовки до семінарських занять, самостійної підготовки до заліку чи екзамену, творчі завдання.

Постановка проблеми організації студентів в її загальному вигляді пов'язана із важливими науковими та практичними завданнями. Вивчення стану зазначеної проблеми з позицій загальнотеоретичного, науково-педагогічного та спеціального підходів показав недостатню вивченість її теоретико-методологічних і методичних основ, критеріїв-показників і рівнів ефективності організації самостійної роботи, механізму та шляхів її вдосконалення.

На сьогодні склалася певна невідповідність між соціальною значимістю організації самостійної роботи студентів і рівнем теоретичного і практичного її вирішення.

Упродовж усього історичного шляху розвитку цивілізації до різних аспектів проблеми формування самостійності зверталися Епікур, Лукрецій, Арістотель, Спіноза, Г.Сковорода, за якими самостійність – це здатність прийняти рішення та діяти згідно зі своєю метою, а вибір рішення – це і є самостійність [1]. К.Ушинський зауважив, що невміння викласти власні думки є недоліком людини, проте відсутність самостійних думок – небагато

більший недолік [7]. Не обходили увагою зазначену проблему й такі відомі українські педагоги, як Г.Ващенко, І.Огієнко, А.Макаренко, В.Сухомлинський.

Аналіз досліджень і публікацій останніх десятиріч, зокрема таких авторів, як: А.Алексюк, С.Амирова, Н.Булинський, З.Вітолінь, Л.Вяткін, Л.Головко, Г.Железовський, В.Казаков, І.Клявінь, Г.Маховікова, І.Носаченко, Н.Сидорчук, В.Хрипун, В.Яровий та інші, засвідчив, що в Україні накопичений певний досвід організації самостійної роботи студентів. Проте, незважаючи на неодноразові звернення науковців до різних аспектів окресленої проблеми, залишається недостатньо вирішеною проблема організації самостійної роботи студентів з курсу "Історія педагогіки" у вищих педагогічних навчальних закладах.

Історія педагогіки – наука про педагогічні теорії та системи, що існували в різних країнах світу в різні історичні епохи, розвиток педагогічної думки, внесок найвидатніших просвітителів-педагогів світу у скарбницю педагогічних здобутків.

Підвищення вимог до рівня сформованості в учителя вмінь самостійно працювати, набуваючи нові та поглиблюючи, розширюючи наявні знання, вимагає осучаснення змістових основ самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів з усіх предметів, які вивчаються, зокрема з курсу "Історія педагогіки".

Мета публікації – обґрунтувати необхідність поліпшення організації самостійної роботи студентів з курсу "Історія педагогіки", подати зразки завдань для самостійного виконання їх студентами. Задля досягнення мети перед собою ми поставили такі завдання:

- обґрунтувати розподіл часу, виділеного для самостійної роботи студентів;

- розробити завдання для закріплення лекційного матеріалу, підготовки до семінарських занять, самостійної підготовки до заліку чи екзамену, а також творчі завдання.

Розуміння сутності терміну "організація" дало нам можливість сформулювати власне визначення поняття "організація самостійної діяльності студентів": це – система спільних дій викладача і студента, у процесі реалізації якої активну детермінуючу роль виконують студенти.

Самостійна робота студентів розглядається нами як така діяльність, що передбачає самодетермінованість, самомотивованість, самопрограмованість діяльності студентів, реалізується у вигляді системи самостійних дій і зумовлена рівнем розвитку їх пізнавальних процесів та емоційно-вольової сфери.

Самостійна робота студентів є однією з форм, за допомогою якої здійснюється навчальний процес у вищих навчальних закладах [2], основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять [3]. Згідно з Положенням "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", затвердженого наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161: "Навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни."

Зміст самостійної роботи студента визначається: навчальною програмою дисципліни; методичними матеріалами та вказівками; завданнями викладача.

Система навчально-методичних засобів, необхідних для самостійної роботи студента, включає: підручники; навчальні та методичні посібники; конспекти лекцій викладача; практикум тощо, а також відповідну наукову та фахову монографічну, науково-популярну і періодичну літературу.

Курс "Історія педагогіки" не є виключенням. Практика переконливо свідчить, що на самостійну роботу студентів із зазначеної дисципліни доцільно залишати 2/3 загального обсягу навчального часу, виділеного для її вивчення. Самостійна робота з курсу "Історія педагогіки" — це систематична діяльність студента вдома, в бібліотеці, загальноосвітньому навчальному закладі, спрямована на ефективне засвоєння матеріалів дисципліни, а саме: пробудження інтересу до педагогічного минулого; розширення педагогічного світогляду; простеження головних етапів розвитку родини, сімейного виховання, навчально-виховних закладів різних типів із найдавніших часів до сьогодення; ознайомлення з педагогічними концепціями видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів-просвітителів; засвоєння генезису педагогічних категорій; вироблення критичного ставлення до педагогічної спадщини; формування вмінь творчо використовувати набуті знання та досвід попередніх поколінь у сучасній школі, прогнозувати розвиток освіти, педагогічної думки.

Викладач, як правило, не може регулювати сам процес самостійної роботи студентів, але він зобов'язаний допомогти правильно її організувати. Програма із зазначеної дисципліни є однаковою для всіх факультетів вищого педагогічного навчального закладу. Студентам конкретного факультету завдання для самостійної роботи доречно підбирати з урахуванням специфіки обраного фаху.

Досвід викладання зазначеного вище курсу підтвердив доцільність такого розподілу, виділених для самостійної роботи годин: закріплення

лекційного матеріалу – 30% часу; підготовка до семінарських занять – 30% часу; самостійна підготовка до заліку чи екзамену – 10% часу; виконання творчих завдань – 30% часу.

Розглянемо кожен із видів самостійної роботи студентів більш детально. *Закріплення лекційного матеріалу* передбачає: вивчення основної та додаткової літератури (підручники, посібники, хрестоматії з історії педагогіки); опрацювання першоджерел (письмена, літописи; педагогічні праці просвітителів-педагогів минулого та сучасності; законодавчі документи про освіту та школу; навчальні плани, програми, підручники, посібники для шкіл, які використовувалися в навчальних закладах у різні історичні часи; педагогічна преса, художньо-педагогічна література; твори образотворчого мистецтва та кінофільми педагогічного характеру; педагогічний фольклор). Опрацювання першоджерел, у свою чергу, передбачає ведення конспекту, виписку тез із першоджерел.

Конспект — "короткий писаний виклад чого-небудь" [4, 314]. Конспект сприяє розвиткові логічного мислення, дозволяє навчитися точному та конкретному викладу думок. Конспект першоджерел – короткий письмовий виклад змісту праць відомих діячів минулого, один з видів роботи студентів із творами педагогів. Він являє собою короткий нарис, виклад матеріалу та включає основні думки й ідеї праці, викладені в порядку їх взаємозв'язку. Перш ніж конспектувати, необхідно прочитати текст, ретельно його проаналізувати, скласти план (може бути простий або складний).

Вимоги до конспекту першоджерел: обсяг до 10% розміру першоджерела; ясність викладу змісту; повнота викладу змісту (досягається за рахунок зазначення основних положень першоджерела, котрі відтворюють авторську викладку); точність викладу змісту (досягається за рахунок записування основних положень першоджерела у формулюванні автора; вживання термінології та статистики автора, роблячи посилання на сторінку, звідки виписана цитата); мають бути наявними власні пояснення ідей і думок, які мають місце в першоджерелі.

Види конспекту: простий (неперервний запис без оцінки та аналізу тексту); складний (лист поділяється на дві частини. На одній (вона менша) записується план першоджерела, яке конспектується. На другій (вона більша) – відповіді до підпунктів плану у вигляді тез); тематичний (готується водночас за кількома джерелами. При конспектуванні обов'язково дотримуватись єдиного плану).

Теза – "положення, висловлене у книжці, доповіді, статті тощо, правдивість якого треба довести" [5, 499]. Тези першоджерела коротко передають його зміст, розкривають та висвітлюють основні ідеї та думки автора. Перш ніж приступити до складання тез, необхідно визначити й

усвідомити основні положення та логіку викладу змісту, потім поділити матеріал на частини, виділити основну ідею кожної частинки (це і буде теза) і лише тоді коротко розкрити кожен структурний розділ першоджерела.

Види тез: текстуальні або цитатні (необхідно дати повну інформацію про кожну тезу – вказати автора цитати, назву роботи, видання, рік видання, сторінку, звідки виписана цитата); вільні (необхідно дотримуватися стилю та термінології автора з метою найбільш точно передати зміст тексту).

Підготовка до семінарських занять передбачає самостійну підготовку студентів до дискусії з наперед визначених тем, до яких вони готують тези виступів на підставі індивідуально виконаних завдань. Теми семінарських занять, які передбачені з дисципліни, повідомляються студентам на першому занятті, щоб у них була змога спланувати свою роботу.

Семінарські заняття з історії педагогіки є природнім продовженням розгляду матеріалу раніше прочитаної лекції з дисципліни. Вони передбачають поглиблене вивчення окремих педагогічних проблем на основі самостійного опрацювання першоджерел.

Завдання семінарських занять: пробудити інтерес до вивчення історико-педагогічної спадщини; виробити вміння аналізувати педагогічну літературу в історико-порівняльному аспекті; формувати професійно особистісну позицію щодо відношення до історико-педагогічної спадщини минулого.

Форми проведення семінарів: заслуховування доповідей з їх подальшим обговоренням; розгорнута бесіда за планом викладача; семінари-дискусії та відкриті дискусії; читання першоджерел із коментуванням; семінари-колоквіуми; спільне обговорення матеріалів, зібраних творчими групами студентів; практичні заняття з архівними джерелами.

Основоположними в організації семінарів є: принцип гуманізму; принцип варіативності; принцип комплектності; принцип проблемності; принцип цілісності; принцип компетентності.

Підготовка до семінарських занять ґрунтується на самостійній роботі студентів із підручником, навчальним посібником, матеріалами хрестоматій, першоджерел. Готуючись до семінару, студенти мають: працювати над повідомленнями з окремих питань; збирати певний фактичний матеріал; відвідувати музеї, читати додаткову літературу; знайомитися з документами; виконувати типові та творчі завдання, запропоновані викладачем.

Типові завдання до тем семінарів: скласти конспект першоджерел, які вказані в літературі; зробити тезисні виписки із вказаних джерел; підібрати цитати із вказаних джерел, які розкривають і аналізують проблему;

проаналізувати педагогічну концепцію, теорію чи систему; скласти порівняльну таблицю педагогічних теорій і систем різних авторів одного й того ж періоду розвитку освіти за таблицею (подається до кожної теми семінарського заняття).

Самостійна підготовка до заліку чи екзамену передбачає виконання розроблених і поданих у друкованих робочих зошитах завдань на закріплення матеріалу з предмету. Наведемо приклад таких завдань.

Тема 2. Українська народна педагогіка — джерело історії педагогіки.

Завдання 1. Дайте визначення основних понять:

"народна педагогіка", "засоби виховання", "принципи виховання", "методи виховання", "етнопедагогіка", "фольклор", "звичай", "традиція", "обряд".

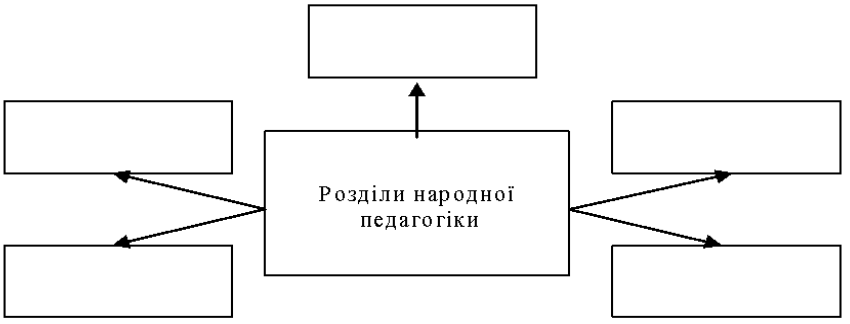
Завдання 2. Дайте відповіді на запитання:

- Які форми виховання виділяють у народній педагогіці?
- Яка мета виховання в народній педагогіці?
- З яких розділів складається народна педагогіка?
- Що слугує джерелами вивчення народної педагогіки?

Завдання 3. Підготуйтеся до розгорнутої відповіді на запитання:

- Сутність і особливості народної педагогіки в дохристиянський період.
- Народна педагогіка періоду Київської доби.
- Розвиток засобів народної педагогіки в епоху українського Відродження.
- Народна педагогіка як джерело й основа становлення української системи виховання.
- Українські звичаї, традиції, обряди та їх роль у вихованні особистості.
- Підберіть уривки з художньої літератури, які відображають особливості народної педагогіки.

Завдання 4. Заповніть вільні віконця схеми



Тема 4. Виховання, школа та педагогічна думка в період Київської Русі.

Завдання 1. Дайте визначення понять:

“літописець”, “чорноризці”, “літопис”, “скіпка”.

Завдання 2. Дайте відповіді на запитання:

- Коли була заснована київським князем Володимиром школа в Києві?
- Які версії сьогодні існують про долю бібліотеки Ярослава Мудрого?
- Які педагогічні пам’ятки періоду Київської Русі ви знаєте?
- Який твір є найвищим досягненням педагогічної думки періоду Київської Русі?
- Який вплив мала педагогічна думка й освіта Київської Русі на поширення науки та виховання в інших країнах?

Завдання 3. Підготуйтеся до розгорнутих відповідей на запитання:

- Школа підвищеного типу при Софії Київській.
- “Повчання Володимира Мономаха дітям”: основні ідеї, значення в утвердженні середньовічної школи.
- Навчання дівчаток у період Київської Русі.

Завдання 4. Виберіть правильні відповіді:

2. Школи грамоти утримувались на кошти:
  - держави
  - батьків
  - знаті

1. Київський князь Володимир у 988 р. заснував:
  - школу “книжного вчення”
  - монастирську школу
  - школу грамоти

Завдання 5. Допишіть речення:

Монастирські школи почали засновуватися в _____ ст.

У школах грамоти навчалися _____.

Творчі завдання для студентів можуть бути різних рівнів, а саме: за зразком; реконструктивно-варіативні; частково-пошукові; дослідницькі.

Творчі завдання для студентів:

- розробити власний проект роботи загальноосвітнього навчального закладу, дошкільного закладу освіти, позашкільного закладу освіти;
- розробити проект роботи загальноосвітнього навчального закладу, дошкільного закладу освіти, позашкільного закладу за певною педагогічною системою;
- здійснити порівняльний аналіз наступності в ідеях педагогів-просвітителів однієї з історичних епох;

- здійснити порівняльний аналіз наступності в ідеях педагогів-просвітителів від первісного суспільства до сьогодення;

- скласти словник педагогічних термінів, використовуючи першоджерела праць одного з педагогів минулого;

- визначити власне бачення реформування освіти, посилаючись на ідеї педагогів минулого, що не втратили своєї актуальності. Вказати шляхи та умови, які можуть забезпечити здійснення зазначеного процесу;

- подати педагогічні ідеї одного з педагогів у вигляді опорних схем;

- представити інформацію про життєвий і творчий шлях педагогічних діячів на мові слів, формул і образів;

- знайти протиріччя в педагогічних поглядах відомих педагогів минулого. Обґрунтувати пояснення можливостей породження таких протиріч.

Дослідження факторів впливу на процес організації самостійної роботи студентів і їх аналіз дав можливість визначити найбільш значущі з них: компетентність викладачів і їх високі моральні якості, наявність належної матеріальної бази вищого навчального закладу і дійового навчально-методичного забезпечення.

Отже, самостійна робота студентів з курсу "Історія педагогіки" дає необмежені можливості студентам здобувати і засвоювати нові знання на основі самостійної класифікації педагогічних явищ і подій, аналізу думок педагогів-просвітителів. Напрямом подальшого дослідження може бути: застосування модульно-рейтингової оцінки знань з курсу "Історія педагогіки".

ЛІТЕРАТУРА

1. Дидусь Н.И. Формирование самостоятельности как профессионального значимого качества личности будущего учителя. Дис. канд. пед. наук. – Одесса. –1987. – 157 с.
2. Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. – Вип. 1. – К.: М-во освіти України, 1994. – 336 с.
3. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення. Навчальний посібник для самостійного вивчення дисципліни. – К.: "ЕксОб", 2000. – 304с.
4. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Т.2. К.: "АКОНІТ", 1999. – 911 с.
5. Новий тлумачний словник української мови у чотирьох томах. Т.4. К.: "АКОНІТ", 1999. – 941 с.
6. Романюк Л.В., Онищенко Э.В. Практикум по истории общей и дошкольной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. –М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
7. Урбанский Р.Е., Иванов В.И. Комплексный подход к организации и управлению самостоятельной работы студентов /Проблемы высшей школы. Респ. Сб. вып. 4. – К.: Высшая школа, 1992. – С.72-75.

А.Н.Москаленко. Организация самостоятельной работы студентов по курсу "История педагогики".

В статье обоснована необходимость улучшения самостоятельной работы по курсу "История педагогики", поданы разработанные задания для укрепления лекционного материала, подготовки к семинарским занятиям, самостоятельной подготовки к зачету или экзамену; творческие задания.

A.M. Moskalenko. The organization of the self-research students' work in the course of the History of Pedagogic Sciences.

This article deals with the necessity of the improvement of the organization of the students' work self-research work in the course "The History of Pedagogic Sciences". The tasks to summarize the lectural material, to help students to get ready for their seminar as well as for exams and some extra creative tasks are given.

УДК 373.036 (438)

Г.Ю.Ніколаї
Сумський державний
педагогічний університет

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЛЬЩІ: ПОЗИТИВИ І НЕГАТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Здійснюється порівняльний аналіз шляхів модернізації початкової школи в Польщі та Україні, виявляються особливості розробки відповідних навчальних програм, висвітлюються інтеграційні тенденції у сфері художньо-естетичного виховання молодших школяріе, порушуються питання підготовки учителів нового типу.

Кінець минулого століття ознаменувався кардинальними реформами шкільництва у всьому світі. Саме в цей час створення сучасної системи освіти було визначено в Польщі за одне з пріоритетних завдань. Сьогодні, коли РП вступає до Європейського Союзу, а педагогічна спільнота в Україні звертає свої погляди до Болонського процесу, проблема досягнення спільних освітянських стандартів за допомогою відповідних змін як у загальноосвітній, так і у вищій школі вбачається вельми актуальною. Серед цих змін привертає увагу модернізація початкової школи, спрямована на гуманізацію навчально-виховного процесу.

В останнє десятиліття предметом гострих дискусій і пильної уваги дидактиків і методистів Польщі стає проблема інтеграції. В сфері початкової освіти їй присвячують свої роботи такі відомі педагоги-науковці, як M.Cackowska, K.Duraj-Nowakowa, M.Jakowicka, H.Moroz, R.Wieckowski. В середині 90-х років за першочергове завдання визначають створення програм інтегрованого навчання в 1-3 класах. У цілому ці програми можна

об'єднати у дві основні групи. Для першої з них є характерним традиційний розподіл на окремі навчальні предмети, інтеграція змісту яких відбувається завдяки поєднанню різноманітного навчального матеріалу за тематичним принципом. Основою новаторських програм для початкової школи (друга група) стала інтеграція різнорідного змісту освіти. В цьому випадку художньо-естетична діяльність підпорядковується загальній структурі програм. Останні є авторськими розробками спеціалістів початкового навчання і містять оригінальні інтегративні підходи, цікаві тематичні знахідки. Проте в сфері художньо-естетичного виховання більшість цих програм має серйозні недоліки, особливо стосовно "омузикальнення" дітей, оскільки в них практично відсутня традиційна для Польщі концепція розвитку школярів "для музики і через музику".

Нова українська програма „Мистецтво" для 1-4-х класів загальноосвітньої школи, створена під керівництвом Л.Масол, побудована за предметно-інтегративним принципом і видається виваженішою з позицій збереження специфіки художньо-естетичного виховання. Її реалізація передбачає модернізацію системи професійної підготовки і перепідготовки спеціалістів відповідного профілю, що створює низку проблем [1, 42-43].

Стає очевидним, що сьогодні освітянська реформа в Польщі та Україні породжує ряд протиріч, особливо між інтегративною спрямованістю новітніх програм навчання в молодших класах, місцем у цих програмах художньо-естетичного виховання учнів та готовністю школи і системи професійно-педагогічної підготовки вчителів до вирішення завдань гуманізації початкової школи, створення умов для цілісного розвитку особистості засобами мистецтва. Тому *метою* статті стало висвітлення позитивів і негативів художньо-естетичного виховання молодших школярів у контексті інтегративних тенденцій модернізації початкової школи у Польщі та Україні, а також пов'язані з нею (модернізацією) зміни в підготовці вчителів.

У сфері мистецької освіти школярів питання інтеграції стають постійною темою досліджень таких знаних у Польщі науковців, як S.Szuman, W.Tatarkiewicz і I.Wojnar, M.PrzychodziDska і A.Trojanowska, ще з середини 60-х років XX століття. В кінці 70-х років серед польських прибічників художньо-естетичного виховання розгорнулися запеклі дискусії з проблеми інтеграції розрізнених мистецьких дисциплін. Вже тоді педагоги, занепокоєні вадами предметної системи навчання, стверджували, що метою початкової освіти повинна стати не стільки передача спеціальних знань, репрезентованих через різні шкільні предмети, скільки створення в уяві учнів цілісної картини світу в усіх його різноманітних зв'язках (J.Cybulska, J.Piskorek, M.Przychodzinska, A.Trojanowska-Kaczmarska).

Однією з головних ідей польської шкільної реформи на рубежі тисячоліть стає ідея інтеграції на всіх рівнях. Згідно з розпорядженням міністра освіти від 8 січня 1999 року про впровадження шкільної реформи (DzU Nr 12, poz. 96) остання розпочалася в Польщі з 1-го вересня 1999 року. Нова структура системи освіти обіймає три рівні: шестирічну основну школу, гімназію і "понадгімназійну" школу.

Основна (неповна середня) школа працює сьогодні під гаслом *активність* і розрахована на шість років навчально-виховної роботи. За цей період учні повинні усвідомити складність світу та місце людини в природничому, соціальному і культурному середовищі. На **початковому етапі** (1-3 класи, *навчання інтегроване*) навчальний процес не повинен розпадатися на окремі предмети, а учням слід засвоювати знання та вміння інтегрального типу. Цілями першого етапу шкільної освіти є:

·набуття дитиною вмінь читання та писання;

·зміцнення віри у власні сили і можливості щодо успішного досягнення поставлених цілей;

·розвиток моральної чутливості;

·розвиток естетичної чутливості;

·зміцнення у дитини відчуття своєї культурної, історичної, національної та етнічної тотожності;

·розвиток вміння пізнавати самого себе, а також своє родинне, соціальне, культурне, технічне і природне оточення, яке доступне досвіду дитини [5, 108].

В 1999 р. Міністерство національної освіти Польщі (MEN) рекомендувало до реалізації в початковій школі 29 програм інтегрованого навчання. Частина з них – в основному, результат праці великих авторських колективів, до складу яких було включено фахівців різних спеціальностей, в тому числі педагогів-музикантів і художників – містила в своїй структурі *традиційні предмети*. Інтеграція ж у цих програмах була присутня на рівні ідеї, загальних положень або епізодично демонструвалася на окремих прикладах розробок тематичних блоків. Певної позитивної оцінки з цих програм заслуговують: 1) "Klocki autonomiczne"[1] (DKW – 4014 – 1/99), яка була розроблена в Gdanskiej Fundacji Oswiatowej і вражає своєю докладністю; 2)"Z Ekoludkiem w szkole"[2] (DKW – 4014 – 166/99), ініціатором якої стала Halina Kitlinska-Pieta, що спромоглася досягти рівноваги між окремими предметами (в тому числі й художньо-естетичними), органічно

[1] «Автомні кубики»

[2] «З екогномом в школі» – за аналогією з гномом-krasnoludkiem , улюбленим персонажем польських дитячих казок.

взаємодоповнюючими цілісну картину світу. Негативне враження викликає "Integralny program nauczania z elementami edukacji ekologicznej"[3] (DKW – 4014 – 20/99). Вузька екологічна спрямованість змісту програми обумовила убогість інших предметних напрямків. Наприклад, положення музичної освіти представлені у таких семи пунктах:

·досвід, пов'язаний з шумом у класі, школі і середовищі, що оточує;

·використання природних матеріалів і відходів щодо конструювання елементарних музичних інструментів;

·награвання відголосів природи, забави з наслідуванням рухів птахів, плазунів, комах;

·використання природних явищ у сфері створення музики (шуму дерев, води, відголосів бурі тощо);

·спів пісень з екологічною тематикою;

·підбір музики до образотворчих і літературних творів;

·досвід слухання серйозної музики [3, 77].

Серед цих програм на увагу заслуговує "Program kształcenia zintegrowanego ABC"[4] Janiny Korzanskiej (DKW – 4014 – 267/99). Слід зазначити, що ця програма, яка спиралася на концепцію британського педагога і соціолога Basila Bernsteina, з'явилася ще на початку 90-х років XX століття і була першою ластівкою інтегрованого навчання в початковій школі. В 1999 році вона була вже перевидана втретє і доповнювалась численними підручниками, методичними рекомендаціями і іншими дидактичними матеріалами. Музична діяльність, в основному у вигляді співання пісень з відповідною тематикою, закладена в цій програмі в більшості тематичних блоків. Елементи художньо-естетичного виховання займають значне місце в розділах "В колі умовностей – спілкування з мистецтвом і творчість дітей", "Культура родинна, регіональна, національна…", "В колі екології…", "Історія родини, регіону, Польщі, Землі…"тощо. Багато місця займають святкові традиції та обряди, особливо Різдво і Великдень. В сфері музичного виховання передбачається знайомство з народною музикою і творами композиторів, формотворчими елементами, опанування гри на флейті, вивчення різноманітних танців.

Своєю чіткою і ясною структурою привертає увагу "Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy 1-3"[5] Jadwigi Hanisz

[3] "Інтегральна програма навчання з елементами екологічної освіти"

[4] «Програма інтегрованого навчання АВС»

[5] «Програма ранньошкільної інтегрованої освіти XXI століття, класи 1-3»

(DKW – 4014 – 267/99). Зміст програми групується навколо компетенцій, яких повинні набути учні: комунікативних, співпраці і співжиття, володіння методами пізнання реального світу, користування технічними засобами, сприйняття творів мистецтва і вміння їх відтворювати.

Велика кількість авторських програм, допущених до впровадження в навчальний процес у зреформованій школі, викликає застереження і сумніви у польських педагогів-науковців. Так, MirosBaw Grusiewicz підкреслює, що потрібно з більшою розвагою допускати до загального вжитку шкільні програми і підручники. Крім цього, автор вважає за необхідне потурбуватися про те, щоб в подальшій практиці початкової школи в системі інтегративної освіти художнє та фізичне виховання проводилось фахівцями з цих спеціальностей. Саме так це питання розв'язується в більшості країн Європейської Унії. У Франції деякі предмети (наприклад, "Музика") з блоку інтегрованих занять можуть викладати спеціалісти. В Італії в молодших класах навчання проводять три вчителі, які здійснюють інтеграцію окремих предметів: 1) італійська мова, релігійне і художнє виховання; 2) математика, гімнастика і музика; 3) історія, географія і природознавство [3, 78].

В зреформованій школі Польщі початкове навчання повинно стати "лагідним переходом" від родинного і дошкільного виховання до систематичної освіти. Зазначимо, що в польській науково-методичній літературі поряд з прикметником "*початкова"* (освіта, школа, навчання) використовується термін "*wczesnoszkolna*", тобто "*ранньошкільна*". В 1-3 класах у процесі інтегрованого навчання учні набувають *компетенцій* на таких напрямках освіти, як полоністика, математика, соціально-природниче середовище, образотворче мистецтво (*plastyka*), музика, техніка, фізична культура (*освіта оздоровчо-рухова*) [2, 13]. Інтегровані заняття учитель проводить відповідно самостійно розробленого плану, узгоджуючи тривалість уроків і перерв із ступінню активності учнів і витрачаючи на це щотижнево у 1-му класі 15 годин, у 2-му – 16, а в 3-му – 17. Крім цього, відповідно *рамочного плану навчання* дидактичний процес доповнюється уроками релігії та етики (2 години на тиждень), а також може бути розширеним (до 5 годин щотижнево) такими заняттями, як іноземна мова, інформатика, "корекційна гімнастика" або заняттями, що "вирівнюють" слабких учнів [5, 43]. Для додаткових предметів потрібно створювати окремі навчальні програми, а умови їх впровадження визначає дирекція конкретної школи при співпраці з педагогічною радою або локальними органами самоуправління.

В умовах інтеграції замість уроків у початковій школі Польщі одиницею виміру навчального процесу стає *день праці.* Така цілісна

методична одиниця інтегрує своєю тематикою навчальний матеріал з різних предметних сфер. Теми окремого навчального дня підпорядковуються комплексній тематиці тижня, яка об'єднує різноманітну діяльність учнів (інтелектуальну, соціальну, технічну, художню, оздоровчо-рухову) у цілісному освітньому процесі [2, 35]. Докладно різноманітні аспекти реформування початкової школи висвітлені в циклі статей R.Wieckowskiego, надрукованих в 2000 році в періодичному виданні „Zycie Szkoly" (№№ 2, 5, 9).

Хоча в *рамочному плані початкового навчання* ми не знаходимо предметів художньо-естетичної спрямованості, вони оцінюються як чинники, що сприяють розвитку естетичної чутливості. У "Програмних основах загальної освіти" серед завдань початкової школи знаходимо "створення умов для розвитку уяви, образотворчої, музичної і рухової експресії", а в змісті навчання на першому етапі занотовано "зустріч з мистецтвом – книга, театр, вистава, концерт, фільм", "спів, гра на інструментах, забави і вправи під музичний акомпанемент", "перцепція елементів акустики середовища людини, музики і музичних творів", "основні засоби образотворчого вираження". З переліку вмінь, які повинні бути сформованими у молодших школярів, особливо зазначимо вміння користуватися художніми засобами з різних галузей мистецтва – образотворчого, музики, танцю, літератури, кіно – "у вираженні власних думок і почуттів" [5, 108-110].

Згідно з польською освітянською реформою художньо-естетичне виховання учнів в рамках інтегрованого навчання пропонується здійснювати на *цілісних заняттях,* причому наявність мистецьких елементів у навчальному процесі повністю залежить від художньо-естетичних компетенцій вчителя початкових класів. На думку польських дослідників (Elzbieta Barbara Cywinska, Gustawa Grabowska, Teresa Janicka-Panek, Maria Januszewska-Warych, Lidia Zielkowska), вже з першої зустрічі з дітьми чи не найефективнішим засобом налагодження контактів і створення гарного настрою в класі стають знайомі з дитячого садка і "нульовки" різноманітні форми елементарного музикування. З метою зняття напруження пропонується звернутися до популярних дитячих пісень, до "інтегрованих забав", підкріплених плесканням, тупотінням, грою на перкусійних інструментах. Ефективність таких занять обумовлюється атмосферою радості і емоційного піднесення, оскільки саме включення позитивних емоцій є найпотужнішим фактором розвитку особистості.

Польські педагоги-науковці та методисти початкового навчання наполегливо пошукують інтеграційні зв'язки між різними предметними сферами. Найбільш поширеною є інтеграція *музики і полоністики*. Спільна

інтонаційна природа вербальної та музичної мов віддавна поєднала їх у різноманітних синтетичних видах мистецтва. Мовленнєвий розвиток активно здійснюється в таких традиційних формах діяльності учнів на музичних заняттях, як: спів, вербальна інтерпретація музичних творів, вправи на дикцію. Синтаксичні закономірності мови допомагають зрозуміти будову музичних творів, силабічний поділ слів і віршів, створення перкусійного акомпанементу до текстів дозволяє дітям зрозуміти метроритмічну природу музики. Різноманітний і яскраво-привабливий навчальний матеріал такого плану можна знайти в чисельних шкільних підручниках, серед яких у першу чергу назвемо "Elementarz. Przewodnik do muzyki dla klasy 1" (E.Lipska, A.Banasiewicz,) „120 liekcji muzyki w klasach 1-3" (K.Stasinska) і „Nasze muzykowanie" (J.Socha).

В інтеграції *математики і мистецької освіти* у зв'язку зі специфікою музики і образотворчого мистецтва між ними зазвичай поділені "сфери впливу". Опанування простору є прерогативою живопису, ліплення, графіки тощо. Інтеграція музики і математики зазвичай здійснюється в сфері метроритму. Математичний вимір перебігу часу в музиці, необхідність вираховувати тривалість нот вимагає від учнів уміння здійснювати певні арифметичні операції. З іншого боку, засвоєння на музично-рухових заняттях просторових відносин (тримірності простору – руки вгору, в сторони, вниз; напрямків руху в сукупності з геометричними фігурами – рух по колу, по периметру), поєднання їх з точним часовим виміром (метроритм) дозволяє опанувати математику не тільки за допомогою логіки, абстрактно, але й відчути її фізично, отримуючи емоційну насолоду від точно організованих музикою в просторі і часі тілесних рухів [2, 39].

Цілісний образ *соціально-природного середовища* доповнюється музичним досвідом виконання календарних пісень, музично-обрядового дійства, живописним зображенням мальовничих куточків рідного краю, декоративно-прикладною діяльністю – вишиванкою, гончарством, особливими регіональними художніми промислами. Почуття патріотизму, любові до рідного краю формується в органічній єдності опанування інформації про географічні та соціально-економічні особливості регіону, його етнічну структуру, а також у процесі практичної художньо-естетичної діяльності.

Об'єднання *образотворчого мистецтва з музикою* в навчальних планах і програмах під назвою "мистецтво" формально свідчить про високий ступінь їх інтеграції. Не зважаючи на сутнісну різницю (образотворче мистецтво є просторовим і візуальним, а музика – часовим і акустичним), ці навчальні предмети традиційно визначаються як компоненти естетичного виховання школярів. Найрозповсюдженіша форма

їх інтеграції – перцепція музичних творів та їх образотворча *експресія* в різних варіантах:

·малюнки, інспіровані програмним змістом або настроєм прослуханих інструментальних творів, інтерпретація елементів структури і форми в цілому музичного твору;

·музична інтерпретація картин художників.

Крім цього, можлива інтеграція різних видів художньої експресії (самовираження) школярів, оригінальна творчість яких (малярська, музична, рухово-драматична) здійснюється під впливом перцепції різноманітних творів мистецтва [6, 168-169].

В рамках *технічної* освіти молодші школярі можуть виготовляти перкусійні музичні інструменти різного ґатунку з паперових, пластикових, металевих коробочок, бляшанок та склянок, займатися декоративним дизайном. Використання новітніх комп'ютерних технологій у процесі художньо-естетичного виховання дозволяє в атракційній (привабливій) формі засвоювати засоби виразності різних видів мистецтв (колорит, рисунок, тембр тощо), певні виконавські і композиційні навички, нотну грамоту і інформацію зі сфери художньої культури.

Оздоровчо-рухова освіта молодших школярів багата можливостями інтеграції з музикою. Метою фізичного виховання дітей є розвиток рухової та психо-моторної сфери, формування вміння володіти своїм тілом у практичній діяльності. В цьому сенсі тісна кореляція з музичним вихованням дітей молодшого шкільного віку в Польщі, одну з центральних ідей якого становить всебічний розвиток моторної та психо-моторної сфери учнів у процесі спеціальної музично-рухової діяльності, є очевидною. Формування відповідних умінь та навичок, розвиток рухової активності та музичних здібностей (почуття метро-ритму, музично-слухових уявлень тощо), піклування про осанку та естетичність і пластичність рухів – це далеко не повний перелік можливостей інтеграції оздоровчо-рухової освіти з музичною. Рух під музику значно прискорює загальний розвиток учнів молодших класів, дає їм радість і задоволення [2, 41].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в рамках реформи початкової освіти в Польщі робиться спроба інтегрувати всі компоненти навчально-вихованого процесу. Інтегральність навчання й учіння полягає в першу чергу в тісній кореляції між активністю учителя й активністю учня. Інтеграція змісту освіти призводить до відмови від поділу на предмети, концентрації навчального матеріалу в тематичні блоки, а інтеграція методів, організаційних форм і дидактичних засобів надає еластичності навчально-виховному процесу, передбачає можливість його виходу за стіни класної кімнати, шкільного будинку. Інтеграція колективу класу створює автентичне

соціальне середовище, в якому дитина готується до "дорослого" життя; передбачається також можливість поєднання в одному колективі дітей здорових і з фізичними вадами, що впливає на формування морально-етичних позицій (толерантності, співчуття, готовність прийти на допомогу ближньому) перших і прискорення загального розвитку, а також набуття впевненості в собі других. Інтеграція ж впливів різнорідних виховних інституцій (школи, родини, одновікової групи) прискорює процеси власної ідентифікації молодшого школяра.

Наведемо перелік рис, які повинні сформуватися в учня, що закінчує 3-й клас. Він повинен бути відкритим, цікавим до світу, відважним у виголошенні власних думок та оцінок, мати бажання діяти, здатним в міру своїх можливостей оцінити себе, знати, як піклуватися про своє здоров'я та безпеку, погоджувати власні інтереси з інтересами інших, знати про світ пропорційно до своїх інтелектуальних можливостей, вміти користуватися різними джерелами інформації, розказати, прочитати, написати, слухати, рахувати, брати участь у житті класу, групи, сім'ї, суспільства, а також шанувати свою родину, місцевість, Батьківщину [4, 7-8].

Істотною проблемою інтегрованого навчання стає оцінка його результатів. На думку численних дослідників, найбільш придатною для цієї системи є *описова* оцінка, яка висвітлює позитивні зміни в окремих сферах структури особистості учня, а також надає вчителю інформацію про ефективність використаних методик і організації навчально-виховного процесу (A.Banasiewicz, E.B.Cywinska, T.Janicka-Panek, E.Lipska, J.Socha, K.Stasinska, L.Zielkowska). Описова оцінка дозволяє ліквідувати негативи суперництва поміж дітьми і пов'язані з цим стреси, оскільки завдяки такій оцінці можна уникнути порівняння досягнень дітей з різним рівнем розвитку й обдарованості. Врахування індивідуальних особливостей учня надає йому можливості досяти успіху в тій сфері, в якій він почуває себе комфортно, і тим самим уникнути інституту другорічників.

Прагнення України інтегруватися в єдиний освітній простір Європи вимагає в першу чергу узгодження державних стандартів у сфері освіти. На наш погляд, підхід українських науковців до проблеми стандартизації шкільної освіти, особливо в сфері художньо-естетичного виховання, є виваженішим, в першу чергу щодо збереження кращих традицій національної системи освіти. В Україні в основу державних освітніх стандартів у галузі "Мистецтво" ("Естетична культура") покладено *предметно-інтегративну* модель мистецької освіти. "Уникаючи жорсткої детермінації, окреслюючи загальні інтегративні стратегії мистецької освіти, стандарт передбачає можливість гнучкого поєднання предметного та інтегративного навчання залежно від типу, профілю, кадрового забезпечення

закладу, дає змогу педагогічним колективам вибрати ту модель освіти, яка є оптимальною для даної школи на даному етапі розвитку" [1, 42]. Відповідно до цих стандартів авторський колектив (Людмила Масол, Елла Бєлкіна, Лариса Бзовська, Оксана Даниленко, Ольга Корнілова, Олена Оніщенко, Наталя Очеретяна, Олександр Павленко, Вікторія Рагозіна, Ольга Терещенко) розробив навчальну програму для 4-річної початкової школи, побудову якої зумовлює *принцип поліцентричної інтеграції змісту*. В єдиному тематичному блоці домінують музичний та образотворчий компоненти, які доповнюються елементами синтетичних видів мистецтв (хореографія, театр, кіно). Слід підкреслити, що впровадження в українській початковій школі стандартів і відповідної програми у галузі "Мистецтво" потребує модернізації системи підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Концепція підготовки вчителів початкових класів у Польщі народжується сьогодні в постійних дискусіях, в яких беруть участь такі науковці, як M.Jakowicka, J.Jakobowski, E.Misiorna, H.Sowinska, E.Zwolinska та ін. Відхід від предметного навчання стає проблемою не тільки шкільної реформи, але й обумовлює необхідність інтегративного підходу до організації навчального процесу на відповідних факультетах педагогічних закладів освіти. Саме тому майбутній учитель початкових класів не повинен засвоювати розрізнених методик викладання окремих предметів. Як відзначає E.Misiorna, вже в процесі своєї професійної підготовки в стінах ВНЗ студентам потрібно надавати можливість виконувати навчальні завдання "інтегральним способом" таким чином, щоби інтеграція відбувалася на рівні їх свідомості і досвіду, "усмоктувалась" через пізнавальні та діяльнісні структури особистості майбутнього вчителя початкових класів. На думку науковця, все це обумовлює необхідність *еластичного* поділу на предмети та висвітлення інтеграційних зв'язків між ними [7, 26].

Кардинальні зміни в структурі основної школи обумовили появу нової концепції підготовки вчителів, розроблену в Інституті шкільної освіти Бидгощської академії ім. Казимира Великого. Серед положень шкільної реформи, що лягли в основу цієї концепції, слід виділити такі:

·підготовка вчителів компетентних і здатних виконувати свою освітянську місію з урахуванням нового, гуманістичного підходу до змін в ієрархії основоположних цілей школи – передачі знань, формування вмінь і виховання;

·підготовка вчителів, спроможних забезпечити всебічний розвиток особистості учня, а також формування у свідомості останнього цілісної системи знань, умінь і ціннісних позицій;

·підготовка вчителя найвищої кваліфікації зі ступенем магістра, викладача *двох* навчальних предметів в основній школі (за винятком польської мови, математики, релігії та фізичного виховання) [3, 14].

Головною ідеєю цієї концепції стала ліквідація поділу на учителів початкової школи 1-3 класів (навчання інтегроване) і учителів 4-6 класів (навчання предметно-блокове). В Інституті була розроблена еластична і відкрита модель навчання вчителя основної школи (1-6 класи), добре підготовленого до інтегрованого викладання в 1-3 класах, а також для інтегрованої освіти школярів у рамках предметного блоку або окремого предмету в 4-6 класах. Керівник Інституту Jan Jakobowski підкреслює, що в реформованій школі вчитель повинен бути не одностороннім "транслятором" знань, а скоріше поводирем дитини в світ, що оточує, тобто посідати компетенції порадника і вихователя. Серед функцій останнього значне місце повинно займати формування художньо-естетичної культури школярів [3, 15].

Підготовка студентів до вчителювання у молодших класах (навчання інтегроване) розглядається як перший предмет, а другий, додатковий предмет, обирається за бажанням. Це має важливе значення з огляду на потреби мало комплектних шкіл у селах та невеликих містечках, де неможливо знайти повне навантаження для викладача окремих дисциплін. Саме такий учитель буде користуватися великим попитом на ринку праці – як з педагогічної, так і з економічної точок зору [3, 16].

Аналіз теоретичної та методичної літератури стосовно інтегрованого навчання в Польщі свідчить, що за найважливіші положення новітньої концепції початкової школи в цій країні визначаються наступні.

1. В молодших класах загальноосвітньої школи дитина пізнає світ цілісно, причому в навчанні повинні бути задіяні одночасно всі сфери особистості учня, який діє, засвоює, переживає, розв'язує проблему, приймає рішення, творить; в центрі уваги знаходиться дитина та її розвиток.

2. Учитель початкових класів, крім виконання своїх дидактичних і виховних функцій, повинен бути яскравою особистістю, яка спроможна залишити на довгі роки позитивний відбиток на особистості учня.

3. В початковій школі інтеграція повинна бути притаманна всім сторонам (компонентам) навчально-виховного процесу: навчанню й учінню; змісту, формам, методам і дидактичним засобам; колективу класу, а також всім різнорідним впливам виховних інституцій (школи, родини, одновікової групи тощо).

4. Художньо-естетичне виховання в початковій школі Польщі здійснюється вчителями молодших класів, які мають обмежену підготовку в сфері музики і хореографії, образотворчого мистецтва і художньої культури.

5. Хоча польська модель інтегрованого навчання в початковій школі в принципі допускає збереження предметної системи, але про це говориться на маргінесі урядових документів і численних програм. В Україні ж сама назва моделі – *предметно-інтегративна* – говорить про еластичність художньо-естетичного виховання у вітчизняній початковій школі в рамках нових навчальних програм і стандартів.

Наскільки позитивними або негативними будуть наслідки інтегрованого навчання в початковій школі як в Польщі, так і Україні, в значній мірі визначить модернізація підготовки вчителів відповідного профілю. Саме цю проблему ми докладно розглянемо в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Масол Л. Особливості впровадження програми "Мистецтво" у контексті предметно-інтегративної освіти // С.42-44.
2. Januszewska-Warych Maria, Grabowska Gustawa. Edukacja muzyczna w zyntegrowanym systemie pracy w klasach 1-3 szkoly podstawowej: poradnik metodyczny.– Slupsk: Wydaw. Uczelniane Pomorskiej Akademii Pedagogicznej w Slupsku, 2002. – 473 s.
3. Muzyka w nauczaniu zintegrowanym / red. Ewa Zwolinska. – Bydgoszcz: Wydaw. Akademii Bydgoskkiej im.Kazimierza Wielkiego, 2002. – 384 s.
4. Nauczanie zintegrowane w klasach 1-3: przewodnik metodyczny dla nauczyciela / Elzbieta Barbara Cywinska, Teresa Janicka-Panek, Lidia Zielkowska. – Warszawa: Wydaw. "Juka", 1999. – 2 cz. – Cz. 1: Klasa 1 semestrI – 113 s.
5. Reforma systemu edukacji: projekt / Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1998, 228 s.
6. Smolenska-Zielinska Barbara. Unia muzyki z plastyka w szkole// Wychowanie muzyczne w szkole. – №4. – 1999. – S.168-170.
7. Zintegrowana edukacja w klasach I-III / red.E.Misiorna, E.Zietkiewicz. – Poznan: Wojewodski O[rodek Metodyczny, 1999. – 369 s.

Г.Ю.Николаи. Художественно-эстетическое воспитание младших школьников в Польше: позитивы и негативы модернизации начальной школы.

Осуществляется сравнительный анализ путей модернизации начального образования в Польше и на Украине, выявляются особенности разработки соответствующих учебных программ, освещаются интегративные тенденции развития в сфере художественно-эстетического воспитания младших школьников, затрагиваются вопросы подготовки учителей нового типа.

H.Y.Nikolayi. Artistic aesthetic education of junior pupils in Poland: pros and cons of primary school modernisation.

Comparative analysis of the ways of primary education modernisation in Poland and Ukraine, the peculiarities of the development of the corresponding course programs are revealed, integrative tendencies in the sphere of artistic aesthetic education of junior pupils are outlined, some problems of training of teacher of a new type are touched upon.

УДК 378.02

О.І.Огієнко
Сумський державний
педагогічний університет

АНДРАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розкривається сутність поняття „доросла людина", визначаються андрагогічні принципи навчання студентів та обґрунтовується необхідність їх застосування.

Соціально-економічні та соціокультурні зміни кінця XX – початку XXI століття вимагають переорієнтації із суспільного розвитку на розвиток людини, підвищують вимоги до підготовки спеціалістів у вищій школі. Сучасний випускник повинен вміти творчо мислити, проектувати та здійснювати свою професійну діяльність на основі фундаментальної освіти. Фундаментальна освіта орієнтована на забезпечення соціально значущого самовизначення студента, створення організаційно-педагогічних умов для конструювання індивідуально-орієнтованої технології навчання спеціалістів у вищій школі.

Сьогоднішні студенти переважно зовсім інші, ніж кілька років тому, з іншими установками та психологією, з іншими поглядами та переконаннями. Студент – це вже не школяр, а, за визначенням Д.С.Виготського, „... скорее начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития". З огляду на це набуває актуальності проблема врахування його „дорослості" у процесі навчання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблемою навчання дорослих опікуються такі вчені, як М. Ноулз [2], С.І. Змейов [1], С.П. Архіпова та ін. Вони розробляють основи андрагогічного підходу до навчання, обґрунтовують особливості андрагогічної моделі навчання дорослих. Але андрагогічний підхід до навчання студентів вузів майже не розглядався. Тому суть проблеми нашого дослідження є: які андрагогічні принципи доцільно використовувати при навчанні студентів у вищій школі. Звідси, метою даної статті є вивчення та обґрунтування андрагогічних принципів навчання студентів. Основними завданнями, які постають перед нами, є визначення поняття „доросла людина" та з'ясування того, чи є студент „дорослою людиною"; а також характеристика андрагогічних принципів навчання, обґрунтування їх використання у процесі навчання студентів.

Слід відзначити, що багато вчених у дослідженні проблеми розвитку професійно важливих якостей спеціалістів стоять на традиційних позиціях:

до студента підходять з позицій не андрагогічного підходу, а дидактики школи, будують процес навчання на педагогічних принципах, а не андрагогічних. Зараз швидкими темпами йде розвиток такої науки, як андрагогіка. Андрагогіка (від гр. *aner andros* – "доросла людина", "зрілий чоловік", *ago* – "веду") – теорія навчання дорослих, яка досліджує специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнім з боку професійного педагога.

Андрагогіка передбачає спілкування з тим, хто навчається, як з дорослим, як з колегою викладача, як з людиною, яка вносить у процес навчання суттєву долю свого досвіду. Кого ж ми можемо вважати дорослою людиною? За визначенням В.Г. Онушкіна і Є.І. Огарьова, дорослість – це період життя людини, який настає після юності і характеризується, як правило, такими основними ознаками: хронологічний вік; психофізіологічна зрілість; соціальна зрілість; повна громадсько-правова дієздатність; економічна самостійність; залучення до сфери професійної діяльності. Остання ознака передбачає наявність попередніх і тому може розглядатись як інтегральний критерій дорослості. На думку видатного соціолога І.С. Кона, вікові характеристики складаються з трьох складових – закономірностей індивідуального розвитку, специфіки вікової стратифікації суспільства (соціокультурні нормативи для покоління та суспільне уявлення про кожний вік), віковими характеристиками (сукупність соціальних сподівань у галузі поведінки тощо).У соціально-психологічному значенні дорослість, за Ю.М. Кулюткіним, настає у процесі формування людини як суб'єкта суспільно-трудової діяльності та характеризується такими ознаками: трудова діяльність є провідним видом діяльності дорослої людини; включення у виробничу діяльність призводить до змін соціального стану, його статусу; під впливом трудової діяльності та нового статусу у молодої людини формується і нова соціальна позиція, яка характеризує її як дорослу людину, – позиція повноправного суб'єкта власної життєдіяльності. Сьогоднішній студент – це людина, яка живе та буде працювати в умовах ринкової економіки. Багато студентів уже працюють та мають певний рівень сформованості установок, знань, умінь і етичних якостей, достатніх для добровільного, умілого і відповідального виконання всієї сукупності соціальних ролей, притаманних дорослій людині. Вони усвідомлюють свої потреби у навчанні, вважають себе здатними самостійно визначати напрямки свого розвитку та прагнуть, щоб викладачі визнавали за ними це право. Студенти прагнуть до самостійності, самореалізації, самоуправління в усіх сферах життя, у тому числі й у навчальній діяльності. Цей віковий період, як зазначає В.О. Зимня, характеризується високим

рівнем пізнавальної мотивації, високою соціальною та комунікативною активністю, гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. Це забезпечує прагнення до творчого засвоєння наукових знань, формування практико-орієнтованих умінь та навичок, розвиток самостійності, ініціативності, соціальної активності, сприяє творчій та усвідомленій взаємодії з викладачами ВНЗ як з рівноправними партнерами педагогічного спілкування та суб'єктами навчальної діяльності.

Ми дотримуємося думки, що характеристика дорослої людини повинна визначатися не віковими періодами або хронологічним віком, а станом усвідомлення свого буття. Саме це може бути головним критерієм дорослості людини. Дорослість може проявлятися також через усвідомлення свого місця та ролі в соціальному світі; через різноманітну здатність до проживання різного досвіду; через виявлення сенсу життя як мети свого існування; через набуття цілісності як трансцендентності, шляхом виходу за межі свого „Я", за межі соціального оточення; через створення стану впевненості у своєму русі, розвитку, самореалізації; через бажання нести відповідальність за те, що „Я" як людина є, був чи буду. Дорослість – це не просто певний період у житті, а й особливий стан, суттєвими характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої вчинки. Ми вважаємо, що сучасний студент відповідає цим характеристикам та вимогам.

Вступивши до вищого навчального закладу, студент прагне зайняти у навчальному процесі активну позицію, стати його суб'єктом. Основними ознаками суб'єкта, що відрізняють позицію дорослості у сучасному освітньому процесі, є: усвідомленість інформаційного запиту, тобто усвідомлення та прийняття мети, завдань, змісту освіти; ангажованість, яка передбачає добровільне включення у навчальний процес; здатність до (само)рефлексії стосовно змісту, процесу, результатів навчання; критичність мислення, що дозволяє адекватно оцінювати та коректувати хід навчання; відкритість та децентрованість мислення як здатність сприймати різні погляди на світ, навколишню дійсність, бачити інші точки зору; самостійність у досягненні позитивних освітніх результатів; уміння вчитися у системі міжсуб'єктних відносин.

Таким чином, доросла людина – це людина, для якої притаманний певний рівень самосвідомості, що є достатнім для відповідальної самокерованої поведінки. Тому навчання його відповідно до принципів педагогіки („ведення дитини") не можна вважати виправданим. У період навчання у вузі молода людина має можливість зайняти дійсно суб'єктну позицію у своєму професійному розвитку, чому сприяє використання андрагогічного підходу до навчання у вузі. Андрагогічний підхід – системне

використання особливостей навчання дорослих людей, які вже мають певний досвід та можуть забезпечити самоконтроль у процесі навчання.

Андрагогічний підхід до навчання, за С.І. Змєєвим [1], О.В. Еріхом, вимагає:

- виключення трансляційних методів навчання, коли мета, завдання, зміст навчання залежать від викладача;
- використання попереднього досвіду тих, хто навчається, як основи для різних форм навчальної діяльності;
- спільна діяльність викладача і того, хто навчається, де дорослий – активний учасник процесу свого навчання;
- практична спрямованість у навчанні;
- орієнтація навчального процесу на задоволення потреб дорослих учнів у професійному та неформальному спілкуванні.

Містком, який пов'язує теоретичні уявлення з педагогічною практикою, є принципи навчання. Проблема принципів навчання ретельно вивчалася та вивчається сучасними дослідниками. Поряд з „традиційними" принципами навчання (науковість, виховний характер навчання, наочність, свідомість та активність у навчанні, міцність засвоєння знань, систематичність та послідовність, доступність навчального матеріалу, індивідуальний підхід) у вищій школі актуалізуються і специфічні принципи: забезпечення єдності у науковій та навчальній діяльності (І.І. Кобиляцький), професійна спрямованість (О.В. Барабанщиков), професійна мобільність (Ю.В. Кисельов, В.О. Лисицин), проблемності (Т.В. Кудрявцев), емоційності та мажорності всього процесу навчання (Р.А. Нізамов).

Викладене вище свідчить про те, що систему принципів навчання у сучасній вищій школі необхідно доповнити андрагогічними принципами. Визначимо та проаналізуємо їх.

1. Принцип особистісного цілепокладання: освіта кожного студента здійснюється на основі та з урахуванням його особистих цілей. Самовизначення студента стосовно конкретного навчального питання або всього курсу дозволяє йому поставити для себе конкретні цілі та завдання, на основі яких здійснюється потім індивідуальна освітня траєкторія.

2. Принцип переваги самостійного навчання, коли самостійна діяльність студентів стає основним видом їх навчальної роботи. Сьогодні цей принцип стає особливо актуальним у зв'язку з введенням у вищій школі кредитної технології навчання – освітньої технології, яка спрямована на підвищення рівня самоосвіти та творче засвоєння матеріалу на основі знань про індивідуалізацію, виборності та освітньої траєкторії у рамках суворої регламентації навчального процесу та врахування обсягу знань у вигляді кредитів.

3. Принцип суб'єктності навчання. Цей принцип базується на стосунках суб'єкт – суб'єкт між студентом і викладачем та передбачає спільне планування, реалізацію, оцінювання та корекцію процесу навчання.

4. Принцип опори на досвід. Студенти володіють певним досвідом (побутовим, соціальним, професіональним тощо), який може бути використаний як джерело навчання. Крім того, особливе значення надається зв'язку процесу навчання з їх життєвим досвідом. Тому необхідність моделювання педагогічними засобами ситуації „проживання цінностей" у процесі навчання зумовлена тим, що трансформувати цінності традиційними методами, як доводить досвід, досить важко. Те, що „не прожито", не приймається на діяльнісному рівні.

5. Принцип індивідуалізації навчання. Цей принцип дає змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, їх пізнавальні інтереси, освітні потреби, здійснювати навчання за власною освітньою траєкторією. Важливого значення при цьому набуває проблема організації самостійної роботи студентів.

6. Контекстність навчання (за О.О.Вербицьким). Відповідно до цього принципу навчання, з одного боку, передбачає конкретні, життєво важливі цілі, пов'язані з виконанням соціальних ролей або вдосконаленням особистості, а з іншого – будується із врахуванням професійної, соціальної, побутової, економічної, політичної діяльності студентів та часових, просторових, побутових і соціальних факторів. Одиницею роботи викладача є не „порція інформації", а ситуація, яка несе в собі можливість розгортання змісту освіти в динаміці. Навчальна діяльність студентів повинна відбуватися на фоні квазіпрофесійної діяльності.

7. Принцип елективності навчання, що означає надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання й оцінки результатів. Ще кілька років тому використання цього принципу було неможливим. Сьогодні у процесі навчання студентів застосовується багато освітніх технологій, в яких цей принцип є провідним: модульно-рейтингова, кредитна, технологія дистанційного навчання.

8. Принцип розвитку освітніх потреб. Згідно з цим принципом оцінка результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення того мінімуму, без якого неможливе досягнення поставленої мети, а процес навчання будується з метою формування нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети.

Сформульовані андрагогічні принципи навчання студентів доповнюють дидактичні принципи – частково їх розвивають, частково корелюють із ними. Одночасно треба зазначити, що андрагогічні принципи

визначають перш за все діяльність студентів щодо організації процесу навчання, тоді як дидактичні регламентують діяльність тих, хто навчається.

Таким чином, проведений аналіз доводить необхідність побудови навчального процесу у сучасному ВНЗ не тільки на основі загальних принципів (гуманізації, науковості, системності), принципах, які відносяться до мети та змісту навчання (відповідність цілям та змісту навчання державним освітнім стандартам, генералізація, історизм, цілісність та комплектність), принципах, які охоплюють дидактичний процес вищої школи та адекватну йому педагогічну систему з її елементами (відповідність дидактичного процесу закономірностям учіння; провідна роль теоретичних знань; єдність освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання; стимулювання та мотивація позитивного відношення тих, хто навчається, до учіння; проблемність; поєднання колективної навчальної роботи з індивідуальним підходом у навчанні; поєднання абстрактності мислення з наочністю у навчанні; свідомість, доступність, міцність засвоєння змісту навчання), а й на основі андрагогічних принципів (особистісного цілепокладання, переваги самостійного навчання, суб'єктності, контекстності, елективності навчання, розвитку освітніх потреб), які сприяють підвищенню ефективності навчання, конкурентоздатності майбутніх спеціалістів.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору впровадження у навчальний процес університетів кредитної технології навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Змеев С.И. Технология обучения взрослых //Педагогика. - 1998. - № 8. – С.28-34.
2. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. - Chicago, 1980.

Е.И. Огиенко. Андрагогические принципы обучения студентов в университете

В статье раскрывается сущность понятия „взрослый человек", определяются андрагогические принципы обучения студентов в университете, обосновывается необходимость их использования.

O. Ohiyenko. Androgogic principles of students' learning in university.

The article reveals the essence of definition "an adult", determines androgogic principles of students` learning in university and emphasis's the necessity of using these principles.

УДК 371.15

Л.В. Пшенична
Сумський державний
педагогічний університет

ДЕОНТОЛОГІЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

З'ясовується сутність і зміст таких важливих понять, як педагогічна етика та деонтологія. Наведено перші результати теоретичних досліджень педагогічної деонтології як розділу етики, її сутність, зміст та основні категорії. Деонтологія як наука про обов'язки та зобов'язання належить до дійових чинників успішного функціювання педагогічної системи.

Педагогічна деонтологія майбутнього вчителя відноситься до вічних проблем, тому що, як категорія соціальна, історична та етично-правова, вона буде інколи вимагати перегляду знайдених рішень, що вже не задовольняють суспільство на певному етапі, і створення нових підходів, технологій для визначення вимог до особистості педагога, його професійної поведінки. В педагогіці важливою основою для аналізу педагогічної деонтології є виявлення особливостей історичного підходу до формування даного поняття, а також взаємообумовленість моделі педагогічної деонтології, її суті, змісту, функцій, форм існування та розвитку з однієї сторони, і педагогічної парадигми на тому чи іншому етапі розвитку педагогічної думки, з другої. В даній статті ми намагаємося з'ясувати сутність і зміст таких важливих понять, як педагогічна етика та деонтологія.

Перш ніж ґрунтовно перейти до теоретичного дослідження і експериментального обґрунтування педагогічної підготовки майбутнього вчителя, у даній статті ми намагаємося виявити сутність, історичні корені, основні характеристики і категорії педагогічної деонтології як провідного засобу гармонізації педагогічної системи.

Термін «деонтологія» – належне (мається на увазі поведінка), logos – «наука») – наука про належне, ввів у XIX столітті англійський філософ і правознавець І.Бентам для визначення науки про професійну поведінку людини. Цей термін був вперше застосований для визначення моралі в цілому, започаткував створення напрямку етичної теорії, позначив основи деонтологічного підходу, які дали можливість розглядати проблеми співвідношення моралі і права, проблеми обов'язку і зобов'язань, вимог та норм моралі і належної поведінки як специфічної для моральності форми прояву спеціальної необхідності. Поняття «деонтологія» рівноцінно застосовується в будь-якій сфері професійної діяльності: педагогічній, медичній, юридичній, інженерній та інших.

Ще задовго до введення терміну «деонтологія» філософами і педагогами формувались нормативні вимоги до професійної поведінки педагогів, виходячи з конкретної соціально-педагогічної ситуації. Так Аристотель в «Афінській політиці» відмічав, що педагогічна діяльність у рабовласницькому суспільстві мала велику популярність і суспільне значення, і до людей, які займалися вихованням молоді, ставились вимоги, які регламентували їх вчинки відносно держави і вихованців.

Сократ стверджував, що майстерність учителя полягає не в тому, щоб викласти учню готові факти, а щоб розбудити в ньому потяг до істини, до розвитку самостійного мислення. На думку Сократа, майстерність учителя повинна складатись не лише з покликання, а і вимагати спеціальної підготовки. Платон відмічав недопустимість примусового вивчення дітьми основ наук, а найкращим методом засвоєння знань вважав гру [7].

Мудрі педагогічні твердження великих ораторів і мислителів Древньої Греції отримали подальший розвиток завдяки римським вченим і педагогам, які розвивали школу, і в основу якої були закладені предмети спілкування, мистецтва, самостійного підходу до розвитку особистості. Древнєримський вчений Квінтиліан (35-95 рр. н.е.) писав у творах «Про виховання оратора», що учителем може бути високоосвічена людина і тільки та, яка любить дітей, розуміє і вивчає їх. Учитель повинен бути стриманим, тактовним, знати міру похвал і покарань, являти собою приклад моральної поведінки для учнів [2].

Серед дослідників педагогічної проблеми в епоху Відродження відомі імена: Франсуа Рабле, Томаса Мора, Томмазо Кампанелли та інших, які вимагали від педагога широкої освіченості, зв'язку теорії з практикою, гуманного ставлення до вихованця. Ідеї філософів-гуманістів розвинув і збагатив Ян Амос Каменський (1592-1670 р.р.). Учитель, на його думку, повинен бути чесним, доброзичливим, гуманним, терплячим, мати глибокі знання. Каменський розробив своєрідний кодекс учителя, вважаючи, що основою виховання є позитивний приклад учителя [3].

Жан-Жак Руссо (1712-1778 рр.), Іоганн Генріх Песталоцці (1746-1827 рр.) Адольф Дістрверг (1790-1866 рр.) пропагували гуманістичні ідеї, постійну роботу учителя над собою, намагання виліпити особистість учня за своїми якостями: доброго, вольового, оптимістичного, справедливого.

Великий вклад у розвиток педагогічної деонтології вніс К.Д. Ушинський (1824-1870 рр.). На його думку, учитель повинен мати глибокі знання, тверді погляди, любити дітей, він закликав вивчати закономірності, з яких формуються норми професійної поведінки педагога. Він вважав, що для викладання необхідний щоденний пошук нового, розбір

різних педагогічних ситуацій, підбір тих чи інших засобів у системі педагогічної майстерності з метою вирішення проблеми [6].

В 20-50 роки XX століття вітчизняними вченими напрацьований багатий матеріал з проблеми вивчення особистості і професійної поведінки педагога. Праці А.С. Вигодського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та інших заклали теоретичні основи педагогічної деонтології, вперше зроблені спроби виявлення професійної придатності вчителя.

Ідеї професійної поведінки учителя в процесі професійної підготовки були розвинуті І.А. Зязюном, який здійснив синтез театральної педагогіки і педагогіки школи і запропонував програму навчання майстерності, починаючи від усвідомлення творчого самовідчуття, формування навичок спілкування, мистецтва імпровізації [5].

Наприкінці XX – на початку XXI століття розробку проблеми особистості педагога продовжили вчені: Н.Ф. Вишнякова, М.П. Васильєва, С.М. Зайцева, В.І. Журавльова, К.М. Левітан, Н.В. Кузьміна та інші.

Спираючись на вищезазначене, ми можемо констатувати, що педагогічна парадигма стверджує зміст норм професійної поведінки учителя, моральних ідеалів, цінностей, принципів – всього того, що складає зміст педагогічної деонтології.

Поняття «педагогічна деонтологія» включено в практику педагогічної діяльності на емпіричному рівні, але як наукове поняття воно досліджено ще не досконало. Значний внесок у розвиток даної проблеми відображають праці К.М. Левітана, який утвердив у педагогіці поняття «педагогічна деонтологія» як наука про професійну поведінку учителя [4]. В роботах К.М. Левітана відмічається, що педагогічна деонтологія розглядає правила і норми поведінки учителя в сфері його професійної діяльності. Відображення нормативних вимог, професійних норм у свідомості дозволяє вчителю в повному обсязі сприймати педагогічну дійсність, орієнтуватися в ній, розробляти стратегію і тактику, будувати плани і досягати поставленої мети, свідомо регулювати свою поведінку.

Педагогічна деонтологія – наука про професійну поведінку вчителя, яка розробляє правила і норми поведінки педагога в сфері його професійної діяльності. Педагогічна етика інтегрально входить у педагогічну деонтологію як ключова проблема, бо в сучасних словниках «етиці» (лат. ethika, грецьке ethos – мораль, звичай, звичка) даються наступні твердження:

- наука про мораль, про моральність як одну із форм суспільного усвідомлення її сутті, класового змісту, законів її історичного розвитку і ролі в житті суспільства;

- система норм моральної поведінки людей, їх обов'язку перед суспільством, обов'язку перед народом, сім'єю, між собою [1].

З введенням поняття «деонтологія» як окремої наукової проблеми, етика з моралі доброчинної поведінки стала мораллю норм, оскільки норма фіксує належне в визначених максимумах і правилах. Цим самим в історії етичної думки був здійснений ще один крок від моралі окремих моральних якостей до моралі, яка опирається на закон.

Вчення про належне є ядром кожної професійно-етичної системи, але поняття «деонтологія», на наш погляд, набагато ширше і суттєвіше, ніж поняття «професійна етика». Якщо етика розкриває суть професійного обов'язку, то деонтологія розкриває специфіку його реалізації в конкретних видах взаємовідносин. Саме в деонтології найбільш яскраво виражений зв'язок моральних і професійних компонентів у поведінці і діяльності вчителя. Деонтологія як наука предметом свого дослідження має професійну поведінку людини у відповідності з її моральними цінностями.

Сучасний етап життя нашого суспільства ставить питання розробки чітких орієнтирів і принципів професійної поведінки вчителя. У суспільстві сформувався стабільний і довготривалий соціальний запит на особистість, яскраву педагогічну індивідуальність, на вчителя – вільно і критично мислячого, розкутого і творчого, самобутнього й ініціативного. Функції педагога в таких умовах не можуть бути обмеженими викладанням певної суми знань, йому необхідно формувати і породжувати структуру мислення і поведінки підростаючого покоління. Сучасний педагог зобов'язаний розуміти освіту як процес, направлений на розширення можливостей компетентного вибору особистістю життєвого шляху та на саморозвиток особистості, а саме – перетворитись в організатора, який розвиває можливості способу життя учня. З цієї позиції головним професійним завданням учителя є пошук шляхів і засобів, за допомогою яких ми можемо, на думку американського психолога А.Маслоу, допомогти людині стати тим, ким він здатен стати. Ефективність роботи школи сьогодні, кожного учителя повинна оцінюватись за тим, чи готові його учні до самостійної творчої діяльності, чи здатні ставити і розв'язувати нові завдання, яких не було в досвіді минулих поколінь.

Темою для вивчення педагогічної деонтології є сукупність формалізованих норм професійної поведінки і діяльності вчителя, з яких і витікають основні завдання педагогічної деонтології:

- вивчення норм і правил професійної поведінки вчителя;
- формування, регулювання і оцінка професійної поведінки і діяльності педагогів;

- дослідження системи зовнішніх і внутрішніх факторів, які обумовлюють професійну поведінку учителя;
- вивчення професійно значущих якостей особистості педагога, особливостей сприйняття і оцінки учасниками педагогічного процесу один одного через взаємодію;
- вивчення відношення структури особистості педагога до вимог професійної діяльності;
- ліквідація шкідливих факторів і наслідків помилкових дій в педагогічній діяльності.

Призначення школи – бути культурним центром, в якому постійно зароджується і розвивається все, що є найкращого в людині. Сьогодні, як ніколи, важливе етичне виховання, засвоєння моральних цінностей, які виробило людство.

Педагогічна етика, деонтологія, вивчає особливості, зміст, принципи, функції педагогічної моралі, характер етико-правових вчинків педагога і взаємовідносин в педагогічному середовищі, вона розробляє основи педагогічного етикету, представляючи собою кодекс специфічних правил спілкування і поведінки людей, які професійно займаються навчанням і вихованням:

- знання та добросовісне виконання своїх професійних обов'язків;
- захоплення професією;
- професійна майстерність;
- турбота вчителя про благо своїх учнів;
-турбота про фізичний розвиток і самовдосконалення;
- турбота про розумовий розвиток учнів;
- турбота про моральне виховання та духовний розвиток

представляють собою бажаний стандарт і являються засобом гармонізації педагогічної системи. Професіоналізм, ділові якості та морально-етичні норми поведінки педагога – це не різні явища, а пов'язані з ціліснопедагогічною структурою особистості як сукупність досвіду, світогляду, вольових якостей, темпераменту і відповідних установок. У своїй сукупності вони визначають професійну поведінку і культуру педагога.

Моральний аспект педагогічної деонтології передбачає особисту відповідальність кожного учителя за свої дії і їх наслідки. Вчитель зобов'язаний діяти так, щоб його учням було добре, і не допускати ніколи дій, які принесуть їм шкоду. Він вільний у виконанні чи порушенні цього морального обов'язку. І хоча існує ряд документів, які регламентують нормативні вимоги до поведінки і дій учителя, вони не можуть повністю замінити норми його професійної моралі.

Таким чином, нами встановлено, що у навчально-виховному процесі педагогічна деонтологія має велике значення тому, що підростаюче покоління освоює об'єктивний світ, сенс життя через оволодіння сукупним соціальним і індивідуальним досвідом, що найбільша складність у духовно-практичному пізнанні світу полягає в тому, щоб зробити це пізнання особистісно близьким і значущим, і один із шляхів досягнення цієї мети полягає в можливості педагога свідомо регулювати свою поведінку і поведінку вихованців, що призводить до гармонізації педагогічної системи в цілому.

Вимагають подальшого дослідження такі чинники, як: вплив педагогічної деонтології на становлення особистості вчителя, його професійне удосконалення, розвиток його найбільш значущих якостей для успішного проведення навчально-виховного процесу та виконання державного замовлення на підготовку вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Всемирная философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – С.1274-1277.
2. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: Учеб. пособие для вузов. – М.: Изд-я группа «Форум». «Инфра-М», 1998. – 272 с.
3. Каменський Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., Учпедгиз, 1955. – 651 с.
4. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994. – 272 с.
5. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для спец. высш. учеб. заведений /И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; Под. ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – Избр. пед. соч.: В 4-х Т. –М.: Педагогика, 1976.–Т.1.– С.5-19.
7. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики.–М.: Просвещение, 1971. – 560 с.

Л.В.Пшеничная. Деонтология учителя как способ гармонизации педагогической системы.

Выясняем сущность и содержание таких важных понятий, как педагогическая этика и деонтология. Приведены первые результаты теоретических исследований деонтологии как раздела этики, её сущность, содержание и основные категории. Деонтология как наука о должном и обязательном принадлежит к действенным слагаемым успешного функционирования педагогической системы.

L.V. Pshenichnaja. Medikal ethiks as a harmonization method of pedagogical system.

We are trying to find out the essence of such important notions as pedagogic ethics and medical ethics. The first results of theoretic rescarch in the sphere of pedagogic medical ethics (as a branch of ethics), its essence, content and basic categories are given. Medikal ethics – as a science about obligation and necessity- belong to actual ingredients of pedagogic system successful functioning.

УДК 808. 5 (477) (09)

О.В. Рибалко
Сумський державний
педагогічний університет

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ВІТЧИЗНЯНОЇ РИТОРИКИ XVII - XVIII СТОЛІТЬ

У статті розглядається місце і роль риторики серед навчальних дисциплін у вітчизняних навчальних закладах XVII - XVIII століть, а також визначено і розглянуто етапи розвитку вітчизняної риторики XVII - XVIII століть з точки зору її змістового і сутнісного оновлення.

В умовах демократизації, духовно-інтелектуального відродження українського народу, зростання культурно-просвітницьких мас, гуманізації та гуманітаризації реформованої освіти, росту національної самосвідомості суспільства активізується проблема екології духу людини, народу. Сьогодні молода Українська держава намагається увійти до світового співтовариства, заявити про себе як про самостійну країну, яка має свою історію, культуру, віру. Таке завдання вимагає розвитку комунікативних навичок населення, виникає гостра потреба у людях особистісного типу, які вміють самостійно мислити, переконувати живим словом, спонукати до дій в ім'я торжества істини, добра, краси, відстоювати інтереси держави на світовому рівні, і тим самим забезпечити її майбутнє.

У цьому контексті актуальність обраної теми не викликає сумніву.

Проблемою вивчення риторики займались дослідники минулого і наші сучасники. Так, сутність поняття достатньо повно викладена у роботах Зеленецького К.П., Кошанського М.Ф., Абрамовича С.Д., Мацько Л.І. та ін. Історіографією проблеми займались Сагач Г.М., Державін В., Корж Н.Г., Луцька Ф.Й., Кравець Л.В. та ін. Зміст риторики та особливості її викладання представлені у дослідженнях Вагапової Д. Х., Зязюн І.А., Сагач Г.М., Михальської А.К., Кравець Л.В., Мурашов А.О. та ін.

На наш погляд, науковий інтерес представляє визначення етапів розвитку оновлення змісту вітчизняної риторики XVII-XVIII століть, які мало досліджені у вітчизняних наукових працях. Отже, метою статті є визначення етапів розвитку вітчизняної риторики з точки зору її змістового і сутнісного оновлення. Відповідно сформульованій меті були поставлені завдання дослідження:

1. Визначити провідні умови впровадження риторики у навчальний процес вітчизняних навчальних закладів XVII-XVIII століть.

2. Окреслити специфіку змістового наповнення риторики XVII-XVIII століть.

3. Визначити етапи розвитку вітчизняної риторики з точки зору зміни її змісту.

Як відомо, риторика та піїтика посідали почесне місце серед філологічних дисциплін, що викладалися у вітчизняних навчальних закладах XVII-XVIII століть. Так, риторика активно вивчалась учнями братських шкіл та інших навчальних закладів. Це було пов'язано з необхідністю забезпечити оборону православ'я, віри та культури. Ці школи були відкриті для дітей різних верств населення. Про те, що подібні явища спостерігаються по всій Україні, свідчить високий рівень вивчення риторики в Острозькій академії, в Луцькій братській школі та ін. Ця традиція тривала аж до XVIII ст. (згадаймо про увагу, якою оточено було вивчення риторики та піїтики в Переяславському та Харківському колегіумах).

Певне місце займала риторика і в програмах гільдійських шкіл, що відкривалися купецькими об'єднаннями [1, 96].

У 1632 р. митрополит Київський Петро Могила на основі Київської братської школи заснував Академію. Вона стала осередком освіти й культури не тільки в Україні, вплив її поширювався на всі слов'янські землі ціле наступне століття. Випускники її ставали відомими церковними і політичними діячами, вченими, письменниками: Єпіфаній Славинецький, Феофан Прокопович, Симеон Полоцький. Стефан Яворський, митрополит Дмитро Ростовський (Димитрій Туптало), Іоаникій Галятовський, Інокентій Гізель, Григорій Сковорода, Микола Бантиш-Каменський. Певний час у ній навчався Михайло Ломоносов [1, 102].

На нашу думку, викладання риторики у вітчизняних навчальних закладах XVII-XVIII століть можна поділити на три етапи: церковний, діалогічний, теоретичний.

І етап – церковний (1600 рік – перша половина XVIII ст.) Риторика вважалась однією з головних дисциплін, що вивчались у Києво-Могилянській академії. Пишномовність, складність були ознаками церковного стилю мовлення у цей період. В риториці розвивався барокковий стиль з пошуками вибагливих пишномовних форм, символів, незвичних уподібнень, урочистих протиставлень, несподіваних персоніфікацій.

Про ідеал поетичної краси й ораторство як стилістичну ознаку літературного мовлення XVII-XVIII ст. можна судити з того, як учені викладачі Києво-Могилянської академії озаглавлювали латиною свої навчальні посібники з поетики. Наприклад:

М. Довголевський: „Сад поетичний, вирощений задля збирання квітів і плодів віршованого і прозового слова в Київській Могиляно-Зборовській

академії для більшої користі українському садівникові і його православній батьківщині біля Йорданського і Марійського морів у 1736 році" [5; 108];

П. Конючкевич: „Правила правилам душ Аполлона, тобто структура поезії, піднесена на найвищі вершини Парнасу і передана для використання благородній руській молоді в рідних Афінах Києво-Могиляно-Зборовських з року 1739 у рік 1740" [7; 25];

невідомих нам авторів: „Парнас, або ж Кифара поетичних правил Аполлона для нас у Києво-Могилянській колегії викладена й перекладена... 1719-1720 рр." [7; 30];

„Аполлон музи руської Паллади, або Правила поезії, викладені року... 1722".

II етап – діалогічний (друга половина XVII- XVIII ст.). Будучи все ще гомілетикою (церковною), вітчизняна риторика все більше збагачувалася соціальними мотивами і мусила шукати простіші, доступніші форми вираження змісту проповідей. Найвидатнішими проповідниками і риторами-педагогами цього періоду були Інокентій Гізель, Лазар Баранович, Іоаникій Галятовський, Антоній Радивиловський.

Інокентій Гізель – архімандрит Києво-Печерської лаври, історик, ректор колегії, автор оригінального публіцистично-проповідницького підручника для духовенства „Мир з Богом чоловіку" (1669 р.). Праця сповнена алегоріями, які, розкриваючи церковну мораль, виражали ідеї гуманізму. Соціальне зло (несправедливий суд, знущання над беззахисними) – це гріх.

Інокентія Гізеля називають українським Аристотелем, він відзначився у багатьох галузях знань [6, 134].

Інший відомий проповідник ректор Києво-Могилянської колегії ***Лазар Баранович*** написав книгу „Меч духовний є глагол Божий" (1666 р.), у якій 55 слів-проповідей, написаних за правилами шкільної гомілетики, і „Труби словес проповідних", що містять 80 проповідей на різні свята. Самі назви книжок уже свідчать, що написані вони образно, високим стилем церковної риторики [6; 137].

III етап – теоретичний або *науково-методичний (кінець XVII – перша половина XVIII ст.).* Цей етап відзначається теоретичним становленням науки. Так, учень Лазаря Барановича, а також ректор Києво-Могилянської колегії, відомий український культурний діяч і письменник ***Іоаникіп Галятовський***, сам викладач риторики, розробив теорію новомодного красномовства. У 1659 р. він видав книгу проповідей „Ключ розуміння" з теоретичною частиною „Наука, албо Способ зложення казання", яка стала відомою науковою працею далеко за межами України. І. Галятовський пропонує кожному, хто хоче „казання учинити", обрати

тему, за якою має по віл аги все казання, що має складатися з трьох частин; перша – ексордіум, початок; друга – нарація, оповідь; третя – конклюзія, кінець. Описавши призначення кожної частини і зв'язок між ними, автор називає основні джерела, з яких можна брати матеріал: Біблія, житія святих, праці великих проповідників, а ще історії і хроніки, книги про людей, природу, звірів – все це нотувати й амплікувати до сесії теми. Далі І. Галятовський застерігає промовця, щоб „людей не призвів мовою своєю до десперації, до розпачу", і радить: „...читай книги, що хороше вичитаєш, нотуй соді і до свого казання амплікуй". Свою теорію красномовства Галятовський втілив у книзі проповідей про чудеса Марії Богородиці „Небо новоє" (1665 р.) [5, 47].

Найповніше бароккові тенденції у вітчизняній риториці відобразилися у публіцистично-ораторській прозі талановитого українського письменника і культурно-освітнього діяча **Антонія Радивиловського**.

Як теоретик вітчизняної риторики Радивиловський розробляв методику складання і виголошення проповідей, визначав завдання ораторів, склад аудиторії. За теорією Радивиловського, проповідник, оратор є послом Бога, його вустами промовляє сам Бог. Тому проповідник повинен бути всезнаючим, глибоко порядним, чесним. Радивиловський радив проповіді будувати логічно, використовувати вставні оповіді з античної і середньовічної літератур, міфології, прикрашати хитромудрими порівняннями, байками [5, 50].

Степан Яворський, викладаючи риторику в Києво-Могилянській академії, написав працю, яку також можна називати підручником з риторики. «Риторична рука», в якій виклав теоретичні засади риторики, стосовно п'яти її розділів (п'яти пальців „риторичної" руки): інвенція, диспозиція, елокуція (елоквенція), меморія, акція. У Яворського – це винахід, розміщення, вітійство (тропи і фігури), пам'ять і виголошення.

Поширенню античної міфології та риторики грецького й римського класицизму сприяла і система освіти, яка склалася на той час в Україні. У школах усіх типів вивчалися грецька і латинська мови, риторика, поетика, драма. Поети працювали вчителями, а вчителі повинні були самі віршувати, складати драми і потребували цього від учнів. Тому давня українська книжна мова насичена грецькими та латинськими словами й виразами, що несли античну образність [2, 53].

Грецька міфологія та антична риторика живили творчість багатьох визначних діячів української культури XVII-XVIII ст., особливо тих, хто одержав освіту у Києво-Могилянській академії, де риторика читалася досить широко і видавалися підручники.

Риторичні надбання Києво-Могилянської академії XVIII ст. були значними ще до Феофана Прокоповича. Риторика була живою наукою, яка готувала до життя, давала „хліб". Кожний ритор читав свій навчальний курс, що складався з теоретичної частини (лекцій, трактатів) і практичної (диспутацій, діалогів). В архівах Києво-Могилянської академії збереглося 183 таких рукописних риторик [4, 69]. Основу їх складали давньогрецька і давньоримська риторики, візантійська гомілетика, західноєвропейська риторика середньовіччя, епохи Відродження, французька, іспанська, польська риторики з помітним впливом бароккової культури, зокрема „Риторики" іспанця Ф. Суареса. Найважливішими працями київських риторів були: „Оратор могилянський, прикрашений найдосконалішими орато-ськими розділами Марка Туллія Цицерона" Йосифа Кононовича-Горбацького (1735 р.), „Комора Тулліанського красномовства" Іосафа Кроковського (1683 р.), „Ритор український" Іоаникія Валявського (1689 р.), „Комора ораторського мистецтва" Прокопія Калачинського (1691 р.), „Ріг достатку" Йосифа Туробойського (1700 р.) та ін. [3].

Інші київські риторики XVII-XVIII ст. наслідують в основному ті ж принципи, їх прийнято поділяти на загальні, що викладають основні принципи красномовства, конкретні, що стосуються „професійного" моменту, та прикладні, які навчають практичним прийомам елоквенції.

Певне узагальнення східнослов'янська риторика XVIII ст. знаходить у працях ***Михайла Ломоносова***, учня Ф. Прокоповича, який вчився в Києво-Могилянській академії. Він визначав красномовство як мистецтво „о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению"; і вважав, що для опанування цією наукою, потрібно врахувати п'ять моментів: природний талант, ерудицію, наслідування майстрів, вправи у творах, знання інших наук.

Як свідчать дослідження З.І. Хижняк, це були оригінальні курси риторики як за структурою, так і за змістом, у які органічно вплітались громадсько-політичні проблеми, більшою чи меншою мірою вони виконували соціальне замовлення захисту інтересів гноблених і беззахисних людей перед іноземними загарбниками та місцевими гнобителями, які зрадили інтереси народу (на прикладах судових промов, листів тощо) [7, 45].

Відзначимо, що риторика у навчальних закладах України у XVII-XVIII ст. була найбільш популярним предметом, бо мала практичне застосування: студенти створювали ораторські промови, були бажаними учасниками багатьох урочистих громадських та церковних подій.

Метод вивчення риторики був таким. Студентів вчили створювати промови загального й певного призначення (судові, панегіричні), писати листи: вітальні, поздоровні, дякувальні, прохальні, прощальні тощо. Церковного красномовства навчали лише бажаючих, бо студенти риторики вважалися світськими людьми. Вони активно вивчали твори римських, грецьких класиків риторики.

Підручники в основному були рукописними, авторськими, бо кожен викладач мусив складати свій оригінальний курс лекцій. Першим друкованим підручником риторики в академії був підручник професора Іоаникія Галятовського «Наука, або Способ зложення казаня» (Київ, 1659, 1660; Львів, 1663, 1665).

Визначення етапів розвитку вітчизняної риторики XVII-XVIII ст. та аналіз кожного з них показали специфіку її змістового наповнення, що відобразилось у сутнісному оновленні риторичної науки.

Вважаємо, що сутність та особливості розвитку і викладання вітчизняної риторики потребують подальшого дослідження, що має бути відображено у результатах майбутнього наукового пошуку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович С.Д., Чікарькова М.Ю. Риторика: Навч. посібник. – Львів, 2001. – 240 с.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К., 1997. – 78 с.
3. Кравець Л.В. Риторика від джерел до сучасності // Українська мова і література. – 2000. – №5. – С. 17 – 19.
4. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посібник. – К., 2003. – 311 с.
5. Михальская А.К. Педагогическая риторика. – М., 1998. – 307 с.
6. Мурашов А.А. Основы педагогической риторики. – М., 1996. – 258 с.
7. Хижняк З.І. Києво-Могилянська академія. – М., 1989. – 75 с.

О.В. Рибалко. „Обновление содержания отечественной риторики XVII-XVIII столетий".

В статье рассматривается место и роль риторики среди учебных дисциплин в отечественных учебных заведениях XVII - XVIII столетий, а также определены и рассмотрены этапы развития отечественной риторики XVII – XVIII столетий с точки зрения её содержательного обновления.

O.V. Rybalko. "The renovation of the native rhetoric's maintenance XVII-XVIII centuries".

In the article the place and the role of the rhetoric are considered among educational disciplines in the native establishments XVII – XVIII centuries, and also the stages of the native rhetoric's development XVII – XVIII centuries are defined and considered from the point of view of its solid renewal.

УДК 37.044.5 (100)

А.А. Сбруєва
Сумський державний
педагогічний університет

СТРАТЕГІЇ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇН КІНЦЯ XX – ПОЧАТКУ XXI СТ.

У статті здійснений аналіз змісту, механізмів запровадження та взаємовпливів провідних функціональних та структурних стратегій реформування освітніх систем англомовних країн кінця XX- початку XXI ст., зроблені висновки щодо провідних суперечностей реформ.

90-ті рр. XX – початок XXI ст. стали періодом нового циклу масштабних освітніх реформ у переважній більшості країн світу, що зумовлено, передусім, процесами економічної, політичної та культурної глобалізації, розвитком економіки знань та інформаційно-комунікаційних технологій. В таких умовах пріоритетними чинниками, що зумовили у визначальній мірі змістові орієнтири та логіку запровадження освітніх змін, стали потреби забезпечення конкурентоспроможності національної економіки на глобальному ринку товарів і послуг та розвитку людського капіталу. Найбільший досвід таких реформ накопичили розвинені англомовні країни (Велика Британія, Австралія, США, Канада, Нова Зеландія), що виступають провідною глобалізуючою силою як в сфері економіки, так і у політичній та культурній сферах життя людства. Критичне осмислення цього досвіду є корисним для українських освітян в період активної інтеграції нашої держави у світовий освітній простір з його протиріччями та суперечливими тенденціями змін.

Глобальні освітні процеси є предметом аналізу українських освітніх політиків та теоретиків освіти В.Кременя, О.Сухомлинської, В.Андрущенка, І.Зязюна, О.Савченко, Н.Ничкало, В.Кузя, М.Згуровського, Л.Пуховської, Н.Абашкіної, А.Алексюка та інших. Філософські основи та ідеології сучасних освітніх реформ у розвинених країнах розглядаються в дослідженнях Т.Кошманової, В.Андрущенка, О.Литвинова, І.Радіонової, В.Жуковського, В.Лутая. Тенденції реформування систем середньої освіти в розвинених англомовних країнах знаходять висвітлення в працях таких вітчизняних та російських науковців, як М.Красовицький, М.Лещенко, В.Корсак, Л.Хомич, Н.Лавриченко, О.Локшина, І.М.Богданова, В.Гаманюк, Р.Роман, С.Сухорський, І.Тараненко, Б.Вульфсон, З.Малькова, В.Пилиповський, О.Джуринський, К.Салімова, М.Нікандров, Т.Цирліна, В.Кларін та інші.

Однак при всьому різноманітті аспектів вивчення зарубіжного досвіду, цілісного аналізу стратегій реформування освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізаційних впливів зроблено не було, що призводить до небезпеки некритичного запозичення реформаційних програм, які не досягли успіху в інших країнах, є неприйнятними для вітчизняної освітньої системи в силу наших освітніх та культурних традицій, ідеологічних орієнтацій.

Враховуючи наведені вище аргументи, метою нашої статті є характеристика змісту, механізмів запровадження та взаємовпливів провідних функціональних та структурних стратегій реформування освітніх систем англомовних країн кінця XX – початку XXI ст.

Змістовою основою сучасних реформ стала стандарто-орієнтована стратегія, головні складові якої визначаються формулою "Стандарти-Тести-Звітність". Особливостями цієї стратегії стали: запровадження стандартів змісту освіти та якості знань з ключових навчальних дисциплін, передусім з рідної мови, математики та природничих наук, що зумовлено висновками теорій людського капіталу та економічного росту щодо впливу названих галузей знань на якість робочої сили та економічний потенціал нації; перехід до результато-центрованої парадигми освітньої політики, що мало наслідком запровадження практики визначення планових показників навчальних досягнень учнів, шкіл, освітніх систем; визначення ефективності закладів освіти на основі зовнішньої стандартизованої оцінки навчальних досягнень учнів – передусім національних або регіональних (на рівні штату, провінції) тестів; встановлення відповідальності шкіл та навчальних округів за досягнення запланованих навчальних показників, що має наслідком застосування санкцій та винагород.

Політичним механізмом приведення в дію стандарто-орієнтованої реформи стала стратегія реформування управління освітніми системами, що містить як елементи централізаційного, так і децентралізаційного характеру (децентралізований централізм). Централізаційні елементи цієї стратегії зумовили встановлення національних освітніх стандартів, а також звітності та відповідальності кожного навчального закладу за їх досягнення. Специфікою розвитку централізації освіти в умовах глобалізації стало те, що цей процес набув наднаціональних вимірів: до визначення освітніх стандартів та моніторингу їх досягнення долучилися такі міжнародні політичні, економічні, фінансові та культурно-освітні організації, як Міжнародний Валютний Фонд, Світовий Банк, СОТ, ЮНЕСКО. Відбувається процес "дестатизації" освітньої політики (від state – держава), яка все в більшій мірі визначається названими вище міжнародними інституціями.

Децентралізаційні елементи розглядуваної стратегії полягають в деволюції управлінських повноважень, які стосуються процесуальних аспектів діяльності освітньої системи, з її мезорівня (навчальний округ) на базовий – тобто в школу. До чинників, що зумовлюють децентралізацію освіти, відносяться, передусім, такі:

· перебудова управління освітою з позицій неоінституційних підходів, а саме – запровадження філософії управління якістю;

· розвиток ІКТ, що зумовлює додаткові можливості інформаційного забезпечення навчальних закладів, професійного розвитку персоналу, отримання учнями освіти світового класу без формальної централізації управлінського та навчального процесів;

· завдання розвитку менеджменту знань, що вимагають від школи створення власного інтелектуального капіталу як основи удосконалення навчального закладу, її перетворення в організацію, що навчається.

Основною формою децентралізації освіти в контексті сучасних реформ є запровадження автономного шкільного менеджменту (SBM), який являє собою альтернативу традиційним структурним та функціональним характеристикам управління навчальними закладами. Головними цілями запровадження програм SBM є:

- підвищення ефективності використання шкільних ресурсів (фінансових, інтелектуальних, технологічних, адміністративних, людських, часових, інформаційних);

- розширення соціальної бази діяльності школи, розвиток соціального партнерства з усіма зацікавленими в результатах її роботи сторонами шляхом залучення батьківської громадськості та представників більш широкої громади до вирішення проблем шкільного життя;

- підвищення рівня професійної мотивації персоналу школи, його "наділення владою" шляхом залучення до вирішення змістових та організаційних аспектів діяльності закладу;

- створення в школі клімату, що є сприятливим для професійного розвитку та співробітництва як педагогічного персоналу, адміністрації, так і інших членів шкільного самоврядування, всіх членів шкільної громади;

- слугування позитивним моральним прикладом демократичного інституту суспільства для учнів, громади в цілому;

- сприяння успішній реалізації всіх цілей діяльності школи [3; 7; 8].

Провідним недоліком значної кількості програм SBM, причиною їх неефективності у підвищенні навчальних результатів учнів стала відсутність їх сфокусованості на завданнях удосконалення навчального процесу. Теоретики освітніх реформ з США та Канади (М.Фуллан, Н.Уотсон, К.Лейтвуд, П.Вольстеттер, С.Морман, Ф.Ньюман, Р.Елмор, Т.Брік та інші)

приходять до висновку про "поразку шкільного менеджменту" як структурної інновації у вирішенні першочергового питання ефективності школи – забезпечення зростання результатів навчальної діяльності, про необхідність "реконцептуалізації" SBM на засадах теорій ефективності школи та удосконалення її діяльності [2-4;6-8].

Перебудова концептуальних основ програм SBM повинна полягати у взаємопов'язаному здійсненні змін структурного та культурного характеру: до числа традиційних елементів програм автономного шкільного менеджменту, які являють собою комплекс структурних перетворень, повинні бути додані та перетворитися на центр уваги такі, як формування сильного трансформаційного та дистрибутивного лідерства, розвиток школи як громади, що навчається.

Принципово новою формою менеджменту на мезорівні освітньої системи стає менеджмент знань, здійснюваний інноваційними освітніми мережами, що роблять можливим розвиток реформаційних ініціатив не просто "внизу", в окремих школах, а їх спрямування "вшир" та рух "вгору". Традиційно ізольовані в рамках децентралізованих освітніх систем школи багаторазово примножують свою інноваційну спроможність шляхом об'єднання в мережі, які набувають ролі інституцій мезорівня якісно нового типу, що прагнуть не до політичного або адміністративного контролю системи, а до розвитку трансформаційної готовності усіх сил, задіяних в реформі.

Механізмом професійної підтримки запровадження реформ стала професійно-орієнтована стратегія, що є спрямованою на формування готовності всіх рівнів освітньої системи до здійснення змін. Основоположними умовами розвитку такої готовності є: 1) стабільність інфраструктури змін, без якої неможливо досягти складних реформаційних перетворень; 2) розвиток школи як безпечного і стабільного робочого та навчального середовища; 3) достатній рівень організації навчального процесу; 4) наявність чітких узгоджених цілей та напрямів розвитку школи. Операційний рівень готовності до змін становлять три взаємопов'язані його сфери: індивідуальна, міжособистісна та організаційна. Індивідуальна готовність до змін включає професійні знання та уміння вчителів, а також здатність до активного конструювання нових знань. Міжособистісна готовність включає здатність до спільної праці на спільну мету та колективну відповідальність за результати своєї діяльності. Організаційна готовність стосується створення, розвитку та удосконалення структур, в рамках яких відбувається діяльність школи як організації (процес її змін). Особливостями школи як організації, готової до змін, є її відкритий до нових ідей, гнучкий

характер, прояв особливої турботи про професійний розвиток та взаємодію персоналу [5].

Важливим є і контекстуальний аспект формування готовності до змін, який впливає на вибір стратегій її розвитку, їх пріоритетність та послідовність. Контекст може бути сприятливим або навпаки – "токсичним". В сучасних умовах від школи вимагається прояв антрепренерських та "інтрапренерських" дій, тобто розвиток активності, творчості, винахідливості, підприємливості у залученні зовнішніх матеріальних і інтелектуальних ресурсів для розвитку своєї внутрішньої інфраструктури та формування нової професійної культури.

У своїй сукупності названі вище три стратегії освітніх реформ (стандарто-орієнтована, централізаційно-децентралізаційна та професійно-орієнтована) утворюють взаємопов'язану і цілісну сукупність політичних, адміністративних та педагогічних процесів, спрямованих як на підвищення рівня узгодженої взаємодії компонентів освітньої системи, що мають на меті зростання рівня її "системності" ("upgrade the system"), так і на підвищення якості результатів її діяльності. Критика такої логіки освітньої реформи містить кілька позицій: а) реформа, спрямована переважно на саму систему, а не на підвищення її "перформативності" (від performativity – спроможність досягнення очікуваного результату, сформульованого у вигляді точно вимірюваних (об'єктивних) кількісних показників); б) стратегії реформи не є збалансованими: професійно-орієнтовані стратегії не отримали достатнього розвитку, що призвело до невиправданого домінування політичного тиску і недостатнього розвитку професійної підтримки у формуванні готовності до змін; в) політичне керівництво освітою з боку держави та політичні методи її реформування не можуть бути ефективними, як є неефективною державна планова система у будь-якій іншій галузі економічного та соціального життя: необхідна її перебудова на ринкових засадах, що призведе в дію єдино ефективні – (ринкові) механізми та стимули для розвитку та удосконалення освіти.

Отже, недостатня ефективність діяльності державних освітніх систем та розчарування частини суспільства в можливості їх удосконалення за допомогою політичних та професійних стратегій зумовили запровадження наряду з ними альтернативної – ринково-орієнтованої стратегії. Вона являє собою сукупність організаційних та фінансових інновацій в освітній сфері, спрямованих на підвищення ефективності діяльності школи шляхом запровадження ринкових механізмів її розвитку, а саме: а) вільного вступу нових провайдерів на ринок освітніх послуг; б) розвитку конкуренції між провайдерами освітніх послуг; в) вільного вибору послуг споживачами;

г) звітності провайдерів перед споживачами; д) надання споживачам достатньої інформації про якість освітніх послуг; е) фінансування державою не провайдерів, а споживачів освітніх послуг. Логіка здійснення ринково-орієнтованих реформ спрямована на приватизацію освітньої системи, на суттєве звуження кола політичних механізмів її регулювання.

Усе різноманіття програм приватизації освіти, що являють змістову основу ринково-орієнтованих реформ, включає три їх типи: 1) розширення приватного надання освітніх послуг; 2) зміна форм фінансування освітніх послуг; 3) зміна форм управління закладами освіти та звітності за якість освітніх послуг.

Поступове розширення приватного сектора освіти, що мало місце майже у всіх розвинених англомовних країнах (крім США) протягом досліджуваного нами періоду можна пояснити такими причинами: 1) держави надають все більш активну фінансову допомогу приватним школам за умови узгодження змісту освіти з державними стандартами, що робить такі школи фінансово більш доступними для населення; 2) відбувається підвищення рівня вимог середнього класу до освіти своїх дітей, що пов'язано, не в останню чергу, з ростом освітнього рівня цього класу; 3) активні агресивні кампанії шельмування державної школи, що мали місце у всіх розвинених англомовних країнах з метою популяризації освітніх реформ, у тому числі і ринково-орієнтованих, призводять до зниження авторитету державної школи в суспільстві.

Зміни у характері фінансування навчальних закладів передбачаються всіма програмами ринково-орієнтованих освітніх реформ. До них відносяться: а) залучення до партнерства (або збільшення його розмірів) у фінансуванні державної освіти приватних осіб та організацій; б) фінансування державою не провайдерів освітніх послуг, а їх споживачів, що може здійснюватися в таких формах: (1) надання батькам учнів освітнього ваучера; (2) надання фінансових (податкових) пільг батькам, діти яких навчаються у приватних навчальних закладах; в) фінансування державних навчальних закладів відповідно до кількості учнів за певною стандартною формулою; г) часткове державне фінансування приватних та державних альтернативних навчальних закладів (чартерних шкіл), домашнього шкільництва з метою підвищення можливостей освітнього вибору для всіх соціальних верств населення та створення конкуренції між усіма типами освітніх закладів; д) надання можливості державним навчальним закладам, які набули права автономного менеджменту, самим розподіляти свій бюджет, нарахований за певною формулою.

До типу ринково-орієнтованих реформаційних програм, що передбачають зміну форм управління навчальними закладами та їх звітності

за надання освітніх послуг, відносяться: а) розширення освітнього вибору; б) запровадження ринкової звітності в освіті, яка пов'язана з забезпеченням клієнтів інформацією щодо якості освітніх послуг.

Найбільш поширеними формами освітнього вибору, що набули чільності в контексті сучасних ринково-орієнтованих реформ, стали: спеціалізовані школи (міські коледжі у Великій Британії, школи-магніти в США), чартерні школи (США, Канада), домашнє навчання (має місце у всіх розвинених англомовних країнах). Засобами розширення освітнього вибору стали освітні ваучери (індивідуальні або шкільні), відміна обмежень освітнього вибору за географічним принципом (за рамками кордонів навчального округу), розширення міжокружного обміну учнями в країнах, де такі обмеження збереглися, запровадження податкових пільг батькам, що оплачують навчання своїх дітей у приватних школах, фінансова допомога батькам домашніх учнів тощо.

Ринкова звітність, на відміну від адміністративної, передбачає: а) відповідальність провайдерів (шкіл) перед споживачами, а не перед вищими адміністративними інстанціями; б) введення в дію ринкових механізмів, припинення діяльності провайдера на ринку освітніх послуг в результаті низької якості роботи та невідповідності очікуванням клієнтів; в) надання клієнтам інформації про якість освітніх послуг шляхом ранжування навчальних закладів відповідно до рівня академічної успішності.

Оцінка результатів ринково-орієнтованих реформ включає такі критерії: 1) ступінь розширення свободи освітнього вибору як демократичного права кожного громадянина; 2) зростання ефективності освітніх послуг та продуктивності використання ресурсів; 3) забезпечення соціальної справедливості в освіті; 4) сприяння соціальній єдності в суспільстві.

Аналіз численних досліджень дозволяє зробити висновок, що найбільш реальними є досягнення реформаційних програм у першому з названих чотирьох вимірів. Розширення освітнього вибору дійсно має місце, хоча цей процес не позбавлений недоліків, від яких у першу чергу страждають ті соціальні групи, для яких він саме і призначений, тобто соціально знедолені верстви населення, які не завжди мають реальну можливість здійснити поінформований і раціональний вибір навчального закладу.

Зростання ефективності освітніх послуг у контексті ринково-орієнтованих реформ є, як вважає більшість дослідників, достатньо проблематичним, оскільки, по-перше, такі реформи не являють собою педагогічної інновації, тобто можуть впливати на навчальний процес тільки опосередковано; по-друге, школи, які працюють в рамках нових організаційних умов, ще знаходяться здебільшого на початковому етапі

свого становлення (чартерні школи в США), тому результати їх роботи не можуть бути оцінені з достатньою мірою об'єктивності; по-третє, жорсткий дух конкуренції, що є головним важелем, мотивуючою силою ринкових реформ, суперечить ідеям співробітництва, як одній з головних ознак школи як сильної професійної громади, здатної до суттєвого удосконалення своїх результатів.

Щодо продуктивності використання ресурсів в рамках ринково-орієнтованих реформ результати свідчать на їх користь тільки у невеликих реформаційних проектах (наприклад ваучерних). До того ж, як доводять дослідники, у доказах їх продуктивності не враховуються, як правило, всі види затрат, що робить докази їх переваг необ'єктивними [1].

Нарешті, ринково-орієнтовані реформи довели закономірне "ринкове фіаско" в аспектах забезпечення соціальної справедливості в освіті та сприяння соціальній єдності в суспільстві. Без політичного регулювання освітньої системи ринкові важелі змін перетворять поляризацію суспільства з розряду "реального ризику" в розряд реальної небезпеки.

Протиріччя між політичними, професійними та ринковими стратегіями сучасних реформ є, на нашу думку, провідною причиною їх недостатньої ефективності. Ще одним "стратегічним" недоліком ми вважаємо недостатній розвиток професійно-орієнтованих змін, що має чітке ідеологічне підґрунтя: недовіра до педагогів з боку неоконсервативних урядів англомовних країн, які віддали перевагу політичному тиску та ринковій конкуренції як головним важелям впливу, не потурбувавшись в достатній мірі про розвиток внутрішньої мотивації професіоналів до змін та формування їх готовності до ефективного їх запровадження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Belfield C.R., Levin H.M. Education privatization: causes, consequences and planning implications. – Paris: UNESCO/ IIEP, 2002.- 79 p.
2. Bryk A.S., Easton J.Q., Kerbow D., Charting Chicago school reform. Democratic localism as a lever for change. - Boulder, CO (USA): Westview Press, 1998.- 275 p.
3. Elmore R. Introduction: On changing the structure of public schools // Restructuring schools: the next generation of educational reform / R.Elmore. – San Francisco: Jossey Bass.- 1990.- P.1-28.
4. Fullan M., Watson N. School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. - Washington, D.C.: World Bank, 1999.- 32 p.
5. Hopkins D., Jackson D. Networked learning communities – capacity building, networking and leadership for learning.- London: National College for School Leadership, 2003.- 16p.
6. Leithwood K., Menzies T. Forms and effects of school-based management: A review // Educational Policy.- 1998.- Vol. 12, № 3.- P. 325-346.
7. Newmann F.M., Wehlage G. Successful school restructuring: A Report to the public and educators.- Madison, WI (USA): Center on Organization and Restructuring of Schools, 1995.- 160 p.

8. Wohlstetter P., Mohrman S., Robertson, P. Successful school-based management: A lesson for restructuring urban schools // New schools for a new century / Ed. by D. Ravitch, J. Viteritti.- New Haven, CT (USA): Yale University Press, 1997.- P. 201-225.

А.А.Сбруева. Стратегии реформирования систем среднего образования развитых англоязычных стран в конце XX – в начале XXI вв.

В статье осуществлен анализ содержания, механизмов реализации и взаимовлияния основных функциональных и структурных стратегий реформирования образовательных систем развитых англоязычных стран конца XX – начала XXI ст., сделаны выводы об основных противоречиях реформ.

A.A. Sbruyeva. The strategies of education reforms in the developed English speaking countries at the end of the XXth – the beginning of the XXIst centuries.

The article is devoted to the analysis of the contents, the mechanisms of the realization and the interrelations among the school reform strategies in the developed English speaking countries at the end of the XXth – the beginning of the XXIst centuries. The conclusions are made about the main contradictions of the education reforms.

УДК 371 (477) (09)

О.И.Скоробагатская
Сумский государственный
педагогический университет

ПРОБЛЕМА АКСИОЛОГИЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Е.И. СТАНЕВИЧА

В статье проанализирован ряд идей отечественного просветителя Е.И. Станевича в контексте проблемы воспитательных ценностей: аксиологическое самоопределение личности, роль просветителей в формировании ценностных приоритетов, ценностные нормы социума.

Современная система образования и воспитания Украины находится в процессе перехода к новой ценностной парадигме: от социоцентризма к антропоцентризму. В результате продолжительного доминирования социоцентрических ценностных ориентиров, превалирования жесткой идеологии, игнорирования ценности каждой личности, отчуждения от подлинной духовной культуры, от самобытных национальных корней и традиций, а также в связи со сменой социально-экономической формации, в обществе возник ценностный вакуум, что в первую очередь сказывается на воспитании подрастающего поколения. Для позитивного преодоления

аксиологического кризиса в обществе и в системе воспитания и образования необходима переориентация смысложизненных установок социума и его воспитательной стратегии на антропоцентризм, гуманизм, духовность. Большая роль в этом принадлежит педагогической науке и практике.

В контексте данной проблематики особое значение приобретают исследования, направленные на выявление механизмов формирования и реализации актуальных ценностей воспитания, а также на изучение ценностных приоритетов воспитания в историко-педагогическом наследии отечественных просветителей.

Проблема ценностей в современной педагогической науке разрабатывается в исследованиях таких ученых, как Г.Г. Ващенко, Е.И. Вишневский, В.С. Лутай, О.В. Сухомлинская, Н.Б. Евтух, И.А. Зязун, И.Д. Бех, П.Р. Игнатенко, Т.В. Буткивская, Н. Богуславский, Бойко А.М., Струманский В.П., М.И. Боришевский, Б.Г. Чижевский, Р.П. Скульский, Ж.О. Омельченко, К.О. Журба, Л.В. Крицкая, В.А. Сластенин, Б.П. Битинас, З.И. Равкин, Н.Д. Никандров, А.А. Сбруева, Г.И. Чижакова и др.

Аксиологическая сфера как «смысловое ядро» культуры в условиях определенной исторической формации кристаллизуется во многом благодаря выдающимся мыслителям, философам, просветителям, носителям и популяризаторам прогрессивных идей. Их мировоззрение, отражаемое в сочинениях, в культурных, социальных и национальных программах, их общественная и просветительская деятельность подготавливают исторически и эволюционно обоснованную трансформацию ценностных ориентаций общества, способствуют адаптации общественного сознания к новым ценностным ориентирам.

Проблему аксиологических приоритетов воспитания и самовоспитания рассматривали многие отечественные и зарубежные просветители, писатели, педагоги и философы. Основной задачей данного исследования является анализ философско-педагогических сочинений участника Поповской академии, отечественного просветителя, переводчика, философа конца XVIII – начала XIX вв. Е.И. Станевича в контексте проблемы воспитательных ценностей. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые реконструируется философско-педагогическое наследие Е.И. Станевича, а также осуществляется анализ ценностно-воспитательной проблематики его сочинений.

Воспитание человека является одной из самых существенных задач культуры всего человечества как непрекращающийся процесс развития потенциальных сил человека в процессе всей жизни (Э. Фромм). Решающим аспектом культурации, воспитания, самовоспитания является ценностное

самоопределение личности в условиях конкретной культуры. Одной из главных тем философско-педагогических, публицистических и поэтических сочинений Станевича является проблема жизненных приоритетов личности, ее ценностного самоопределения и рефлексии.

В своих сочинениях Станевич обосновывает антропоцентрические приоритеты: ценность каждой личности, ее способность к осознанному, самостоятельному и деятельному поиску Истины, к самовоспитанию, к сознательному преображению собственного сознания и мира. Философ говорит о том, что каждый человек становится перед проблемой выбора ценностных приоритетов и решает вопрос смысла собственной жизни. Заблуждение в определении главных ценностей жизни, по мнению философа, опасно и может стоить человеку как «спокойствия духа», так и самой жизни. Станевич настаивает на том, что человек, определяющий собственные смысложизненные приоритеты, должен уметь различать *мечты*, «всего лишь утешающие человека», и *настоящее понимание смысла собственной жизни*. Автор пишет: «своенравие и прихоти, как в наших склонностях, так и во мнениях, не могут и не должны быть нашими правилами, устрояющими нашу участь» [2, 91-92].

Устойчивое стремление к познанию истины является, согласно Станевичу, главным аксиологическим приоритетом и в воспитании, и в самовоспитании, основной целью всей разумной и духовной деятельности личности. Разум человека, утверждает философ, постоянно испытывается «тьмой предрассудков» и борется за свет истины: «…восходит на самую лучезарную высоту своего назначения и вдруг упадает на ту последнюю степень ничтожества, где он едва ли чем отличается от грубого побуждения животных». Внутренняя жизнь человека является, по мнению автора, непрекращающейся борьбой, «ежечасным прением сил душевных и телесных» в поиске основной оси – смысла жизни. Станевич приходит к выводу: «если разум господствует над действиями тела», если «силы душевные в непрерывном упражнении, превосходят силы телесные, тогда человек делается существом более духовным, нежели вещественным, и более приближается к своему Создателю» [2, 91].

В качестве духовной и нравственной опоры обоснования ценностных предпочтений личности автор предлагает изучение опыта лучших представителей человечества. Станевич призывает обратиться к их творениям и следовать их примеру, дабы узнать, «что чувствовали они тогда, когда душа их размышляла, действовала, созидала», и в конечном итоге для того, чтобы открыть в самих себе истину. Однако автор подчеркивает, что человек не должен слепо доверять взглядам мудрецов и неосознанно руководствоваться их мнениями. Он должен, следуя вечным законам

природы, «внушению здравого рассудка и движению сердца доброго» пройти свой собственный «сокровенный» путь познания истины [2, 98-99].

Философ подчеркивает, что в подражании великим образцам в их стремлении к самоисправлению упражняются разум и сердце человека, он познает ошибки и научается «из опыта легчайшим способом исправлять их». В результате такого «бодрствования» и «сражения» разум делается более прозорливым и деятельным, а сердце «терпеливее и необманчивее в своих предначинаниях», а оба они «познают сколь совокупные их силы полезны для каждого из них в особенности» [2, 121-122].

Невежество, игнорирование человеком наиболее существенных ценностей жизни является, по мнению Станевича, главным препятствием на пути к счастливой жизни. Однако философ подчеркивает, что и само по себе просвещение, «снабжение себя познаньями наук» еще не может обеспечить человеку счастья, внутренней гармонии, равно как и не приобретается они одними почестями и богатством. Для достижения «счастливого состояния» необходимо, чтобы в душе личности возникло еще некое «новое чувство», которое достигается через духовное очищение – «отделение от себя всех посторонних и не принадлежащих (ее сущности) частиц». Станевич подчеркивает, что горнилом этого «нового чувства» является испытание, а результатом – гармония между телесным и душевным началом [2, 120-121].

Идеальный образ жизни трактуется Станевичем не как буквальный пример к подражанию, приводящий к искажению уникальной сущности каждой личности, а как ориентир для самосовершенствования, образец поиска Истины, верности собственному пути, собственному сердцу. Станевич подчеркивает, что ценности являются истинными, если они проверены жизнью, действительностью: «добродетельным никто не может назваться, пока не испытает сил своих, может ли он бороться с напастями, и пока не пожертвует доброте многими своими страстями и привычками» – пишет философ [2, 124-126, 128].

Наряду с верой в человеческое стремление к самосовершенствованию, в способность к внутренней работе над собой, к самовоспитанию, автор большое значение придает деятельности просветителей, народных воспитателей. Он пишет, что «видя человека, составившего о счастье неправые понятия», необходимо употребить все свои усилия к истреблению их в нем «как вредных не только ему самому, но и тем, кто имеет хоть какие-нибудь с ним связи». Таким образом, Станевич определяет воспитательную роль просветителей, прогрессивных мыслителей. По мнению автора, они должны осуществлять тонкую работу по переориентированию человека на истинные ценности с таким искусством, с каким врач обращается с

немощным, так как сам «заблуждающийся» может не увидеть своих глубинных ошибок, исходя из собственного самолюбия [2, 95-96].

Философ рассматривает также проблему общезначимых ценностей – моральных норм, он говорит о необходимости определения «твердых правил, коих надлежит держаться» всем людям, «непреложных законов, коим должны быть подвластны» все члены общества и соблюдение которых обеспечит каждому человеку равновесие духа, внутреннюю гармонию. Человек, ориентирующийся на собственное своенравие, и не учитывающий общезначимые ценностные приоритеты, утверждает автор, подобен животному, ведомому всего лишь побуждениями [2, 93-94].

Станевич критически рассматривает вопрос соответствия ценностных приоритетов конкретной личности и социума, ведь среда, в которой живет человек, несет в себе не только позитивные ценностные ориентиры, в ней также присутствуют и негативные приоритеты или антиценности. Автор пишет: «Я знаю сильную власть богатства над умами. Но должно ль быть ослом, когда живешь с ослами?» И отвечает тем, что утверждает истинные, непреходящие ценности, ибо все ценности материального мира есть ценности временные, ибо нельзя, по словам автора, осквернить собственные дни в угоду невежам и «в жертву им принесть ум здравый и свободу». Станевич говорит, что жизнь не для того дана, «чтоб глупостью была и рабством стеснена», он призывает читателя к осмыслению собственного предназначения, к постижению воли Творца и подчеркивает, что настоящие богатства, истинные ценности, состоят в духовной жизни, в добром сердце, в осуществлении добродетелей, в чистой совести. По мнению автора, человек должен пребывать только в таком обществе, ценности которого не нарушают аксиологических приоритетов самой личности, а именно в таком обществе, где ценностными приоритетами являются благопристойность, высокие нравы, талант и способности, достоинства и доброта сердечная, общечеловеческие ценности (уставы человечности) и православные ценности (уставы веры) [2, 160-163].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что аксиологические приоритеты воспитания в философско-педагогическом наследии Е.И. Станевича соответствуют ценностным ориентирам философии Просвещения, которая пронизана верой в возможность изменять человека к лучшему, «рационально» преобразовывая политические и социальные отношения, систему образования и воспитания. Станевич, как и многие другие философы того времени, размышлял о таких условиях существования людей, которые способствовали бы торжеству добродетели и вселенского счастья. Будучи приверженцем естественного права, он твердо

верил в то, что все люди имеют равное право на жизнь, свободу, стремление к счастью. Его сочинения являются обоснованием критики современного ему общества, поиском новых ценностных оснований жизни. Просветитель, анализируя этический кодекс сословного общества, пытается обосновать новую систему ценностей, включающую как традиционно славянские ценности: социоцентрические и теоцентрические, так и новые – антропоцентрические аксиологические приоритеты западноевропейского Просвещения.

В философско-педагогическом наследии Станевича утверждаются такие ценности, которые актуальны и в современном обществе: антропоцентрические (вера в большую созидательную силу человека, способность личности к самосовершенствованию, самостоятельный поиск Истины, активный разум, любовь к людям и природе), социоцентрические (забота о ближних, согласование собственных стремлений и общего блага, полезный труд) и теоцентрические (вера в Бога, деятельные добродетели, душевная непорочность, кротость и смирение в испытаниях).

ЛИТЕРАТУРА

1. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. – М.: Фонд духовного и нравственного образования, 1996. – 141 с.
2. Станевич. Е.И. Собрание сочинений в стихах и в прозе Евстафия Станевича. Книга первая.– СПб.: Медицинская типография, 1805. – 200 с.
3. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Шлях освіти. –1999. – №1. – С.105-111.

О.І. Скоробагатська. Проблема аксіологічного самовизначення особистості у філософсько-педагогічній спадщині Є.І. Станевича.

У статті проаналізовано низка ідей вітчизняного просвітителя Є.І. Станевича в контексті проблеми виховних цінностей: аксіологічне самовизначення особистості, роль просвітителів у формуванні ціннісних пріоритетів, ціннісні норми соціуму.

O.I. Skorobagatska. Problem of the axiological self-determination of the person in philosophical and educational legacy of E.I. Stanevich.

In this article the following ideas of the Ukrainian thinker E.I. Stanevich of educational value are analyzed: the axiological self-determination of the person, the role of the educational thinkers in formation of values and the social value norms.

ІІ. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.42

Л.М. Артюшкіна, Г.Л. Єфремова
Сумський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті проаналізовані особливості професійного призначення родинних за походженням професій соціального педагога та соціального працівника шляхом визначення відмінностей в їх професійно-функціональному самовизначенні.

Професія соціального педагога – молода професія. Посада соціального педагога в освітніх установах була введена в 1990 році спеціальним рішенням колегії Держосвіти СРСР "Про введення інституту соціальних педагогів". Юридичний статус професія набула в 1991 році. Таким чином, система освіти України з 1991 року одержала нового фахівця – соціального педагога.

Становлення професії соціального педагога в Україні має ряд відмінних рис. Із розпадом СРСР в Україні не були продубльовані союзні документи у сфері соціальної педагогіки. Стандарти професії першого покоління прийняті тільки в 2004 р. Професія соціального педагога, будучи молодою і новою для України, змушена розвиватися при відсутності іміджу та сформованого образу. При цьому становлення і розвиток професії відбувається одночасно з розвитком родинної професії соціального працівника. Подібна ситуація призвела до зміщення їхніх професійних полів і закономірно створює труднощі в становленні професії соціального педагога. Тому не дивлячись на потребу в соціальних педагогах, викликану ростом соціальних і соціально-педагогічних проблем, вітчизняне освітнє середовище усе ще не прийняло педагога нового типу.

Сформована ситуація становлення нової для України професії соціального педагога визначає необхідність виявлення особливого в професіях соціального педагога і соціального працівника, що складає сутність їхнього професійного призначення.

Професії соціального педагога і соціального працівника родинні як за духом, так і за походженням. Сфери діяльності, форми і методи роботи соціальних педагогів і працівників часто перетинаються, але кожен фахівець має своє призначення.

Як прикладні галузі знань соціальна робота і соціальна педагогіка виділилися з різних наук. Соціальна робота – із соціології, тому соціальні працівники використовують у своїй практичній діяльності соціологічні теорії, технології та соціологічні методи дослідження. Історичні корені соціальної роботи ідуть на „допомогу" людям, сприяють у розв'язанні будь-яких проблем. Тому ми розглядаємо соціальну роботу як професійну, цілеспрямовану діяльність у суспільстві через уповноважені державні інститути, яка спрямована на створення соціальних умов для повноцінної життєдіяльності та розвитку різних категорій населення [2; 13].

Історичні корені соціальної педагогіки виходять з проблем виховання й освіти. Як прикладна галузь знань соціальна педагогіка виділилася з педагогіки. Педагогіка реалізує суспільну потребу в гарній, якісній підготовці молоді до самостійної життєдіяльності, чим і забезпечується суспільний прогрес, визначається історична наступність поколінь. Педагогіка звернена до особистості. Вона відповідає природній пізнавальній потребі людини, сприяючи перетворенню її в особистість – соціальну одиницю суспільства. Завдяки вихованню молодь одержує загальноосвітню і професійну підготовку, тобто педагогіка є одним з найважливіших засобів і напрямків у підготовці продуктивних сил суспільства та держави.

У центрі педагогіки знаходяться питання взаємин і взаємодії дітей і дорослих, соціальних груп, класів і поколінь, народів і націй. За допомогою педагогіки вирішуються питання соціальної стабільності суспільства (внутрішні та зовнішні), світу, тобто педагогіка одержує статус загальнолюдської науки: через неї можна формувати особу ворога і друга. Нарешті, педагогіка гармонізує відносини людини із самою собою, відкриває перед нею можливості самовдосконалення, саморозвитку та самореалізації, що складає саме соціально-педагогічний аспект загальної педагогіки.

Цей перелік соціальних аспектів життєдіяльності суспільства, яких торкається педагогіка і які знаходяться в її компетенції, говорить про те, що в ній споконвічно (іманентно) була наявна соціально-педагогічна складова, котра розвивалася в руслі загальнопедагогічного знання, поступово розширюючись та відокремлюючись. В свою чергу це призвело до відділення та оформлення соціальної педагогіки як самостійної галузі знань.

Сучасний стан вітчизняної соціальної педагогіки характеризується різноманіттям підходів до визначення її сутності, цілей і задач. Соціальну педагогіку розуміють як одну з функцій або напрямків соціальної роботи

(І.А.Зимова), теоретичний базис професії "соціальна робота" (В.Г.Бочарова), частину загальної педагогіки, фокусуючи увагу на проблемах соціального виховання (Б.З. Вульфов, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов та ін.). Одна з причин зазначеного явища полягає в недостатній дослідженості об'єктивних причин і джерел формування соціально-педагогічних підходів, особливостей їхньої реалізації в конкретних вітчизняних соціокультурних умовах.

Однак більшість фахівців, що займаються проблемами соціальної педагогіки, усе більше схиляються до думки про те, що саме гармонізація взаємин між особистістю і суспільством складають сутність соціальної функції цієї галузі педагогіки.

Таким чином, соціальна педагогіка вивчає в процесах виховання й освіти ті проблеми і явища, котрі пов'язані із залученням людини до життя в суспільстві, входженням її в систему суспільних відносин, з її внутрішніми конфліктами, що виникають на цьому ґрунті.

Соціальна педагогіка розглядає аспекти і явища, пов'язані із взаємодією особистості і суспільства в ході соціалізації. Вона інтегрує в собі знання про систему цілеспрямованої, педагогічно організованої підтримки життєвих сил людини, розумної побудови її відносин з навколишнім світом і людьми, самою собою на основі творчої активності та моральної саморегуляції життя в конкретному соціумі. Соціальна педагогіка досліджує процес духовної самосвідомості і самовдосконалення людини, родини, суспільства, а також механізм їхнього гармонійного розвитку.

Соціальні педагоги, спираючись у своїй діяльності на теоретичні та методичні основи педагогічної діяльності, є особливим типом вихователя, що здійснює професійну соціально-педагогічну діяльність.

Соціально-педагогічна діяльність як різновид педагогічної діяльності має як загальні, так і відмінні риси. Варто відзначити, що в українській педагогіці поняття "соціально-педагогічна діяльність" з'явилося зовсім недавно і тільки ще починає досліджуватися вченими. Проте це поняття вже міцно зайняло своє місце в понятійному апараті соціальної педагогіки.

Більшість дослідників єдині в тому, що загальним для цих двох понять є тотожність основної функції, яку і педагогічна, і соціально-педагогічна діяльність виконують у суспільстві, – функції соціальної спадковості, соціокультурного відтворення і розвитку людини. У цілому збігаються і думки різних учених щодо специфічних особливостей соціально-педагогічної діяльності в порівнянні з педагогічною.

Основною відмінною рисою соціально-педагогічної діяльності є те, що потреба в ній виникає тоді, коли в індивіда, особистості, групи

складається проблемна ситуація у взаєминах із середовищем. Ця головна відмінність визначає і всі інші. Так, на думку М.А. Галагузової, якщо педагогічна діяльність носить нормативно-програмний характер, то соціально-педагогічна "завжди є "адресною", спрямованою на конкретну людину і на розв'язання її індивідуальних проблем за допомогою вивчення її особистості і навколишнього її соціуму, пошуку адекватних ситуації способів спілкування з дитиною, виявлення засобів, що допомагають дитині самостійно розв'язати свою проблему. Якщо педагогічна діяльність має безперервний характер, то соціально-педагогічна – скоріше локальний, обмежена тим тимчасовим проміжком, протягом якого вирішується проблема" [7;183]. Відзначає цей дослідник і те, що професійна діяльність педагога, як правило, здійснюється в установах системи освіти, тоді як соціально-педагогічна діяльність має набагато ширшу сферу застосування.

Л.А. Бєляєва і М.А. Бєляєва, виділяючи ті ж основні відмінності, розглядають соціально-педагогічну діяльність як "спосіб гармонізації відносин людини, групи і середовища на основі задоволення потреби в соціокультурній адаптації і самореалізації, здійснюваної на основі розвитку особистості, з одного боку, і педагогічного середовища – з іншого" [1, 193-194].

У сучасних умовах людині протягом усього життя неодноразово доводиться зіштовхуватися зі змінами соціального середовища. Це призводить до того, що минулий досвід суб'єкта стає недостатнім і непридатним для життя в нових умовах, і людина постає в ситуації, що виражає необхідність змінювати себе або середовище, або те й інше разом, тобто людина стає перед необхідністю адаптуватися до умов, що змінилися.

Такого роду проблемні ситуації постійно виникають у житті кожної людини навіть в умовах соціальної й економічної стабільності. Є люди, що здатні самостійно пристосуватися до нових умов, розв'язавши будь-яку проблемну ситуацію. Такий процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища називається *соціальною адаптацією*. Якщо ж людина не може пристосуватися до нових умов і при цьому втрачає якісь соціально значущі якості, необхідні для її успішної адаптації, відбувається *соціальна дезадаптація* індивіда. Такий індивід має потребу в *соціальній реабілітації*, що передбачає здійснення системи заходів, спрямованих на відновлення соціального статусу особистості, зруйнованих і втрачених суспільних зв'язків і відносин і в результаті – на забезпечення його соціальної адаптації в суспільстві. Така людина стає об'єктом професійної допомоги.

Основна мета соціальної роботи і соціальної педагогіки як професії – допомога в самодопомозі, у вияві людської ініціативи, сили духу, віри у свої можливості.

Клієнтами соціальної роботи є люди різних вікових категорій, тоді як соціально-педагогічна діяльність спрямована на дітей. Діти як особлива вікова категорія людей (відповідно до Конвенції ООН про права дитини – від народження до 18-літнього віку) з погляду соціальних відносин відрізняються тим, що саме на період дитинства припадає основний, визначальний етап процесу *соціалізації* людини.

Саме в процесі соціалізації індивід стає особистістю, здатною функціонувати в даному суспільстві. Але це ж означає, що дитина – це індивід, процес соціалізації якого не завершився, тобто в нього ще не сформувалися стійкі соціальні установки і система цінностей. Він не набув достатнього соціального досвіду й інших якостей, важливих для успішного залучення до життя суспільства. І ця соціальна незрілість, несформованість особистості істотно ускладнюють процес соціальної адаптації дитини в кожній конкретній проблемній ситуації. Тому діти, на відміну від багатьох інших категорій людей, як правило, не можуть самостійно знаходити вихід зі складних життєвих ситуацій і мають потребу в чиїй допомозі та підтримці. Причому ця допомога повинна бути спрямована не просто на соціальну адаптацію дитини, а в цілому на її успішну соціалізацію.

Головний об'єкт уваги соціального педагога – **проблеми соціального життя** дитини. Мета соціально-педагогічної роботи – розв'язання проблем, тобто подолання труднощів і забезпечення умов для соціального становлення дитини, що знаходиться у важкій життєвій ситуації, а також умов для створення сприятливого, педагогічно доцільного соціального середовища.

Проблемні ситуації в соціальному житті існують у кожної дитини, як зростаючого організму. На кожному етапі розвитку дитина і її оточення виявляють протиріччя між новим рівнем соціальних якостей і раніше сформованими мірками, пропонованими для дитини. Якщо вчасно не змінюються норми, оцінки, не створюються відповідні умови на шляху становлення дитини як суб'єкта соціального життя, то виникають перешкоди на шляху самостійного вирішення життєво важливих завдань, тобто "проблемна життєва ситуація". „Якщо родина або найближче оточення не допоможуть дитині перебороти ці перешкоди, виникає "важка життєва ситуація"; якщо оточення дитини тільки підсилює нездоланні перешкоди, то це може перерости в "ситуацію ризику". Якщо не втручається фахівець, перешкоди істотно зростають, дитина може

потрапити в "соціально небезпечне становище", і її уже відносять до "групи ризику".

Вивчення проблемного поля соціального життя дітей України дозволяє представити деяку класифікацію. Підставою її є наявність визначених шляхів соціального становлення дитини як суб'єкта соціального життя: це – шлях соціальних інновацій, шлях соціальної адаптації, шлях соціальної інтеграції. На кожному з цих шляхів, при розв'язанні визначеного життєво-важливого завдання можуть виникнути перешкоди, котрі сама дитина і її родина не зможуть перебороти.

Проблеми свободи вибору і соціальної творчості (шлях інновацій) – труднощі на шляху реалізації дитиною її інтересів і потреб у вже сформованих нормах соціального життя або труднощі у створенні нових норм соціальних відносин на рівні власної позиції дитини, тобто прояв власного ставлення до людей, установлення нового статусу, розширення масштабів впливу на навколишнє середовище.

Проблеми соціальної адаптації і дезадаптації – труднощі засвоєння і пристосування до існуючих норм соціального життя або труднощі в руйнуванні тих норм, що є соціально небезпечними, несуть у собі загрозу для життя і здоров'я дитини.

Проблеми соціальної інтеграції або дезінтеграції – це труднощі поєднання або розходження потреб, інтересів і можливостей дитини, її родини з можливостями, потребами й інтересами інших людей, це труднощі в розвитку, розширенні соціальних зв'язків або труднощі виходу з колишніх контактів і зв'язків.

Таким чином, соціальні педагоги, спираючись у своїй діяльності на теоретичні й методичні основи педагогічної діяльності, "... є особливим типом вихователя, професійна діяльність якого спрямована на педагогічне забезпечення прав, захист інтересів, можливостей дитини, культурну ідентифікацію, адаптацію до нових умов життя і творчу самореалізацію в різних сферах" [10, 8].

У методичному листі " Введення в нову професію" указується на те, що соціальний педагог за своїм призначенням прагне запобігти проблемі, вчасно виявити й усунути причини, що породжують її, забезпечити превентивну профілактику різного роду негативних явищ, відхилень у поводженні людей і, таким чином, оздоровити їхнє навколишнє мікросередовище. У той же час, соціальний працівник має справу з проблемою, що відбулася (алкоголізм, наркоманія, стихійне лихо та ін.), і вимагає спеціальних видів допомоги й більш вузької спеціалізації (робота з інвалідами, людьми похилого віку, біженцями, групами соціального ризику та ін.) [5, 22].

Теоретичний аналіз проблеми професійного призначення соціальних педагогів дозволяє зробити висновок про те, що інститут соціальних педагогів життєздатний, має попит у практиці. Робота соціальних педагогів сприяє вирішенню соціально-педагогічних проблем соціуму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева Л.А., Беляева М.А. Категория "социальная работа" и "социальная педагогическая деятельность" в их взаимосвязи //Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. Ред. М.А.Галагузова. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 3.
2. Беспалько О.В. До питання про структуру та функції соціально-педагогічної діяльності.// Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №5. – С. 12-14.
3. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. – Изд-во Аргус, 1994. – 208 с.
4. Веретено О.О. Становлення професії соціального педагога в Україні // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №4. – С.21-23.
5. Введение в новую профессию: социально-исторический аспект. Методическое письмо // Социальная работа 1 / 4, 1994.- 11 с.
6. Галагузова М.А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр./Отв. ред. М.А.Галагузова. – Вып.3. – Екатеринбург, 1998.
7. Зверева И.Д., Лактионова Г.М. Развитие социальной работы и социальной педагогики в Украине // Практическая психология и социальная работа. – 2001. – №4. – С.2-7.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / Изд-е 2-е, доп., испр. и перераб. – М, 1999. – 384 с.
9. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. Учебное пособие для студентов. – М., 1997. – 365 с.
10. Сорочинская Е.Н. Теория и практика подготовки социальных педагогов детско-юношеских объединений. Авт. дис. док. пед. наук. – М., 1996. – 32 с.

Л.М. Артюшкина, Г.Л. Ефремова. Проблема профессионального предназначения социального педагога.

В статье проанализированы особенности профессионального предназначения родственных по происхождению профессий социального педагога и социального работника путем определения различий в их профессионально-функциональном самоопределении.

L.M. Artushkina, G.L. Efremova. The problem of professional determination of social pedagogue.

The article analyzes peculiarities of professional determination of such common in background professions as a social pedagogue and a social worker by pointing out the differences in their professional functional realization.

УДК 37.013.42+364.442.2

И.Ю. Вертепова
Сумский государственный
педагогический университет

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНСТИТУТОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКОВЬЮ В ВОПРОСАХ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ

В статье анализируются возможности взаимодействия Православной церкви с такими социальными институтами, как социальная педагогика и социальная работа, при оказании социальной помощи различным слоям населения. Указаны области такого взаимодействия и причины, ограничивающие его.

Происходящие в Украине с начала 90-х гг. XX в. переходные процессы связаны с демократизацией всех сторон жизни нашего общества. Эти процессы сопровождаются кризисом нравственности, обусловленным разрушением сложившейся в советский период системы ценностей, отходом от старых традиций и отсутствием новых. Нравственный кризис усугубляется продолжающимся разрывом между научной и религиозной этикой, влияющим на все стороны жизни общества, в частности на образование, воспитание, взаимоотношения внутри различных социальных групп и между ними. В обществе растет социальная напряженность, связанная с экономической и политической нестабильностью, а также с ослаблением роли государства в распределении ценностей.

В этих условиях все большее число людей нуждается в социальной помощи и защите, однако со стороны государства отсутствует достаточное для этого финансирование деятельности различных социальных служб. Поэтому исследование возможностей взаимодействия институтов социальной работы и социальной педагогики с другими социальными институтами, готовыми оказывать поддержку наиболее уязвимым слоям населения, является актуальным и необходимым. Предметом нашего исследования является взаимодействие институтов социальной педагогики и социальной работы с Православной церковью в вопросах оказания социальной помощи, его возможности и перспективы.

Целью статьи выступает конкретизация областей и форм такого взаимодействия, а также выявление причин и факторов, сдерживающих его или препятствующих ему.

Проводимая советской властью атеистическая секулярная политика оказала негативное влияние на все стороны духовно-нравственной жизни нашего общества. Несовместимость коммунистических идей с

религиозностью сыграла роковую роль в судьбах миллионов верующих и привела к нарушению права человека на выбор собственного мировоззрения, разделению нравственного и духовного начал в процессе воспитания личности, а также принижению роли религиозной этики в этом процессе. Отделение церкви от государства способствовало ослаблению преемственности духовных традиций, передаваемых от поколения к поколению, развитию идей космополитизма и пролетарского интернационализма, идеологизации образования и культуры, их духовному обеднению и ограничению.

Исторический опыт нашей страны после принятия ею христианства показывает, что, сохраняя свою духовную независимость, Православная церковь всегда поддерживала отечественную государственность в сложных внешних и внутренних условиях. При этом в глазах общества она оставалась единственным социальным институтом, сохранившим в неприкосновенности собственные традиции и являющимся символом духовного неприятия коммунизма.

Перед светскими социальными институтами церковь имеет неоспоримое нравственное преимущество, поскольку опирается в своей деятельности на духовный авторитет и национальные традиции. Это помогает ей на разумной основе объединять существующие традиции с новыми, не впадая при этом в крайности, взвешенно соотносить нравственные цели и средства с учетом особенностей нравственного сознания как верующих, так и неверующих.

Православная церковь стояла у истоков оказания социальной помощи населению с момента принятия Киевской Русью христианства, положив начало религиозной благотворительности. Священник, выступающий как субъект социальной помощи, определял ее форму и размеры для каждого нуждающегося в ней человека. В основе этой помощи лежала не только любовь к ближнему, но и стремление преобразовать человека по образу и подобию Божьему, т.е. нравственная цель высшего порядка. Благотворительной деятельностью священники занимались профессионально, решая при этом этические задачи, поэтому их этику с ее принципами милосердия и любви можно рассматривать как прообраз профессиональной этики современного социального педагога и социального работника. Если для отдельного верующего человека милосердие являлось христианской добродетелью и нравственным требованием, то для служителя церкви оно являлось требованием каноническим, поднимаясь в своей значимости до уровня нравственной нормы.

Религиозная благотворительность, учитывающая дуализм человеческой природы, по своей форме выступала в виде телесных и духовных милостей. Телесные милости подразумевали накормить голодного, посетить больного или заключенного и утешить его, принять странника, похоронить умершего и т. д. Духовные милости состояли в том, чтобы научить человека добру и милосердию, дать ему добрый совет или отвратить от заблуждения, утешить в горе и печали, научить прощать причиненные обиды и зло, молиться Богу о ближнем и т. д. Религиозная благотворительность положила начало общественной благотворительности, сохранив милосердие в качестве основного нравственного требования.

Социальная помощь со стороны церкви не прекращается и в настоящее время. Церковь вместе с другими социальными институтами своей деятельностью помогает снять социальную напряженность в обществе и сохранить его стабильность. В этом ее задачи близки к тем, которые приходится решать социальным педагогам и социальным работникам.

Имеющиеся по этому вопросу публикации в основном относятся к каким-либо отдельным аспектам рассматриваемой проблемы. В статье И.Ю. Вертеповой рассмотрена возможность привлечения опыта православной педагогики к решению задач духовно-нравственного воспитания человека. Показано, что светское воспитание остается по своей сути только нравственным, направленным на развитие ума и сердца человека. Православная педагогика осуществляет духовно-нравственное воспитание, развивая также способности человеческой души. Такое воспитание является более полным и гармоничным, так как учитывает дуализм человеческой природы. Автором показано, что "при общем объекте педагогической деятельности требования к профессиональным и нравственно-этическим качествам православного и социального педагогов практически совпадают, близки их категории, понятие ценностей, понятие педагогического дара, направления становления и развития человека (от индивида к личности в социальной педагогике и от образа к подобию в православной педагогике)" [1, 114]. В статье не затронуты вопросы взаимодействия социальной педагогики и социальной работы с церковью при оказании социальной помощи.

Работа А. Гармаева посвящена проблемам нравственной психологии и педагогики. Показано, что дуализм человеческой природы определяет образ жизни и мышление человека, природу его поступков и влечений, отношение к окружающим. Отмечена важность духовного воспитания и его неразрывность с воспитанием нравственным [2, 258-287]. Автором затронуты вопросы оказания человеку духовной помощи.

В статье К. Н. Костюка рассмотрены сложившиеся к настоящему времени взаимоотношения между Православной церковью, государством и обществом. Показано, что возможности нравственно-этического сближения их позиций ограничены рядом факторов: мировоззренческими расхождениями, продолжением секулярной политики со стороны государства, сложностями в экономических взаимоотношениях и др. Фактически это сближение больше декларируется сторонами, чем реально воплощается [3, 106-117]. Выполненный в статье анализ в основном относится к области нравственно-этических взаимоотношений между Православной церковью и государством и почти не затрагивает их сотрудничества в вопросах оказания социальной помощи.

В документе "Основы социальной концепции Русской Православной Церкви" перечислены области возможного взаимодействия Православной церкви с государством и его социальными институтами:

а) "миротворчество на международном, межэтническом и гражданском уровнях, содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами и государствами;

б) забота о сохранении нравственности в обществе;

в) духовное, культурное, нравственное и патриотическое образование и воспитание;

г) дела милосердия и благотворительности, развитие совместных социальных программ;

д) охрана, восстановление и развитие исторического и культурного наследия, включая заботу об охране памятников истории и культуры;

е) диалог с органами государственной власти любых ветвей и уровней по вопросам, значимым для Церкви и общества, в том числе в связи с выработкой соответствующих законов, подзаконных актов, распоряжений и решений;

ж) попечение о воинах и сотрудниках правоохранительных учреждений, их духовно-нравственное воспитание;

з) труды по профилактике правонарушений, попечение о лицах, находящихся в местах лишения свободы;

и) наука, включая гуманитарные исследования;

к) здравоохранение;

л) культура и творческая деятельность;

м) работа церковных и светских средств массовой информации;

н) деятельность по сохранению окружающей среды;

о) экономическая деятельность на пользу Церкви, государства и общества;

п) поддержка института семьи, материнства и детства;

р) противодействие деятельности псевдорелигиозных структур, представляющих опасность для личности и общества" [4, 28-29].

Показана позиция Православной церкви по отношению к политике, государству, нации, светскому праву, труду, собственности, войне и миру, преступности, вопросам нравственности, науке, культуре, образованию, средствам массовой информации, проблемам здоровья, биоэтики, экологии. Отмечена опасность для нашего общества и государства духовной агрессии со стороны нетрадиционных религиозных культов, подрывающих основы Православной церкви, государства и нарушающих социальную стабильность.

В работе Р.В. Янушкявичюс и О.Л. Янушкявичене рассмотрены нравственно-этические вопросы смысла жизни, нравственного выбора, истинных добродетелей, получившие отражение в философии, науке, религии, литературе и искусстве [5, 156-316]. Вопросы оказания социальной помощи затронуты только косвенно.

Анализ рассмотренных работ показывает, что Православная церковь и общество отчетливо представляют возможные области взаимодействия в вопросах оказания социальной помощи. Это взаимодействие имеет особенно большое значение для таких институтов, как социальная педагогика и социальная работа, которые профессионально занимаются вопросами оказания социальной помощи неадаптированным слоям населения, содействуя социализации личности.

Сотрудничество между Православной церковью и институтами социальной педагогики и социальной работы прежде всего заключается в укреплении и сохранении семьи как основы социума. "Опыт семейного общения научает человека преодолению греховного эгоизма и закладывает основы здоровой гражданственности. Именно в семье, как в школе благочестия, формируется и крепнет правильное отношение к ближним, а значит, и к своему народу, к обществу в целом. Живая преемственность поколений, начинаясь в семье, обретает свое продолжение в любви к предкам и отечеству, в чувстве сопричастности к истории. Роль семьи в становлении личности исключительна, ее не могут подменить другие социальные институты. Разрушение семейных связей неизбежно сопряжено с нарушением нормального развития детей и накладывает долгий, в известной мере неизгладимый отпечаток на всю их последующую жизнь" [4, 77-78].

Большие возможности сотрудничества Православной церкви с институтами социальной педагогики и социальной работы заложены в их совместной деятельности по профилактике и искоренению преступности. У них нет расхождений по вопросам использования средств и методов для

изживания этого негативного социального явления, при этом церковь имеет более богатый опыт в данной области. “Главным источником преступления является помраченное состояние человеческой души: из сердца исходят злые помыслы, убийства, прелюбодеяния, любодеяния, кражи, лжесвидетельства, хуления (Мф. 15,19)... Профилактика преступности возможна прежде всего через воспитание и просвещение, направленные на утверждение в обществе истинных духовных и нравственных ценностей... При отсутствии в народе положительного нравственного идеала никакие меры принуждения, устрашения или наказания не смогут остановить злой воли... Церковь, не становясь судьей человеку, преступившему закон, призвана нести попечение о его душе. Именно поэтому она понимает наказание не как месть, но как средство внутреннего очищения согрешившего” [4, 64-66].

Большие возможности для сотрудничества церкви с институтами социальной педагогики и социальной работы представляет работа с органами правопорядка и в армии, особенно по преодолению негативных тенденций во внеуставных взаимоотношениях.

Близка позиция Православной церкви с подходом социальной педагогики и социальной работы к системе светского образования с точки зрения их целей и решаемых задач. “С православной точки зрения желательно, чтобы вся система образования была построена на религиозных началах и основана на христианских ценностях. Тем не менее, Церковь, следуя многовековой традиции, уважает светскую школу и готова строить свои взаимоотношения с ней, исходя из признания человеческой свободы. При этом Церковь считает недопустимым намеренное навязывание учащимся антирелигиозных и антихристианских идей, утверждение монополии материалистического взгляда на мир. Церковь призывает к устранению последствий атеистического контроля над системой государственного образования. Церковь полагает полезным и необходимым проведение уроков христианского вероучения в светских школах по желанию детей и их родителей, а также в высших учебных заведениях. Школа есть посредник, который передает новым поколениям нравственные ценности, накопленные прежними веками. В этом деле школа и Церковь призваны к сотрудничеству. Церковь призвана и стремится содействовать школе в ее воспитательной миссии, ибо от духовного и нравственного облика человека зависит его вечное спасение, а также будущее отдельных наций и всего человеческого рода” [4, 113-114].

Сотрудничая с социальной педагогикой и социальной работой как с науками, “Церковь предостерегает человека от искушения рассматривать науку как область, совершенно независимую от нравственных принципов... Евангельские нормы жизни дают возможность воспитания личности, при

котором она не смогла бы использовать во зло полученные знания и силы. Посему Церковь и светская наука призваны к сотрудничеству во имя спасения жизни и ее должного устроения. Их взаимодействие способствует созданию здорового творческого климата в духовно-интеллектуальной сфере, тем самым помогая созданию оптимальных условий для развития научных исследований" [4, 109].

Христианская благотворительность в современном обществе охватывает больницы, интернаты, пункты реабилитации и т. д. Церковь обеспечивает эту деятельность за счет собственных средств. За свои средства церковь осуществляет восстановление и ремонт переданных ей государством памятников архитектуры и духовной культуры.

Сотрудничество государства с Православной церковью ограничивается недостаточным объемом финансирования деятельности социальных служб и инерцией секулярной политики. Сотрудничество со стороны церкви сдерживается каноническим императивом в межличностных отношениях, выражающимся в призыве к покаянию, инерционными традициями социальной метафизики. У церкви свой взгляд на свободу личности, не совпадающий с демократическим государственным подходом к этому вопросу. Свобода объявляется ею привилегией верующих, полномочием, предоставленным им Богом, а не правом личности.

У церкви и государства разное отношение к труду. С христианской точки зрения труд не является безусловной ценностью. Церковь признает необходимость для человека трудиться, чтобы питаться самому, и трудиться, чтобы подавать нуждающимся. Совершенствование орудий и методов труда, его профессиональное разделение и переход от простых его форм к более сложным способствует улучшению материальных условий жизни человека. Однако обольщение достижениями цивилизации удаляет людей от Творца, ведет к мнимому торжеству рассудка, стремящегося обустроить земную жизнь без Бога" [4, 50]. Капитал отождествляется церковью с богатством, а стимулирование труда – со стяжательством. Между тем высокий уровень жизни общества неразрывно связан с повышением производительности труда.

Признавая реальность феномена глобализации в современном мире в политико-правовом, экономическом и культурно-информационном измерениях, его полезность для развития международного сотрудничества в области политики, экономики и культуры, церковь считает, что глобализация грозит обернуться духовной и культурной экспансией для менее развитых стран и может привести к тотальной унификации.

Мировоззренческие расхождения между Православной церковью и обществом вполне закономерны и объясняются тем, что религиозная этика с ее теоцентрическим строением направлена на познание Бога, в то время как научная этика изучает нравственность как социальный феномен. Переходные процессы, происходящие на Украине, придают указанным выше противоречиям между церковью и государством затяжной характер.

Таким образом, с нашей точки зрения, институты социальной педагогики и социальной работы имеют широкие потенциальные возможности для взаимодействия с Православной церковью в вопросах оказания социальной помощи, несмотря на имеющиеся между ними мировоззренческие расхождения и различия в системах ценностей научной и религиозной этик. Настоящее исследование может быть продолжено путем анализа границ такого взаимодействия, его специфики и эффективности в современных условиях. Для нашего общества оно является необходимым и желательным в условиях недостаточного финансирования социальных программ и деятельности этих социальных институтов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вертепова И. Ю. Нравственно-этические основы православной педагогики // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Вип. 23. – К.: Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. – С. 110-114.
2. Гармаев А., Священник. Обрести себя. – Волгоград, 2000. – 298 с.
3. Костюк К. Н. Русская Православная Церковь и общество: нравственное сотрудничество или конфликт? // Полис. – 2002. – №1. – С. 105-117.
4. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. – М.: Отдел внешних церковных связей Московского Патриархата, 2001. – 127 с.
5. Янушкявичюс Р. В., Янушкявичене О. Л. Основы нравственности. – М.: ПРО-ПРЕСС, 2000. – 456 с.

І.Ю. Вертепова. Взаємодія інститутів соціальної педагогіки і соціальної роботи з Православною церквою при наданні соціальної допомоги.

В статті аналізуються можливості взаємодії Православної церкви з такими соціальними інститутами, як соціальна педагогіка і соціальна робота, при наданні соціальної допомоги різним верствам населення. Зазначені області такої взаємодії і причини, що обмежують її.

I.Y. Vertepova. Interaction of social pedagogy and social work institutes with Orthodox church in the questions of rendering social assistance.

The possibilities of interaction of Orthodox church with such social institutes as social pedagogy and social work while rendering of social assistance to various strata of population are analysed in the article. Spheres of such interaction and reasons limiting it are shown.

УДК371.315.6

С.Е. Генкал
Сумський державний
педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО РУХУ УЧНЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Особливістю процесу навчання, пов'язаного з використанням сучасних педагогічних технологій є зміна ролі педагога – він постає не тільки носієм нових знань, але і організатором процесу самознання, самоосвіти та соціальної адаптації школяра. У зв'язку з цим учитель створює умови для реалізації освітніх ініціатив учнів, які дозволяють їм стати активними учасниками процесу навчання.

Важливими особливостями сучасного суспільства е рухливість елементів політичної та соціальної культури, перевага інноваційних процесів. Тому в сучасній освіті необхідно з самого початку закладати основи розуміння світу, який динамічно змінюється, у якому особистість перебуває у стані творчості та створення цього світу та самої себе. Важливим є пошук нових рішень, розробка ціннісних орієнтацій та концептуальних підходів. Процес розвитку суспільства обумовлює розвиток та становлення особистісно-орієнтованого навчання. У цій області ефективно працюють І.С. Якиманська, Г.А. Балл, І.Д. Бєх, О.В. Сухомлинська, В.В. Сєриков. Особистісно-орієнтоване навчання має ряд принципів: визнання особистості (учня, педагога) суб'єктом освітньої діяльності та суб'єктом відносин; визначення людини складною системою; визначення особистості метою, а не заходом освітньої діяльності [1].

Педагоги завжди головну увагу в інноваційній діяльності приділяли змісту навчання, об'єму, методам формування знань, розвитку особистості учня. Але, все ж таки не повністю вирішене питання про те, як у навчальному процесі знайти місце для реалізації ініціатив учня, як врахувати його досвід, ситуацію розвитку, навчальні можливості. Важливим моментом педагогічної діяльності стає турбота про освітній рух кожного учня.

У контексті цієї проблеми, на наш погляд, постає питання про зміну ролі вчителя, його функцій, які будуть забезпечувати формування потреби учнів до самовиховання та самоосвіти.

Сучасні педагогічні технології спрямовані на забезпечення гармонійного розвитку особистості, у зв'язку з чим змінюється роль педагога – він стає не тільки носієм нових знань, але й організатором процесів саморозуміння, самопізнання та соціальної адаптації учнів.

Метою даної статті є розгляд питання про діяльність вчителя щодо супроводження освітніх проектів учнів у сучасній школі Для досягнення цієї мети потрібно вирішити ряд завдань:

1. Проаналізувати досвід створення індивідуальних освітніх проектів учнів у сучасній школі.

2. Окреслити коло завдань, на які спрямована діяльність вчителя та засоби їх вирішення.

3. Визначити сутність педагогічної діяльності вчителя щодо підтримки діяльності учнів над власними проектами.

4.Проаналізувати особливості супроводження вчителем індивідуальних освітніх проектів учнів у педагогічній практиці Сумської класичної гімназії.

Проблемою створення та реалізації індивідуальних освітніх проектів учнів з 1991 року займаються у томській школі "Эврика-развитие"; розроблений проект сумісної програми психологів та педагогів щодо формування освітнього оточення, у якому учень має можливість професійно визначитись та усвідомити свої здібності та можливості, отримати допомогу для реалізації власних освітніх цілей [3]. Також проектну форму діяльності застосовують у гімназіях № 415 та "Дидакт" (м. Москва), у Школі культурної політики (м. Москва), у школі Розвиваючого навчання "Умка" (м. Новосибірськ), у Відкритому гуманітарно-управлінському коледжі (м.Томськ), в Університетській гімназії №1 "Универс" (м.Красноярськ), у Центрі освіти (школа № 77) м.Сєверськ, у Центрі освіти (м.Междуреченськ), у Гуманітарному лицеї м. Іжевська.

Вивчення практичного досвіду української школи дозволяє стверджувати, що в нашій країні така форма діяльності практично не застосовується. Нами започатковане дослідження, яке проводиться у Сумській класичній гімназії. У ході дослідження склалося розуміння позицій вчителя та можливість поставити перед ним ряд завдань:

– сприяти самовизначенню учнів у конкретній предметній області;

– допомогти учню скласти проект власного навчального шляху у вибраній сфері;

– представити проблемність у своїй предметній сфері, різні підходи та точки зору з подальшим обговоренням їх;

– створити умови для організації навчально-дослідницької діяльності з урахуванням індивідуальних програм;

– допомогти учням опанувати методами самоорганізації, необхідними для реалізації власного навчального проекту;

– показати перспективи своєї предметної області;

– сприяти розвитку інтелекту учнів;

– стимулювати пізнавальну активність учнів;

– підводити учнів до самостійного "відкриття" знань та практичних засобів діяльності шляхом навчання системам аналітико-синтетичних операцій, які виявляють вагомі знання, та засоби дій.

Вважаємо, що особливістю діяльності вчителя є те, що відбувається активна взаємодія учня та вчителя. У зв'язку з тим, що головна задача – сприяти розвитку та самоосвіті учня, нами буде запропонована така форма діяльності вчителя – предметника:

1. На першому етапі увага вчителя фокусується на змісті навчального матеріалу: термінах, поняттях, законах, правилах.

Роль вчителя: пропонування моделі засвоєння матеріалу.

Головна стратегія вчителя: нагляд за засвоєнням навчального матеріалу, контроль успішності учнів.

2. На другому етапі увага вчителя приділяється вмінню учнів використовувати свої знання та їх навчальній компетентності.

Роль вчителя: критичний друг – пропонує різні методики, прийоми застосування знань у повсякденному житті та у науково-дослідницькій праці.

Головна стратегія вчителя: вивчення рівня знань учня та їх корекція.

3. На третьому етапі увага вчителя фокусується на вивченні особистісного досвіду учнів, їх інтересів, здібностей.

Роль вчителя – координування пізнавальної діяльності учнів та допомога у створенні учнями власних навчальних проектів.

Основна стратегія вчителя: активна участь у будуванні, моделюванні та впровадженні учнями власного стилю навчання або навчальних траєкторій.

У процесі взаємодії " вчитель – учень" учень вдосконалює самоосвіту, може контролювати якість знань згідно з запропонованою вчителем схемою та коригувати їх, це приводить до того, що учні більш об'єктивно оцінюють власні знання та вміють їх застосовувати. Таким чином, скорочується кількість непродуктивних контактів "вчитель – учень", звільняється час для створення власних моделей навчання.

Для активізації пізнавальної діяльності вчителем може бути запропонована така форма роботи, як "сходи досягнень". На першій сходинці учні формують теорії, володіють поняттями, знають межі їх застосування. На другій сходинці здійснюють логічні операції з цими поняттями. На третій сходинці учні опановують вміння формувати проблему та планувати шляхи її вирішення, встановлюють міжпредметні зв'язки. На четвертій сходинці учні творчо підходять до вирішення проблем, обґрунтовують вибрані шляхи їх вирішення. Учням можуть бути присвоєні "звання" згідно за сходинками їх досягнень: "новак", "знаток", "вчений", "гранд".

Успіхи школярів – це головні засади їх розвитку та виникнення творчих рішень. Вчитель не тільки дає знання, але й організує можливості особистісного зросту учнів. Ефективним є такий стиль навчання, коли вчитель мотивує значення та перспективи використання знань, спираючись на досвід учнів та акцентує увагу на новітніх розробках у предметній сфері. Немає сумніву, що учні будуть знаходитися на різних сходинках "сходів досягнень". Цю проблему можна вирішити, використовуючи диференційований підхід [2], який дозволить: контролювати учбове навантаження учнів; вдосконалювати контроль знань; розвивати творче мислення; сприяти саморозвитку учнів; підвищити якість знань.

Вчитель виступає у ролі організатора особистісного розвитку учнів, коли відсуває на другий план функцію джерела нових знань. Чим більше питань виникає в учнів, тим активніше йде процес засвоєння нового матеріалу. Вчитель будує працю так, щоб учні не залишались байдужими до знань, що можливо зробити шляхом оголошення цікавих фактів у науці, інтригуючих подій; встановлення сфер життя, де ці знання набуватимуть значущість; підвищення престижу знань.

Доцільно після вивчення модуля (блока) змісту матеріалу запропонувати учням оцінити, наскільки ця тема, розділ сприяли:

– особистісному росту учня;

– самовихованню, самоосвіті;

– успішній реалізації поставленої цілі;

– аналізу недоліків власної навчальної траєкторії, спробі перебудувати її.

Вважаємо, що у ході педагогічної діяльності вчитель повинен виявити фактори вибору форм методів, технологій в умовах особистісного підходу до навчання. Доцільно розглянути: специфіку варіативної частини змісту навчання; особливості навчально-пізнавальної діяльності учнів (характер, мотивації, сформованість навчальної діяльності, її стиль, особливості пізнавальних функцій учнів); характеристики методів, засобів, технологій (ступінь самостійності учнів, можливості допомоги та контролю вчителя за діяльністю учнів).

Запропонована система передбачає участь у створенні та корекції індивідуальних програм учнів як складової частини педагогічної технології. Слід віддати перевагу модульним технологіям, змістовна компактність яких дає можливість учням будувати свої навчальні моделі. Педагогічні технології надають можливість вчителю супроводжувати індивідуальну навчальну програму учня.

Особливе місце займають особистісні та професійні якості вчителя, що необхідні для праці. Одне з перших місць займає розвиток

професійної рефлексії, пов'язаної з формуванням критично-рефлексивного стилю мислення, толерантності, емпатійності. Діяльність вчителя у системі особистісно орієнтованого навчання спрямована на позитивний зворотний зв'язок – шанування, підтримку, допомогу. Зворотний негативний зв'язок реалізується тільки у відношенні до школярів, які вийшли за "норми діяльності". Особистісний підхід включає оцінювання та цінування навчальної діяльності учнів. Оцінювання – це об'єктивне відображення результатів діяльності учнів. Для об'єктивності воно повинно бути критеріальним, цілеспрямованим, систематичним. Цінування – це щирий прояв педагогом свого задоволення успішною діяльністю учнів, яка була досягнена на основі мобілізації своїх знань, вмінь та особистісних якостей [4].

Вчитель акцентує увагу на розвитку ціннісно-смислової сфери учнів, яка виявляється у їх відношенні до оточуючої дійсності, в усвідомленні її цінності.

Дослідження довело, що доцільно по-новому зазирнути на положення про рушійні сили навчального процесу з особистісною спрямованістю. Згідно з традиційними розуміннями, рушійні сили навчального процесу полягають у протиріччі між знанням та незнанням, завдяки чому учень досягає навчальних цілей. Однак, це протиріччя актуалізує гностичну, когнітивну сторону діяльності учня, але не торкає особистісно значущу цінність – смислову сферу їх свідомості [4]. Але тільки особистість цікава особистості. При особистісній діалогічній взаємодії "вчитель – учень" процес оволодіння знаннями відбувається в атмосфері інтелектуальних, моральних, естетичних хвилювань, зіткненні різних точок зору, наукових підходів, пошуків істини, проектуванні різних можливих рішень пізнавальних задач, творчості вчителя та учнів. Таким чином, рушійною силою навчальної діяльності є взаємодія особистості педагога та особистості учня, взаємодія, при якій пізнання та діалогічне спілкування є усвідомленою метою та значущою цінністю.

Хід нашого експерименту дозволив сформулювати деякі висновки:

1. Орієнтація діяльності вчителя на формування та розвиток в учнів необхідності до самоосвіти, самовиховання обумовлює зміни його функцій.

2. Впровадження проектної системи навчання у сучасні педагогічні технології дозволить реалізувати педагогу ряд освітніх, виховних, розвиваючих, пізнавальних завдань.

3. Вчитель допомагає учню створити власну освітню траєкторію, сприяє усвідомленню учнем того, що учень є рівноправним учасником навчального процесу.

4. На формування в учнів прагнення до самоосвіти та ціннісних орієнтацій впливають професійні якості вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зубко Т. З досвіду особистісно-орієнтованого навчання хімії //Біологія і хімія в школі. – 2000. – № 1. – С. 13-14.
2. Корсакова О. Диференційований підхід до учнів у навчальному процесі. //Біологія і хімія в школі. – 2001. – №4. – С 17-19.
3. Муха Н.В. Тьюторский проект как форма организации тьюторской деятельности / Сборник методических материалов "Тьюторство как новая профессия в образовании". Министерство образования РФ, Институт образовательной политики "Эврика", школа "Эврика-развитие", ТОМСК. – 2002. – С. 14-18.
4. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование. – Запорожье: "Просвіта". – 2000. – С. 154-155.

С.Э. Генкал. Организация образовательного движения учащихся в условиях личностно ориентированного обучения.

Особенностью процесса обучения, связанного с использованием современных педагогических технологий, является изменение роли педагога – он становится не только носителем новых знаний, но и организатором процесса самопознания, самообразования и социальной адаптации школьников. В связи с этим, учитель создаёт условия для реализации образовательных инициатив учащихся, которые позволяют им стать активными участниками образовательного процесса.

S. Genkal. The organization of the educational movement of the pupils in conditionof the personally-oriented teaching.

The main peculiarity of education in modern pedagogical technologies is based on the dinners of role of the teacher, i.e. he becomes not only the coordinator of new knowledge, but he becomes the organizer of the process of self-knowledge, self-education and social adaptation of the pupils. Taking this into consideration, the teacher organizes the condition for the realization of У the pupil's initiative.

УДК 371.15 – 055.2

О. В. Гончаренко
Сумський державний
педагогічний університет

СОЦІАЛЬНЕ І ПРОФЕСІЙНЕ САМОПОЧУТТЯ ЖІНОЧИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Стаття присвячена проблемі соціальної незахищеності жіночих педагогічних кадрів, одним з факторів якої виступає процес фемінізації освіти. Предметом дослідження стало вивчення соціально-статусних відносин, ціннісних орієнтацій, шляхів адаптації жінок до умов, що змінюються, вивчення їх професійних проблем, перешкод на шляху кар'єрного росту.

У своєму дослідженні ми розглядаємо таке актуальне, на наш погляд, питання, як проблема соціальної незахищеності жіночих педагогічних кадрів,

оскільки жінки-педагоги – це група працівників, яка має свої специфічні проблеми. Ця професійна група особливо схильна до дезадаптивних тенденцій. Цьому сприяють як труднощі вчительської і науково-дослідницької роботи, так і безліч соціальних факторів. Спираючись на дані сучасних досліджень, ми з'ясували, що лише десята частина наших педагогів почуває себе більш-менш соціально здоровими [3, 173]. Історія жіночої праці яскраво свідчить, що ті сфери діяльності, які стають малопрестижними і низькооплачуваними, поступово фемінізуються (під фемінізацією ми розуміємо кількісні процеси зростання долі жінок в тій чи іншій сфері діяльності). Через це в освітній системі спостерігається явний гендерний дисбаланс. І хоча жінки в освіті представляють більшу за кількістю групу працівників – 72,8% [1; 138], вони обіймають там далеко не керівні посади. Образи влади та їх гендерне вираження залишаються в цілому традиційними, не дивлячись на зазначену вище фемінізацію цієї професійної сфери. Наприклад, керівні посади залишаються в основному за чоловіками, а жінки виконують в своїй більшості або адміністративні функції допоміжного характеру, або функції рядових виконавців. Тому вивчення їх соціального і професійного самопочуття стало метою нашого наукового дослідження.

У даній статті представлені матеріали проведеного нами з цією метою у 2003 році на базі Сумського міського гендерного центру анкетування жіночих педагогічних кадрів, що є частиною загального дослідження, яке присвячене вивченню соціальних проблем жінок на шляху їх професійного становлення в умовах сучасної України. Таким чином, об'єктом нашого дослідження стали 157 жінок-педагогів віком від 25 до 50 років, які працюють у вищій (СумДПУ ім. А. С. Макаренка) та середній (ЗОШ №18 м. Суми) ланках освіти. Головними завданнями ми визначили вивчення і порівняльний аналіз соціально-статусних відносин між жінками-викладачами у педагогічних колективах вищої і середньої шкіл, їх специфічних проблем в процесі самореалізації, виявлення причин незадоволеністю роботою, перешкод на шляху професійного росту тощо.

У процесі вирішення поставлених перед нами завдань нас цікавила, в першу чергу, загальна задоволеність роботою. На питання „Наскільки Ви задоволені роботою?" відповіли „цілком задоволені" – 72% педагогів, які працюють в університеті, і лише 20% педагогів, які працюють у школі. „Незадоволені зовсім" або „задоволені частково" відповіли відповідно 28% і 76%. Не змогли відповісти на це питання 4% шкільних викладачів. Такий високий ступінь задоволеності роботою серед педагогів вищої школи пояснюється наявним посадовим статусом опитуваних нами педагогів (це жінки віком від 30 до 50 років, які мають науковий ступінь (65%)).

„Незадоволену" групу педагогічних працівників університету складають в основному жінки віком від 25 до 30 років, які працюють на невисокій посаді лаборанта чи асистента, або жінки-викладачі, старші 30 років, які не мають наукового ступеня. Отже, можна припустити, що загальна задоволеність роботою залежить від посади, яку займає жінка.

Для того, щоб зрозуміти, що саме може означати ступінь задоволеності роботою для опитуваних нами педагогів, ми запропонували їм відзначити позитивні сторони, тобто „плюси", в своїй професійній діяльності. Респонденти повинні були вибрати з ряду запропонованих варіантів („можливість творчого самовираження", „гнучкий графік роботи", „можливість зробити кар'єру", „психологічний клімат у колективі", „престиж університету/школи", „соціальна захищеність") найбільш значущі для них. Відповіді розподілилися таким чином (далі в статті перша цифра – відсоток працюючих в університеті, друга – в школі):

А. Можливість творчого самовираження……..…… 22% і 20%
Б. Гнучкий графік роботи..... .....32% і 24%
В. Можливість зробити кар'єру…… ..... ……. .6% і 4%
Г. Психологічний клімат у колективі…… ..... ……..20% і 20%
Д. Престиж університету/школи..... ……..... 10% і 8%
Е. Соціальна захищеність…… ..... ……. 10% і 24%

Як бачимо, „психологічний клімат у колективі" цінують 20% педагогів вищої школи і 20% педагогів середньої школи. Вона була відзначена в основному „цілком задоволеними" педагогічними кадрами. Це викладачі, що представляють старшу вікову групу (наприклад, старші викладачі та доценти університету). Можливості творчого самовираження віддали перевагу відповідно 22% і 20%, що також прямо пов'язане з високим ступенем задоволеності роботою. Щодо професійної кар'єри, то задля неї працюють лише 6% університетських і 4% шкільних педагогів. Гнучкий графік роботи більш важливий для викладачів університету (32%), що дозволяє їм поєднувати роботу в університеті з додатковою роботою або з виконанням домашніх обов'язків. Гнучким графіком роботи в школі можуть похвалитися лише 24% викладачів. Відносно „престижною" вважають свою роботу в університеті/школі відповідно 10% і 8%. Соціально захищеними почувають себе лише відповідно 10% і 24% опитуваних.

Яскравим фактом, що відбиває соціальну захищеність педагогічних кадрів, стало питання про „мінуси" у роботі респондентів. Відповіді на запитання: „Що саме не влаштовує Вас у Вашій роботі?" в основному стосувалися умов праці. Відповіді викладачів університету мають таку картину: 50% опитуваних назвали низький рівень заробітної плати, 28% відзначили погані можливості кар'єрного росту і 22% опитуваних не

задоволені психологічним кліматом у колективі. А вчителі середньої школи серед недоліків відзначили: відсутність можливості творчого і кар'єрного зростання (12%), соціальна незахищеність (4%), низька заробітна платня (80%) і ненормований робочий день (4%). Як бачимо, більш незахищеними в соціальному плані почувають себе саме викладачі середньої школи.

Відповіді на запитання: „Яку пропозицію щодо роботи Ви вважали б привабливою?" дають нам можливість зрозуміти, чого бракує „незадоволеним" педагогічним кадрам. Головними мотивами виступили такі 2 позиції: „робота з більш широкими професійними можливостями" і „високооплачувана робота". Викладачки як університету, так і школи, в основному молодшої вікової групи, частіше вказували на важливість на новому місці роботи мати кращі професійні можливості (відповідно 64% і 72% опитаних). А фактор більш високого рівня заробітної плати превалює у відповідях респондентів середнього і старшого віку (відповідно 36% і 28% опитаних).

Також нам було цікаво, наскільки респондентки готові включатися в роботу, і наскільки ця робота дозволяє реалізувати їм свій професійний потенціал. Іншими словами, жінкам було запропоновано дати самооцінку власним професійним зусиллям. Розподіл відповідей має такий вигляд:

А. Працюю з повною віддачею сил……47% і 72%

Б. Роблю все, що потрібно.....47% і 16%

В. Працюю нижче своїх можливостей.....6% і 12%

Відповіді опитаних викладачів університету за першими двома пунктами, як ми бачимо, розділилися порівну. Вони явно превалювали у відповідях „задоволених" роботою жінок старшої вікової групи і навіть зустрічалися у відповідях „незадоволених" співробітниць молодшої вікової групи і тих, хто не має вченого ступеня. Дуже високим є показник серед вчителів школи, які працюють з повною віддачею сил (72%), порівняно з вузівським показником (47%). Проте і працюючих нижче своїх можливостей виявилося більше серед педагогів школи (відповідно 6% і 12%).

Із відповідей респондентів на запитання щодо додаткової форми заробітку маємо такі результати: підробляють майже 45% опитаних співробітників СумДПУ (в основному це жінки-викладачі молодшої вікової групи), а серед шкільних вчителів не виявилося жодного такого педагога. Як бачимо, рівень вторинної зайнятості серед педагогів вищої школи досить значний. Це свідчить, зокрема, про те, що поряд з основною трудовою діяльністю у вищій школі набула значного поширення додаткова оплачувана робота, яка пов'язана або не пов'язана з основною трудовою діяльністю. Результати проаналізованих нами відповідей на запитання: „Чи сприяє додаткова робота в іншому місці підвищенню професійної кваліфікації?",

показали, що більшість респондентів, працюючи додатково, все-таки продовжують свою професійну діяльність. Зрозуміло, що додаткова робота – це, насамперед, додатковий заробіток, який допомагає стабілізувати рівень життя. Однак, відповіді на запитання: „Що дає Вам додаткова робота?" показали, що мотиви додаткової зайнятості не обмежуються лише матеріальними запитами. Нижче наведемо для прикладу дані цієї відповіді на поставлене запитання у відсотках від числа жінок, що мають додаткову роботу (викладачі університету відзначали по 2 позиції):

А. Необхідний додатковий заробіток……..... 84%
Б. Нові можливості в професійній діяльності……..... 76%
В. Додаткова робота – це підстраховка „про всяк випадок" (скорочення штатів)..... 5%
Г. Додаткова робота більш перспективна у плані кар'єрного просування..... 35%

Отже, додаткова робота дає цим жінкам більше впевненості у житті. Це і додаткові гроші, і „запасний варіант" про всяк випадок, і додаткові кар'єрні чи професійні можливості. Таким чином, ми бачимо, що викладачі вищої школи самі намагаються більше захистити себе в соціальному плані, бо на сьогодні сфера науки та освіти є сферою, так би мовити, соціального ризику. Але якщо з додатковим заробітком чи спробою підстрахуватися майже все ясно, то чому кар'єрне просування і професійне зростання також є мотивами вторинної зайнятості? Чим можна пояснити небажання (або неможливість) професійної самореалізації за основним місцем роботи, в педагогічному університеті? Скоріш за все, більшість цих жінок вважають професійну кар'єру важливою життєвою цінністю, але на робочому місці недостатньо цінують їх професійні якості, тому вони і шукають можливість реалізувати свою трудову активність і творчий потенціал за межами університету. Це підтверджує давно відому нам істину: жіноча професійна кар'єра викладача і науковця створюється набагато важче і повільніше. Таке стримування посадового та професійного зростання жіночих кадрів є причиною наявності безініціативних співробітниць. Робота в університеті виявляється зручним місцем для кадрів середнього професійного рівня, для яких питання посадового підвищення не важливе і наукова кар'єра не потрібна.

Під час спроби респонденток оцінити перспективи свого посадового просування, ми отримали такі відповіді:

А. Перспективи посадового просування є реальними..... 10% і 4%
Б. Перспективи посадового просування є проблематичними..28% і 68%
В. Перспектив посадового просування немає.....23% і 4%
Г. Це для мене неактуальне..... ...36% і 4%

Як бачимо, реально бачать свої перспективи у посадовому просуванні лише 10% викладачів університету і 4% педагогів середньої школи. Це, в основному, молоді педагогічні кадри, які ще не мають сім'ї, вважають себе активними і творчо націленими особистостями. Уявлення про реальність свого посадового зростання поступово знижується із збільшенням віку і стажу. Відчуття відсутності або проблематичності перспектив (відповідно 23%/4% і 28%/68%) в основному продемонстрували співробітники середньої вікової групи (30-40 років). Також про це зауважили і молоді жінки, які мають невеликий стаж роботи і займають невисоку посаду. Відповіді про неактуальність посадового просування превалювали у жінок старшої вікової групи, які мають певні професійні досягнення і великий стаж роботи. Але зовсім неоптимістичними, на нашу думку, виглядає те, що більшість в числі незацікавлених у посадовому зростанні, складає група молодих (до 30 років) педагогів. Як бачимо, рівень професійних прагнень у наших педагогів є досить низьким. Таке ставлення до своєї професійної діяльності можна пояснити пануванням як в суспільстві в цілому, так і в свідомості цих жінок, зокрема, гендерних стереотипів, тобто традиційного бачення ролі жінки. Вважається, що для жінки основним завданням є виконання нею сімейних обов'язків (ролі дружини і домогосподарки) і репродуктивної функції (материнства), а кар'єра для неї є далеко не головним чинником у житті. Так вважають більше половини наших чоловіків і близько 40% жінок [1, 105]. Не виключено, що таке пасивне ставлення є своєрідною захисною реакцією цих жінок на пересуди оточення. Але якщо все-таки відбувається становлення професійної свідомості жінки, то майже завжди відбувається розрив „Я-образу" як жінки і як фахівця. Болісна та деструктивна співприсутність в одному й тому ж полі жіночої свідомості консервативних уявлень та сучасних демократичних ідей гендерної рівності найчастіше відбувається на користь останньої. Отримані результати свідчать, що шлях побудови кар'єри у жінок є іншим, ніж у чоловіків. Це шлях компромісів між сімейними і посадовими обов'язками, і жінка здатна на ці компроміси, здатна поєднати ці функції та успішно реалізувати себе в професійній сфері діяльності. Причому відбувається це в наших далеко несприятливих побутових умовах, значною мірою тільки за рахунок власної організованості [2, 170].

Отже, внаслідок соціально-економічної ситуації, в якій знаходиться наша країна, процесу фемінізації освіти, виникає необхідність соціального захисту жіночих педагогічних кадрів. Законодавство України забезпечує права жінки в суспільстві, де вона з повним правом має

займати рівне з чоловіками місце. Проте в силу економічних, соціальних причин, а також через усталені стереотипи у ставленні чоловіків до жінок і жінок до самих себе відбувається деформація гендерної рівності в освіті, зокрема і в суспільстві в цілому. Відсутність послідовної політики підтримки науки, падіння престижу (насамперед, з фінансових причин) професій викладача вищої і середньої школи призвели до падіння рівня життя інтелектуальної еліти країни. Як бачимо, в складному становищі опинилися саме жіночі педагогічні кадри. Таким чином, важко однозначно оцінити наслідки процесу фемінізації освіти, вони виглядають досить суперечливо. З одного боку, присутність і особиста участь жінок робить це професійне середовище людянішим, наукове пізнання не залишається позбавленим жіночого бачення світу. З іншого боку, ситуація гендерного дисбалансу у вищій та середній школі впливає на професійне самовизначення нових поколінь, які все менше прагнуть після закінчення педагогічного університету будувати викладацьку кар'єру.

Тому, на наш погляд, постає задача особливого соціального осмислення, розробки технології та методики соціального захисту жіночих педагогічних кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гендерний аналіз українського суспільства. – К.: ПРООН, 1999. – 293 с.
2. Лавриненко Н.В. Женщина: самореализация в семье и обществе (Гендерный аспект). – К.: ВИПОЛ. 1992. – 172 с.
3. Румянцева П. Проявление синдрома «эмоционального сгорания» у учителей и полоролевые стереотипы // Женщина. Образование, Демократия. – Мн.: ЖНИ «Энвила», 1999. – 260 с. – С.173-176.

Е.В. Гончаренко. Социальное и профессиональное самочувствие женских педагогических кадров.

Статья посвящена проблеме социальной незащищенности женских педагогических кадров, одним из факторов которой выступает процесс феминизации образования. Предметом исследования стало изучение социально-статусных отношений, ценностных ориентаций, путей адаптации женщин к изменяющимся условиям, изучение их проблем в процессе самореализации, преград на пути карьерного роста.

O. V. Goncharenko. The social and professional self-feeling of the female pedagogical stuff.

The article is devoted to the problem of the female pedagogical stuff social unprotection, one of the factors of which is the process of the educational system feminization. The subject of the investigation became the socio-status relations, valuable orientations and ways of women adaptation to the changeable conditions, their problems' in the process of self-realization and difficulties on their way to the career growing research.

УДК 796.011.1: 378 – 057. 875

В.В. Затилкін
Сумський державний
педагогічний університет

АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ВНЗ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті аналізується діяльність вищих навчальних закладаів стосовно покращення умов адаптації студентів-першокурсників, вивчені потреби та бажання студентів до занять фізичними вправами, а також їх вплив на активізацію процесу адаптації засобами фізичного виховання.

Актуальність. Одним із важливих завдань вищої школи є створення умов максимальної реалізації інтелектуальної діяльності студентів [3, 8-9]. Розуміючи, що вуз – не школа, вуз – створює умови для навчання того, в кого вистачить сил і можливостей, щоб пізнати себе та різнобічно розвиватися. Для цього студент повинен мати певні вміння, навички, якості, високий рівень розумової та фізичної працездатності, що безумовно залежить від стану його здоров'я.

Відомо, що здоров'я людини на 40-50 % залежить від умов і стилю життя, які тісно пов'язані з формуванням різних боків особистості [9, 218-223]. Кожен вуз має свою особливу, яка постійно вдосконалюється, інформаційно-виховну сферу. Його багатокомпонентність і позитивний вплив на студентів, особливо першокурсника, головним чином залежать від педагогічної майстерності викладачів.

Заняття з фізичного виховання у вищих навчальних закладах повинні відрізнятися від шкільної фізичної культури, яка має головним чином прикладне значення. Завдання викладачів вищої школи полягає не лише у фізичному вдосконаленні особистості на навчальних заняттях, але і в створенні усвідомленої потреби у самовдосконаленні всіх студентів. На початковому етапі навчання слід допомогти адаптуватися першокурснику до умов перебування у вузі, до його "легких" спочатку форм навчання протягом семестру та „жорстокими" по відношенню до організму періодами заліків і екзаменів.

Деякі автори [4, 23-28; 6, 22-23; 7, 56-57] зазначають позитивні зміни в розумовій працездатності студентів під впливом організованої рухової діяльності.

Період адаптації до навчально-освітнього процесу вузу охоплює весь перший семестр і сесію та характеризується певною зміною стереотипів поведінки [1, 27-31]. Але, в ряді випадків, слабка успішність студентів

зумовлена саме періодом адаптації, який „затягується". У зв'язку з цим деякі автори пропонують конкретні заходи, які спрямовані на скорочення адаптаційного періоду до навчально-освітнього процесу вузу [2; 5, 131-136; 8, 21-22].

Мета роботи: визначити педагогічні умови активізації навчального процесу у студентів першокурсників засобами фізичного виховання.

Завдання роботи. Вивчити вплив занять фізичною культурою на прискорення процесу адаптації студентів до умов вищого навчального закладу.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення навчально-методичної літератури, педагогічні спостереження, анкетування, педагогічний експеримент.

Створення педагогічних умов, які спрямовані на активізацію процесу, який досліджувався, відбувалося в ході дослідно-експериментальної роботи з студентами І курсу.

Результати дослідження та їх обговрення. Грунтуючись на підході до адаптації як процесу взаємодії та взаєморозуміння особистості з середовищем ВНЗ, ми організували проведення експериментальної роботи у двох напрямках: пошук і використання внутрішніх потенційних адаптаційних можливостей навчально-виховної системи ВНЗ та забезпечення умов, які сприяють обгрунтованому керівництву процесом адаптації студентів з боку викладацького складу.

Активізація процесу адаптації припускає цілеспрямований вплив на соціально-психологічний, професійний і дидактичний компоненти адаптації студентів шляхом їх активного включення до соціального середовища ВНЗ, підвищення професійної спрямованості навчального процесу, оптимізації дидактичного напруження. У відповідності з специфікою змісту кожного з компонентів були визначені завдання, зміст і форми роботи щодо його розвитку. Педагогічні спостереження показали, що в умовах ВНЗ фізична активність являє собою одну з найважливіших сфер, в якій студент може найбільш вільно виявляти свої здібності до спілкування, ініціативність, організаторські здібності. Спілкування на заняттях з фізичного виховання виступає перш за все як функція колективних форм діяльності серед яких провідне місце належить діяльності в межах спортивного колективу. Це створює об'єктивні передумови для встановлення особистих контактів і зв'язків студентів. Отже, особистістне спілкування припускає в якості духовної основи єдність поглядів, інтересів, потреб і мети. Саме тому спілкування на заняттях з фізичного виховання є могутнім фактором адаптації особистості, тому що воно активно формує норми поведінки. За допомогою особистістного спілкування студент безпосередньо взаємодіє з

середовищем, що і значно впливає на його поведінку тим чи іншим видом групового контролю (суспільною думкою, груповими нормами поведінки, оцінками та ін.).

Включаючись до спільної спортивної діяльності та спілкування, студенти швидше опановують комунікативні вміння та навички, які дозволяють їм ефективно взаємодіяти з іншими людьми, що відіграє важливу роль у міжособистістній адаптації студентів.

Опитування, яке проведене серед студентів першого курсу, показало, що на заняттях з фізичного виховання вони частіше, ніж на інших заняттях, спілкуються. На питання: „Чи допомагають заняття з фізичного виховання звикнути до особливостей навчального процесу ВНЗ?" більшість (71,4%) відповіли позитивно, причому в більшій мірі це спілкування з першокурсниками (66,8%). Із студентами інших курсів, тобто з студентами адаптованих до умов ВНЗ, спілкування менше. Це можна пояснити тим, що першокурсники ще не адаптувалися в новому колективі, а тільки починають засвоювати елементарні вимоги, норми і традиції студентського життя, на основі яких пізніше будуть вироблені необхідні норми поведінки.

Для того, щоб стимулювати цей процес, необхідно частіше проводити фізкультурні заходи таким чином, щоб в них брали участь студенти всіх курсів і факультетів. У результаті такого спілкування першокурсник більше довідається про свій факультет, університет, про їх традиції та історію.

Педагогічні спостерження за першокурсниками та анкетування показали, що швидшій адаптації сприяють активні засоби фізичного виховання. Так, на питання: „В яких видах діяльності найбільш повно склались відносини?" – студенти відповіли: навчальна діяльність – 35,3%; спортивна діяльність – 28,5%; екскурсії та походи – 12,5%; художня самодіяльність – 9,8%.

З метою виявлення потреби студентів до занять фізичними вправами та бажання займатися ними ми провели анкетування, яке свідчить, що найбільш вагомою потребою до занять фізичними вправами є зміцнення та збереження здоров'я – у дівчат 37,4%, у юнаків – 39,2%; усвідомлення необхідності занять фізичними вправами – у дівчат 14,6% у юнаків – 21,3%; 6,4% дівчат і 8,9% юнаків вважають необхідним займатися фізичними вправами для зняття втоми; 20,7% дівчат і 5,1% юнаків бажають отримати позитивну залікову оцінку; 10,6% дівчат і 6,3% юнаків не мають потреби до занять фізичними вправами, але займаються тому, що вони входять до програми вузу; 10,3% дівчат і 19,2% юнаків займаються для покращення статури.

Нами вивчались причини для занять фізичною культурою і спортом та їх вплив на вироблення потреб у фізичному самовдосконаленні студентів. 93,8% викладачів вважають, що підвищити інтерес до занять можна лише

через предметно-практичне виконання на навчальних заняттях певних комплексів фізичних вправ і видів спорту, які найбільш прийнятні для кожного студента, а також через масові фізкультурно-оздоровчі заходи.

Висновки.

1. Першокурсників необхідно навчити раціонально розподіляти час навчального дня, планувати свою діяльність так, щоб інтелектуальна праця обов'язково чергувалась з фізичними вправами, які в даному випадку могли б відігравати релаксаційну роль.

2. Вузу необхідно надати молодій людині можливість інтелектуального, духовного та фізичного вдосконалення, починаючи з перших днів навчання, щоб допомогти їй адаптуватися до нових умов навчання. Студенту-першокурснику, який перейшов від шкільних умов навчання до вузівських, складно скоротити адаптаційний період, який може тривати і семестр, і два-три роки.

3. Прослідковується чітка закономірність скорочення часу адаптації у тих, хто комунікативний, займається спортом, або будь-якою формою діяльності з високим рівнем відповідальності.

4. Швидкій адаптації сприяють активні засоби фізичного виховання, в яких студент може виступати в ролі учасника, організатора або помічника, а тим самим оволодіти різними способами та методами здорового способу життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанов А.Г. Адаптация первокурсников в вузе физической культуры // Теория и практика физической культуры. – 1996. - №10. – С.27-31.
2. Берн Э. Познай себя. О психиатрии и психоанализе для всех, кто интересуется. – Екатеринбург, 2000. – 362с.
3. Березовський Ю. Вуз третього тисячоліття // Освіта. – 4 квітня, 2001. – С.8-9.
4. Виленский М.Я., Горшков А.Г., Плотников В.В. Предпочтительность выбора вида спорта при различных формах дезадаптации студентов вуза // Физическая культура в процессе обучения и профессиональной подготовки будущего учителя. –М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1983. – С.23-28.
5. Гапонов С.А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. – 1994. – Т.15. - №3. – С.131-136.
6. Горбачева В.В. Самоопределение студента как новый ориентир высшей школы в подготовке специалиста // Теория и практика физической культуры. – 1993. - №3. – С.22-23.
7. Друзь Ю. Позитивна мотивація та умови успішності навчально-ігрової діяльноті студентів // Рідна школа. – 2000. - №7. – С.56-57.
8. Макшаков С.В., Садовая З.В. Основные направления развития системы учебного процесса высшей школы: Материалы конференции «Современные проблемы высшего образования». – Владивосток, 1996. – С.21-22.
9. Федоров В.В. Проблемы оздоровления студенческой молодежи в контексте вузовского образования / В сб.: Здоровье и физические упражнения. – Тюмень: ТГУ, 2000. – С.218-223.

В.В.Затылкин. Активизация процесса адаптации первокурсников в условиях ВУЗ средствами физического воспитания.

В статье анализируется деятельность высших учебных заведений относительно улучшения условий адаптации студентов первокурсников, изучены потребности и желания студентов к занятиям физическими упражнениями, а также их влияние на активизацию процесса адаптации средствами физического воспитания.

V.V.Zatylkin. Activization of the process of adaption of the first-year students in the institutes of higher education by physical training means.

In the article the activity of the institutes of higher education relatively to improvenent of the conditions of adaptation of the first-year students is analysed, as well as their influence on the activization of the process of adaptation by means of the physical training.

УДК 796.015.68:615.85

А.І. Кравченко
Сумський державний
педагогічний університет

ХАРАКТЕРИСТИКА ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА КОМПЕНСАТОРНОЇ ТЕРАПІЇ

У статті подана загальна характеристика фізичної реабілітації. Розкривається застосування фізичної реабілітації при різних захворюваннях; висвітлюються принципи фізичної реабілітації.

Реабілітація – це відновлення здоров'я, функціонального стану та працездатності, які порушені хворобами, фізичними, хімічними чи соціальними факторами. Мета реабілітації – ефективне та раннє повернення хворих та інвалідів до побутових і трудових процесів у суспільстві; відновлення особистісних властивостей людини [2].

Фізична реабілітація – складова частина медичної, соціальної та професійної реабілітації, система заходів, направлена на відновлення або компенсацію фізичних можливостей та інтелектуальних здібностей, підвищення функціонального стану, покращення фізичних якостей [5].

Основний діючий початок у фізичній реабілітації – це фізичні вправи, спеціально застосовані до інвалідів і хворих людей з метою їх оздоровлення.

Призначені комплекси фізичних вправ та інші природні заходи, які впливають на організм хворого, викликають реакцію окремих органів і досягають сприятливих зрушень у перебігу хворобливого процесу.

Особливістю методу фізичної реабілітації є активна участь інваліда або хворого в лікувально-відновлювальному процесі. Це головна відмінність фізичної реабілітації від інших методів лікування, відповідно до яких людина

пасивна. Фізична реабілітація мобілізує волю та сили інваліда або хворого на боротьбу з недугою, відвертає від нав'язливих, гнітючих думок, вселяє віру в одужання.

Фізична реабілітація має загальний тонізуючий вплив на організм. Вона сприяє швидкій ліквідації анатомо-фізіологічних порушень в окремих органах, нормалізує патологічні зміни та компенсує втрачені функції, поліпшує якість рухів, виробляє і закріплює замінні навички.

Фізична реабілітація вирішує також завдання виховного та профілактичного характеру. Для цього використовується увесь комплекс засобів, які є в її розпорядженні [1].

Великою перевагою фізичної реабілітації є те, що її можна застосувати в домашніх умовах як самостійні заняття, що закріплюють результати лікування, сприяють швидкому відновленню працездатності.

Фізична реабілітація є засобом відновлюючої та компенсаторної терапії. За допомогою фізичних вправ краще виявляється саморегулююча ефективність організму людини. Можна посилити компенсаторно-пристосувальні функції та спрямувати їх на відновлення здоров'я хворого.

Найкращий лікар – це організм людини з усіма закладеними в ньому чудодійними захисними факторами, які охороняють його від тих чи інших розладів. Наш організм має і „зовнішню" (шкіряні та слизові покрови), і „внутрішню" охорону (так звані антитіла та інші фізіологічні механізми, які утворюються в крові та лімфі, а також об'єднані поняттям імуногенез).

Це положення розвинув академік І.П. Павлов, стверджуючи, що організм людини – це „система найвищою мірою саморегулююча, така, що сама себе підтримує, відновлює, виправляє та вдосконалює"[4].

Фізична реабілітація використовується при лікуванні багатьох недугів.

Фізичні вправи необхідно широко застосовувати з лікувально-профілактичною метою в усіх випадках, коли необхідно стимулювати фізіологічні процеси та протидіяти розвитку застійних явищ в організмі.

При травматичних ушкодженнях з урахуванням фазового протікання травматичного процесу застосування фізичних вправ показано у випадках, коли процес протікає з пониженням загального тонусу всього організму, зменшенням м'язової сили, розвитком атрофії та обмеженням рухів.

Завдання відновлювальної терапії при застосуванні фізичних вправ при різних травмах і захворюваннях опорно-рухової системи визначається як стимулюючий вплив цих вправ на процеси і відновлення рухової функції, порушеної патологічним процесом.

При серцево-судинних захворюваннях показання до застосування фізичних вправ визначаються їх стимулюючим впливом як на тофіку, так і на скорочувальну функцію міокарда. Фізичні вправи використовують при

дистрофічних ураженнях міокарда різного походження, при хронічних міокардитах, склеротичних ураженнях серцевого м'яза. При цьому, покращується кровообіг у серцевому м'язі, стають сприятливішими умови його живлення, підвищується працездатність серця; покращується склад крові – збільшується кількість еретроцитів, гемоглобіну, що призводить до покращення окислювальної здібності крові.

Терапевтичне значення фізичних вправ при захворюваннях дихального апарату визначається його позитивним впливом: на регулювання у хворих процесів збудження та гальмування в корі головного мозку; на відновлення правильного функціонування нервоворегуляторних механізмів, які керують диханням; на покращення та відновлення порушеної вентиляції легень, газообміну в них і ліквідації легеневої недостатності; на відновлення нормального дихання та адаптацію організму хворого до фізичного навантаження.

Під впливом систематичних занять фізичними вправами розвиваються м'язи тіла, зміцнюється кістково-зв'язковий апарат, покращується постава.

Фізичні вправи показані при так званих функціональних розладах нервової системи (неврозах). Неврози розвиваються під впливом психотравм, надмірних або тривалих монотонних подразненнях, які призводять до зриву вищої нервової діяльності з порушенням (послабленням) основних нервових процесів. За допомогою фізичних вправ можна впливати на регулювання процесів збудження та гальмування в корі головного мозку, вирівнювання вегетативних розладів і позитивно діяти на емоційну сферу хворої дитини.

Фізичні та емоційні навантаження при виконанні фізичних вправ не повинні бути надмірними. Призначаються фізичні вправи переважно загальнорозвиваючого характеру з поступовим збільшенням навантаження.

Сучасне фізіологічне вчення про вплив центральної нервової системи на життєдіяльність організму, про значення роботи м'язів у нормалізації процесів вищої нервової діяльності та інших органів є обгрунтуванням для введення фізичних вправ у загальний комплекс терапевтичних заходів.

Під впливом дозованих фізичних вправ нервові процеси врівноважуються, їх сила та рухливість збільшується, координуюча здібність центральної нервової системи в регуляції всіх функцій організму підвищується.

Велике значення мають позитивні емоції, які, як правило, супроводжують заняття фізичними вправами. Їхня психотерапевтична дія виявляється в підвищенні регулюючого впливу центральної нервової системи на організм, сприяє кращому протіканню трофічних процесів.

Правильно підібрані та дозовані фізичні вправи мають особливе значення для оздоровлення дітей. Застосування фізичних вправ найбільш

ефективне для дітей, у яких рух є біологічною потебою, а організм у них значно пластичніший [3].

Отже, при систематичних і регулярних заняттях фізичними вправами покращується робота всіх систем і органів хворої дитини, підвищується опірність дитячого організму до можливих впливів шкідливих факторів зовнішнього середовища.

Педагогічні принципи фізичної реабілітації:

1. Свідома, тобто цілеспрямована участь того, хто заїкається в процесі корекції.

2. Активність. Ідеться про те, що хворий повинен брати активну участь у лікуванні.

3. Доступність. Вправи повинні бути простими, легкими для запам'ятовування та виконання. Разом з тим, їх треба підпорядковувати певній меті.

4. Засвоєння системи вправ. Вправи необхідно добре вивчати, старанно виконувати, по можливості, точно. Деякі з них потім можна перенести в побут, родину. Важливо, щоб вони ввійшли в звичку.

5. Систематичність. Вправами необхідно займатись систематично, бо саме в цьому полягає сутність правильної методики. Фізичні вправи тільки тоді дають ефект, коли їх виконують систематично.

6. Послідовність. Ідеться про дотримання окремих принципів методики. Так, призначаючи фізичні вправи, необхідно йти від легких до складних (спочатку пропонують легкі вправи, поступово ускладнюють їх і переходять до складних).

7. Збільшення навантаження. Застосовуючи фізичні вправи, необхідно прагнути до збільшення навантаження на хворого.

8. Усунення різних перешкод у коливанні навантаження. Фізичні вправи не повинні різко змінюватись ні в темпі, ні в амплітуді, ні в дозуванні, бо хворий організм погано переносить різкі зміни у навантаженні.

9. Емоційність. Бажано, щоб фізичні вправи, призначені хворим, були подані життєрадісно, цікаво, бадьоро, емоційно. Необхідно прагнути, щоб фізичні вправи, при якому б захворюванні їх не призначали, сприяли переходу хворого з пригніченого стану в стан підвищеного тонусу, повертали хворому активність і бадьорість.

Фізична реабілітація вирішує завдання виховного та профілактичного характеру. Для цього використовується весь комплекс засобів, які є в її розпорядженні.

Великою перевагою фізичної реабілітації є те, що її можна застосувати в домашніх умовах як самостійні заняття, що закріплюють результати лікування, сприяють швидкому відновленню працездатності.

Фізична реабілітація є засобом відновлюючої та компенсаторної терапії. За допомогою фізичних вправ значно виразніше виявляється саморегулююча ефективність організму людини. Можна посилити компенсаторно-пристосувальні функції та спрямувати їх на відновлення здоров'я хворого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко А.І. Фізична реабілітація заїкання з використанням рефлексотерапії / Біологічні науки. Зб. Наук. Праць. – Суми: СДПУ, 1999. – С.102-106.
2. Лянной Ю.О., Кравченко А.І. Поняття і засоби фізичної реабілітації / Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1999. – С.47-50.
3. Лянной Ю.О., Кравченко А.І. Рухливі ігри як засіб фізичної реабілітації учнів у загальноосвітній школі // Фізичне виховання в школі. – 1999. – №2. – С.23-25.
4. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М, 1973. – 395с.
5. Физическая реабилитация. Учебн. Для академий и ин-тов физической культуры / под общ. ред. проф. Попова С.П. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 605 с.

А.И. Кравченко. Характеристика физической реабилитации как средства коррекционной и компенсаторной терапии.

В статье раскрывается общая характеристика физической реабилитации, освещается применение физической реабилитации при разных заболеваниях, дается характеристика принципам физической реабилитации.

I. Kravchenko. The characteristic of physical rehabilitation as a way of correction and compensatoric therapy.

The article deals with working out the notions of "rehabilitation", physical rehabilitation. It also discusses the place of physical rehabilitation in the system of rehabilitation measures and training of specialists in physical rehabilitation.

УДК 615. 825

В.О. Кукса
Сумський державний
педагогічний університет

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Аналізується початковий період становлення фізично-реабілітаційної освіти в Україні. У контексті позитивних починань і суперечностей, що склалися в умовах кризи здоров'я, пропонуються подальші підходи щодо розвитку професійної підготовки спеціалістів оздоровчого профілю.

Мета статті: використовуючи аналітико-рефлексивні методики дослідження, підбити попередній підсумок освітнього надбання у фізичній

реабілітації, яке стало реально здійсненим у практиці й теорії суспільного здоров'язабезпечення.

Зібрані нами відомості щодо фізично-реабілітаційної інформації з урахуванням каталогів державних наукових бібліотек нашої країни і ближнього зарубіжжя дозволили виявити, що опрацьовані понад 50 різномовних словників на шести головних європейських мовах, ще не мають уніфікованого тлумачення і визначення поняття "фізична реабілітація".

У країнах Західної Європи, Америки і Росії оздоровча реабілітація розвивається у формі адаптивної фізичної культури. В Україні залишили попередню назву – "фізична реабілітація", поняття, яке ще півстоліття тому визначили німецькі спеціалісти (Renker K., Winter K.). Термін "реабілітація" у найбільшому американському медичному словнику, що перевидається протягом XX ст. кожні 4 роки (Dorland's Illustrated Medical Dictonary, 29 th. Ed., 2003), тлумачиться як відновлення здоров'я хворого чи травмованого пацієнта до оптимального функціонального рівня вдома та в суспільстві у зв'язку з фізичною, психосоціальною, професійною і розважальною активністю (с. 2011). Уточнюючи сутність основного категоріального терміна на основі методологічних принципів визначення понять, щоб відповісти опонентам на питання "що таке "фізична реабілітація"?", ми представили його педагогічно-професійну інтерпретацію з позицій власного уявлення [6, 46-51].

Проблематика впровадження фізично-реабілітаційної освіти в професійно-навчальний процес вищих педагогічних закладів (в основному – на факультетах фізичної культури) з перших кроків актуалізувалася через відсутність кадрів нової генерації. Одразу переформувати професійну самосвідомість на валеогенний стиль мислення (зовсім відмінний від олімпійського або клінічного, притаманного більшості спортивно-медичних працівників) без належного і достатнього методичного забезпечення, методологічного обґрунтування і власної мотивації – практично неможливо. Замість відчутної допомоги від колег із предметно-професійної "зброї" – медичних працівників, з якими повинна створитися системно-виробнича підтримка один одного, гармонізація лікувально-оздоровчих процесів, виникло пряме ігнорування, скепсис, а подекуди і блокування впровадження фізичної реабілітації, що до цього часу заважає її поєднанню з іншими фаховими оздоровчими спеціалізаціями. Така ситуація аж ніяк не сприяє якості навчального процесу і того, без чого неможливо відтворювати ні освітній процес, ні практику оптимального відновлення здоров'я у пацієнтів.

Проте, всупереч усьому фізична реабілітація все ж таки була започаткована, вдало пройшла період "ембріогенезу", внаслідок чого народилося перше покоління спеціалістів-фізреабілітологів випуску 2003 року.

Розвиток медичної (XVII ст.), фізкультурно-спортивної (XX ст.), становлення фізично-реабілітаційної (на зламі XX і XXI століть) й інших професійно-оздоровчих видів освіти (валеологія, фізична рекреація, професійний спорт, адаптивна фізична активність, інваспорт) завжди проходив у складних політичних, економічних і соціальних умовах. Сьогодення не стає виключенням із історії професіоналізації охороноздоровчої сфери.

Щойно відкритий інноваційний вид освіти – фізично-реабілітаційний – як суспільно-інституціональна і професійно-навчальна структура, стала складатися наприкінці XX століття для виконання найбільш важливих функцій розвитку суспільства: подолання кризи здоров'я у країні; сприяння відновленню здоров'я до оптимального рівня у тих, хто має його знижений потенціал або страждає недугою і хронічними захворюваннями; повернення в русло творчої діяльності пацієнтів із фізичними вадами і особливими потребами, навіть якщо їхнє життя обмежене інвалідним візком.

"Освіта – це найефективніший засіб, за допомогою якого держава формує людей за своїм бажанням" [10, 25] – писав століття тому французький вчений Е. Хальбвакс, маючи на увазі, що характер будь-якої культури, структурно-типологічний зміст виховання і освіти відтворюється певним стилем політики і пануючої ідеології. Сучасна ситуація загрозливого стану здоров'я нації є відображенням загального стану, а тому вибір оздоровчої моделі освіти (що не тільки причетна до розвитку здоров'я після лікування хвороби, а ще більше має значення для відновлення фізичної дієздатності, поліпшення якості життєдіяльності людини) відповідно визначає використання варіативних моделей педагогічно-оздоровчих теорій і практик; як показала практика XX століття – медична система охорони здоров'я вже не в змозі сама вирішувати непосильні для неї завдання. Саме криза здоров'я нації з невщухаючими депопуляційними процесами, зниженням фізичного потенціалу населення змусила розширити оздоровчо-освітній полігон, на якому необхідно готувати спеціалістів зовсім іншого типу, ніж ті, що готуються у сфері фізичної культури і спорту, або в медицині.

Протягом останніх 20-ти років, з появою першої дисертації, у назві якої було вжито термін "фізична реабілітація" [3], наукові дослідження проводяться, в основному, навколо прикладних питань нозологічного характеру з педагогічним опосередкуванням лікувально-оздоровчих методик. Набутий при цьому досвід проектується в навчальні програми, згідно з якими студент учиться застосовувати комплекс вправ, рухів і постав при різних видах захворювання. Такий рівень сучасної підготовки нагадує ефект айсбергу: видно тільки поверхню того прикладного поля фізичної реабілітації, що впроваджується в професійну підготовку, а все інше, не

менш важливе, що також, по суті і за логікою, відноситься до фізреабілітаційного поля, у зв'язку з недостатнім її методолого-теоретичним обґрунтуванням, залишається поза увагою навчального процесу і впровадження в практику широкого комплексу фізреабілітаційних технологій, методик і засобів.

Фізична реабілітація як сфера оздоровчої діяльності раніше належала до різних видів медичних послуг і реабілітаційної діяльності. Так, медицина і народний досвід у всі часи використовували фізичні методи [8; 11; 12]. До 1917 року термін "реабілітація" вже існував у офіційній практиці й науці [8, 11], а її суб'єктами були жертви першої світової війни.

Революція у країні Рад ідеологізувала і політизувала всі види оздоровлення в контексті лікувальної практики, що стала частиною загальнопартійної справи на чолі з її першим наркомом – О.М. Семашко, який розробляв теоретичні основи і принципи організації радянської медицини. Головним лозунгом оздоровчо-більшовицької діяльності проголосили відомий заповіт вождя: "Здоров'я – казенне майно" [7, 173], а організаційно діяльним принципом – профілактично-лікувальну практику. У цих умовах термін "реабілітація" виглядав суперечністю на фоні підйому фізичної культури і спорту, а тому на авансцені революціонізації сфери здоров'я в 20-х роках минулого століття з'явилася нова назва процесу оздоровлення, яка більше ніж на півстоліття набула офіційного статусу оздоровчої галузі хворого населення, – "Лікувальна фізична культура". Зміна назв не викликала будь-яких суттєвих коректив у змісті оздоровчої діяльності.

Після другої світової війни поняття реабілітації мало тільки політичний дискурс. Лікувальна фізична культура зберігала за собою класичне визначення як частини медицини, а всі форми і методи профілактики розглядалися як "знаряддя" для впровадження в свідомість населення клінічно-патологічного і профілактично орієнтованого світогляду на здоров'я в цілому.

На жаль, у кінці 60-х років минулого століття, представники ВООЗ, які визначали стратегію і тактику реабілітації, дали фізичній реабілітації односторонню оцінку як сфери медичної діяльності і на одному із засідань, щоб не плутати, що є видом, а що виступає методом реабілітації, прийняли нерозважливе рішення – поєднати фізичну реабілітацію з медичною. Наслідки глобальної кризи здоров'я на планеті, незважаючи на запевнення і програми ВООЗ (1975 р.) про досягнення людством високого рівня здоров'я до 2000 року, можна опосередковано вивести також з того, що самостійний розвиток окремої ланки оздоровчої сфери – фізичної реабілітації – зупинився. Був ліквідований той "місточок", який допомагав

би вилікуваним і недолікованим пацієнтам поступово переходити з позицій "хвороби" до процесу "оздоровлення". Зараз уже нікому не потрібно доводити, що без фізичної реабілітації відновити хворобливий стан організму в нормативно-функціональний, – неможливо. Але, майже півстолітня відсутність самостійного розвитку фізичної реабілітації як з'єднуючого ланцюга між медициною і фізичною культурою у поетапному видужанні значною мірою сприяло тому, що населення України тепер потерпає від глибокої кризи здоров'я і розраховується відчутною фізичною деградацією підростаючого покоління [4].

На противагу медичним працівникам, які займалися в основному лікуванням, значну роботу щодо оздоровлення молоді та підростаючого покоління проводили фізкультурні служби, та більша частина дорослого населення все ще залишалася поза увагою фізкультурного руху і продовжувала поповнювати ряди хронічно хворих пацієнтів лікувальних установ. Довгий час, включно по 80-ті роки минулого століття, змінити методичну структуру лікувальної фізичної культури, доповнити та розширити її єдиний засіб – фізичні вправи – багатьма іншими натуральними, а не штучними (переформованими) факторами фізіотерапії в організаційному плані так і не вдалося. Фізична культура продовжувала залишатися базою для спортивного бізнесу, а лікувальна фізична культура залишалася навчальним предметом для студентів медичного і фізкультурного профілю без офіційно визнаного професійного статусу. Лікувальна фізкультура в медичній освіті (спецкурс на 50 навчальних годин) і практиці займала незначну частину, зате в першу чергу стала усуватися з клінічних установ, коли в 90-х роках почалося скорочення штатних працівників медичної галузі.

Фізична реабілітація в Україні стала об'єктом дослідження і підготовки кадрів тільки наприкінці XX ст. завдяки ініціативі відомих спеціалістів фізичної культури і спорту (В.М. Платонова, С.А. Душаніна, В.М.Мухіна та ін.) і набула завдяки сприяння львівських колег офіційного статусу як окремий професійний фах з розробленим стартовим, не повною мірою виваженим і досконалим, стандартом на цю спеціальність.

Уболіваючи не тільки про олімпійсько-професійний спорт, відомий вчений В.М. Платонов не став чекати "милостивого дива" від медицини і разом зі своїми досвідченими колегами (до яких опісля приєдналися спеціалісти Львівського інституту фізкультури) став упроваджувати нові напрямки оздоровчих видів освіти – реабілітація і рекреація здоров'я.

Термін "фізична реабілітація" невдовзі одержав професійне визнання, стали виникати численні реабілітаційні центри не тільки в структурі офіційного Міністерства охорони здоров'я, але й у структурі фізичної

культури, соціального захисту населення, які поряд із медичною реабілітацією, стали впроваджувати фізично-реабілітаційні методики. Подальший розвиток фізичної реабілітації відбувся на освітній ниві, коли у фізкультурно-навчальних закладах – спершу в Київському національному університеті фізичного виховання і спорту, потім у Львівському інституті фізкультури відкрили відділення з підготовки спеціалістів-фізреабілітологів, звісно, з "медикаменізованим", "ЛФК-кінезіотерапевтичним" змістом навчання, програмою, кадрами тощо. У розширення фізкультурного простору фізично-реабілітаційним включилися й інші факультети педагогічних університетів – понад 20 міст України. Загальні тенденції в дослідженні фізичної реабілітації залишилися незмінними і нічим не відрізнялися від попередньої наукової тематики, тільки колишній термін і поняття про лікувальну фізичну культуру відтепер стали скрізь змінювати на фізичну реабілітацію.

Росія значно випереджає українських дослідників щодо випуску навчальних посібників, проведення дисертаційних досліджень, кількість яких тільки за останні два роки сягнула вже за півсотні. Єдине, у чому ми зрівнюємося з росіянами, то це в тематиці дисертацій, які сконцентровані на дослідженні суто прикладних проблем лікувально-фізкультурної практики суб'єктів фізичної реабілітації. Ми не зафіксували жодної дисертації з педагогічних проблем навчання, освіти, історії, професійної підготовки, не говорячи вже про методологічні, методико-теоретичні або інші аспекти фізичної реабілітації в доступному для нас інформаційному просторі. Деякою мірою розглядом фізично-реабілітаційних питань, включаючи і дисертаційні дослідження, стали займатися білоруські сусіди.

Що стосується далекого зарубіжжя, то освіту і практику там немає потреби розподіляти і виокремлювати фізично-реабілітаційний вид в особливий предмет навчання у вищих навчальних закладах, оскільки питання транспрофесіоналізації оздоровчих практик у закордонних клініко-реабілітаційних центрах комплексно інтегровані з кожним видом реабілітації. Закордонний пацієнт, який пройшов курс медичної реабілітації, на відміну від вітчизняної практики охорони здоров'я, не поневіряється в пошуках "доморощеного" фізіотерапіста, щоб після лікування продовжити процес оздоровлення до оптимального рівня.

Стосовно наукових розробок, то протягом останніх двадцяти років усі науково-практичні дослідження проводилися в основному на вивченні прикладних аспектів фізичної реабілітації, що не виходили за межі лікувальної фізичної культури. Методико-теоретичними проблемами оздоровчих видів освіти займалося небагато вчених (М.М. Амосов, І.В. Муравов) та науковців

лабораторії управління здоров'я науково-дослідного інституту при Київському національному університеті фізичного виховання і спорту.

Створене в реабілітології словосполучення "фізична реабілітація" вже майже піввіку відкрито обговорюється в науковій літературі, вживається в назвах дисертацій. Автори, які ввели цей термін у науково-професійний обіг, і спеціалісти, які користуються ним, говорять про фізичну реабілітацію як про метод або складову частину більш широкого поняття, що відноситься до медичної реабілітації. Але за останнє десятиліття на фоні поступового збільшення наукових напрацювань у спеціалістів зі Львова стала з'являтися інша думка, а певний обсяг і зміст знань із фізично-реабілітаційних дисциплін вони стали аналізувати вже з позицій навчально-професійного процесу [2], що врешті-решт із ініціативи новаторів зі Львівського інституту фізичної культури (А.Вовканич, М.Герцик та ін.) завершилося фактом державної значущості: у класифікаторі спеціальностей вищої професійної освіти з'явилася нова фахова спеціальність – спеціаліст із фізичної реабілітації [5, 86-87].

Фізично-реабілітаційну освіту ми розглядаємо як автономний вид (тип) так званої оздоровчої галузі, що в професійно-навчальній підготовці відмежувалася від фізкультурної і медичної освіти. Проте через незавершеність її узагальнення і відсутність як методолого-теоретичного обґрунтування більшості засобів фізично-реабілітаційної професіоналізації, також ідентичних моделей у зарубіжних освітніх системах, фізична реабілітація поки що розвивається в занадто звуженому просторі. Вона потребує подальшого розширення і вдосконалення навчальних програм і виваженого розподілу праці фізреабілітолога з окремими вузловими напрямами (наприклад, кінезіотерапія, тілесно-орієнтовані практики, фітодієта і самоочищення організму, східно-терапевтичні натурпрактики та ін.).

У кінці XX ст. багато проблем освіти, здоров'я стали вирішуватися при поєднанні множини наук, дисциплін, професій, сфер діяльності. Створився інтеграційний феномен транспрофесіоналізації внаслідок того, що ринок соціально-економічного розвитку кожні 5-6 років подвоює інформацію, необхідну для удосконалення професійної діяльності. Одержала право на незаперечне існування і постійно удосконалюється система неперервної професійної освіти.

Зміна структури і напрямів підготовки спеціалістів оздоровчої сфери проходить в умовах, коли: 1) соціально-економічні реформи на різних рівнях наштовхуються на загрозу вимирання населення, включаючи його фізичну неспроможність. Імператив виживання і достойного для людини життя формує нову точку зору на професійну освіту, на спеціалістів оздоровчих

професій, на здоров'я, яке з "казенного майна" стає сенсом буття і базовою життєвою цінністю, перетворюється в ринкових умовах на товар і послугу, що має кошторисну вартість; 2) посилюється світова тенденція динамізму соціальних процесів із становленням суспільств, які орієнтуються на майбутнє без медичного насильства, протесту проти медикалізації і монопольного медициноцентризмцу [1], що потребує організації нових моделей професіоналізації молодого покоління [9]; 3) в оздоровчій сфері йде процес подолання медичного тоталітаризму, переосмислення ідей і орієнтації її практики на лікувально-профілактичну (пасивну) практику; 4) акцентується значущість акмеологічного принципу в формуванні особистості, підвищення ролі відповідальності як за власний саморозвиток (включаючи і професійний), так і за індивідуальне здоров'я. "Я розумію під професією категорію ролі, заняття якою засновано на досконалому володінні і дорученій відповідальності, включаючи і відповідальність за її увіковічення і майбутній розвиток", – писав англійський соціолог Т. Парсонс [12].

Зрозуміло, що такі концептуальні стратегії не можуть будуватися на моделі окремого моноцентристського напрямку, на основі медичних чи фізкультурних знань. Фундамент нової оздоровчої парадигми повинен бути мультицентричним. В умовах диверсифікації нових освітніх систем фізично-реабілітаційна доповнює вже існуючі оздоровчі типи освіти: медичну, фізкультурну, валеологічну, олімпійську, освіту з адаптованої фізичної активності, рекреаційну фізичну культуру. Усі ці види підготовки, за винятком медичної освіти, готують спеціалістів із вищою фізкультурно-педагогічною освітою на факультетах фізичної культури. Більшість із них з'явилася в останні роки, а тому виникла необхідність теоретичного узагальнення педагогічних підходів до оздоровчого процесу, створення ефективної наукової міждисциплінарної взаємодії системних знань про людину і її здоров'я.

Розв'язання окреслених завдань залежить від успішного дослідження трьох вузлових наукових напрямків: а) розробки методолого-теоретичних засад освіти і практики фізичної реабілітації; б) обґрунтування методичних положень, принципів і підходів до освіти і практики у сфері фізичної реабілітації; в) узгодження шляхів приєднання випускників фізично-реабілітаційної освіти до кадрового потенціалу, що забезпечує дієву систему розвитку, охорони і реабілітації здоров'я.

Фізична реабілітація як навчально-професійна дисципліна тільки-но розпочала створення власної наукової теорії, одного з аспектів створюваної теорії здоров'я. Подальший розвиток наукових досліджень забезпечить умови для розробки концепції оздоровлення або парадигми XXI століття,

спрямованої на ліквідацію глобальної кризи здоров'я, що охопила вже не тільки Україну.

ЛІТЕРАТУРА

1. Броуэр Луи. Фармацевтическая и продовольственная мафия. Последствия её деятельности и серьезные проблемы состояния здоровья населения Запада – К.: Издательский дом «Княгиня Ольга», 2002. – 280 с.
2. Вовканич А.С., Трач В.М., Тупайло Г.В. / Упорядник І.Д. Зверєва, І.Б. Іванова. Програма підготовки спеціалістів-реабілітологів // Збір. теорет. та методич. матеріал. для працівн. соціал. служб для молоді «Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції». - К.: А.Л.Д., 1995. – С. 33 – 38.
3. Григоренко В.Г. Педагогические основы физической реабилитации инвалидов с нарушениями функций спинного мозга: Автор. дис. ... док. педаг. наук / 13.00.08: РАО, НИИ дефектологии. – М., 1992. – 33 с.
4. Гринштат А.М. Національна система фізичної реабілітації і оздоровлення (програма) // Трибуна. – 1998. – № 3 – 4. – С. 43 – 45.
5. Класифікатор професій. Із змінами та доповненнями. Видання офіційне. – К.: Держстандарт України. Видавництво "Соцінформ". – 2001. – 584 с.
6. Кукса В. Сутність фізичної реабілітації // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2001. – №1. – С. 46 – 51.
7. Ленин В.И. Полн. собр. соч., изд. 5-е, май-ноябрь 1920, Т. 51. – М.: Политиздат, 1974. – 696 с.
8. Мухін В.М. Фізична реабілітація. Підручник для ст-тів вузів фізичного виховання і спорту. – К.: Олімпійська література, 2000. – 424 с.
9. Салтман Р.Б., Фигейрас Д. Реформы системы здравоохранения в Европе: Анализ современных стратегий / Пер. с англ. – М.: ВОЗ ГЭТАР МЕДИЦИНА, 2000. – 432 с.
10. Хальбвакс М. Социальные классы и мифология / Пер. с фран.: – М.: Ин-т эксперим. социологии; СПб., Алетейя, 2000. – 507 с.
11. O'Sullivan S, Schmitz T. Physical rehabilitation: Assessment & Treatment / 3 ed. Philadelphia: Davis Company, 1994.– 748, [2] p.
12. Parsons T. Definitions to economic adversity: an agenlight of American values and social structure // Paients, Physicians and Illness / Ed. By E. Yaco. Glencoe, Ill., 1958.

В.А.Кукса. Этапы развития физреабилитационного образования в Украине.

Анализируется начальный период становления физреабилитационного образования в Украине. В контексте положительных начинаний и противоречий, которые сложились в условиях кризиса здоровья, предлагаются дальнейшие подходы развития профессиональной подготовки специалистов оздоровительного профиля.

W.Kuksa. Development Stages of Physical-rehabilitation Education in Ukraine.

The initial period of foundation physical-rehabilitation education in Ukraine is analyzed. In a context of positive undertakings and contradictions, which have developed in conditions of crisis of health, the further approaches of professional development training of the experts of healthy speciality are proposed.

УД К 37.013.74 (100)

О.А.Луценко
Сумський державний
педагогічний університет

GENDER STUDIES: ДОСВІД НОВОЇ ОСВІТИ

У статті висвічується досвід гендерних досліджень як нової освітньої альтернативної практики. Гендерна освіта показана як знання, яке знаходиться в безперервній зміні. Автор аналізує стан та розвиток гендерної освіти в сучасному західному світі.

Сучасна педагогічна думка, в тому числі феміністська, здійснює радикальну критику традиційної системи освіти. Аналізуючи педагогічний процес, дослідники стверджують, що традиційна освіта має такі недоліки:

1) освітні програми створені чоловіками та з "чоловічою" перспективою;

2) "досвід жінок" розглядається як "інший", "девіантний";

3) "особистісне" вважалось джерелом "забруднення" знання, як щось, чого треба уникати;

4) ієрархічна система організації науки;

5) схильність до змагання, індивідуалізм в освітній системі.

На зміну пропонується альтернативний підхід, міждисциплінарний, означений терміном як Gender Studies.

Наука та освіта з позиції гендерного підходу – це, насамперед, використання в якості основної категорії поняття "гендеру"(соціальної статі) як соціокультурного конструкту і основи соціальної стратифікації суспільства. Розглядаючи гендер як процес взаємодії статей, представники гендерного підходу роблять фокусом гендерні відносини, показуючи, що життя і чоловіків і жінок знаходиться під впливом гендерних конструкцій.

Сучасні гендерні дослідження використовуються, хоча й нерівномірно, у всіх областях світової науки. На сьогодні вивчення жінок та гендерна проблематика в її найбільш широкому тлумаченні є величезним міждисциплінарним полем, що має відповідні йому освітні практики.

Gender Studies були започатковані у свій час як Women's studies – альтернативна освітня практика, що склалась як напрям у жіночому русі, який займався просвітницькою роботою і підводив науковий фундамент під звільнення жінок. Тісний зв'язок теорії з практикою був головним принципом розвитку даної академічної дисципліни, а політичний характер знання здавався необхідним. На початку XX ст. в США починається викладання Women's studies. В 1907 році був створений RUSSEL SAGE FOUNDATION як недержавна організація для досліджень в області соціальних наук, в тому числі для дослідження становища жінок-робітниць.

Відомо також, що на початку сторіччя в нових навчальних закладах, що створювались для розвитку "нової науки" – соціології, – деякий час читались курси з фемінології [6, 7].

Гендерні відносини як окрема проблематика вперше увійшли в освітню практику Західної Європи та США в кінці 1960-х років, коли феміністський рух викликав загальний інтерес до проблем політичної, економічної, соціальної диференціації за статевою ознакою. Майже одночасно в науковій літературі для визначення поняття соціальної статі починається використання поняття "гендеру" в якості основної категорії. Спочатку гендерний підхід знаходився на периферії освітньої системи; гендерні освітні курси не включались в програми університетів, а являли собою скоріше приватні заняття, орієнтовані переважно на жінок. Однак, разом з інтеграцією деяких феміністських ідей в суспільну свідомість, гендерна освіта поступово стала респектабельною частиною навчального процесу. Тепер вона передбачає вивчення як „жіночих", так і „чоловічих" аспектів різних форм диференціації статей в суспільстві (включаючи стереотипи, дискримінацію за ознакою статі, сегрегацію статей тощо) [5, 71].

З кінця 60-х – початку 70-х рр. XX ст. жіночі дослідження стали частиною навчальних програм багатьох університетів, в різних країнах з'явилось безліч спеціалізованих науково-дослідницьких центрів. Метою Women's studies, а потім і Gender Studies була розробка стратегії, яка змінила б відношення індивідуумів, інституцій і суспільства в цілому до проблем жінок. Протягом короткого часу в США було відкрито близько 300 програм Women's studies, в які було включено 30 000 курсів в коледжах, університетах та інших освітніх закладах.

Поступово жіночі дослідження було оформлено у вигляді університетських програм (факультетів, центрів, кафедр або спеціальностей), де подавались знання з феміністських позицій, що відбивали жіночу точку зору. Широка інтеграція жіночих досліджень у вищу освіту США втілилась як розвиток "гендерно-сбалансованих навчальних планів" з початку 80-х років.

Викладання жіночих і гендерних досліджень багато в чому сприяло формуванню нової суспільної свідомості, вільної від стереотипних уявлень про підкорення однієї статі іншій і рівноправних партнерських відносин між статями у всіх сферах громадського і сімейного життя.

Освітні програми з Women's studies та Gender studies започатковані з кінця 70-х років в ряді країн Західної Європи. У Швеції, наприклад, існує обов'язкова програма вивчення феміністської проблематики для керівників, включаючи членів уряду. В Німеччині перша інституціоналізація феміністської філософії припадає на 70-ті роки, коли був створений

дискусійний клуб, що об'єднував автономних представниць жіночого руху. У цей же час у Вені була захищена перша дисертація на феміністську тему. З початку 80-х років у Венському університеті та деяких інших вищих навчальних закладах у німецькомовних колах постійно проводились заходи, присвячені феміністській проблематиці. Першим німецьким академічним центром, в якому була відкрита в 90-ті роки кафедра філософії фемінізму, став університет в Дуйсбурзі. У 1996 році був заснований Центр гендерних та жіночих досліджень в університеті Ньюкєсл (Великобританія). Одначе, оцінюючи в цілому стан гендерної освіти за кордоном, можна сказати про те, що найбільш показовим є американський досвід впровадження гендерної проблематики в систему середньої та вищої освіти.

Серед найбільш відомих центрів, що займаються питанням жіночої та гендерної освіти, є: НАЦИОНАЛЬНА РАДА ПО ВИВЧЕННЮ ЖИТТЯ ЖІНОК в США або Національна Рада з жіночих досліджень, яка створена в 1989 році за рахунок коштів Фонда Форда та Нью-Йоркської корпорації Карнегі. Вона є об'єднанням 28 інститутів, її мета – проведення досліджень у сфері жіночого руху, підготовка освітніх програм для жінок та дівчат, забезпечення наукових досліджень, що викривають нерівність жінок, допомога у формуванні національної політики, спрямованої на подолання нерівності. В 1991 р. в НРПВЖЖ входило 65 центрів та інститутів [7, 148]. Сьогодні майже у кожному крупному державному або приватному університеті є такі центри, діяльність яких пов'язана з навчальними програмами жіночої освіти, а їх дослідження слугують науковою базою для підготовки навчальних курсів.

Є також незалежні центри, орієнтовані головним чином на політику і політичну діяльність. Особливо відзначається Центр Університету Мемфіса, який спеціалізується на вивченні проблем "кольорових національностей", проводить літні семінари з расістської проблематики і розглядає питання про перспективу включення даних питань у програму навчальних курсів. Інший центр – Коледж Спілмена (Атланта) займається переважно проблемами афроамериканських жінок, публікує "Науковий журнал з проблем Чорних Жінок" і є лідером серед коледжей чорних жінок США. Серед визначних центрів освіти є також Центр, що знаходиться в університеті Нью-Йорка Олбані, який теж фокусує свою увагу на проблемах жінок – представниць національних меншин (переважно латиноамериканських національностей).

Редкліф-Інститут в Гарвардському університеті США є одним з провідних науково-дослідницьких та навчальних центрів такого напрямку. За період з 1890 по 1962 рр. підготовлено магістрів і бакалаврів – 3284 та докторів наук – 784. У 1970 році президент Гарвардського університету Джон

Петерсон визнав Редкліф-коледж як незалежний інститут жіночої освіти та науковий центр досліджень історії жінок, що готує бакалаврів і магістрів [9, 94]. Інститут є не тільки центром наукових жіночих студій, з 1970 р. він готує фахівців з гендерних проблем з науковим ступенем, як чоловіків, так і жінок. Навчальні плани інституту є водночас планами і Гарвардського університету, оскільки він є складовою частиною спецкурсів усіх факультетів.

Навчальний план складається з базових курсів ("Жіночі дослідження"), поглиблених семінарів, факультативів та індивідуально розроблених планів. Практикується використання індивідуально розроблених програм для кожного курсанта. Зазначимо, що Комітет дозволяє значну гнучкість у побудові індивідуальних програм.

У Пітсбургському університеті (США), де гендерні дослідження проводяться протягом 20 років, спеціалізована магістерська програма будується на двохступінчатій основі: на молодших курсах викладаються базові гуманітарні предмети з додатковою гендерною спеціалізацією, на старших – гендерні дослідження в обраній сфері стають головною дисципліною. Другий ступінь дозволяє засвоїти специфічну мову гендерних досліджень, оволодіти методами їх проведення, розширити міждисциплінарну підготовку, ознайомити з особливостями викладання гендерних курсів [5, 71-72].

Численні гендерні курси в Західних країнах спеціально призначені для вчителів. Педагоги-практики отримують уявлення про специфіку дорослішання дівчаток та хлопчиків, про підходи до проблем, які хвилюють дітей різного віку. Наприклад, в Гарвардському університеті (США) функціонує Освітня школа, призначена як для підготовки педагогів-теоретиків, так і для перепідготовки та підвищення кваліфікації шкільних вчителів. Тут читаються і традиційно „жіночі" курси („Психологія дівчаток та жінок", „Історія жіночої освіти в Сполучених Штатах") і загальні курси, в межах яких розглядається гендерний аспект (наприклад, курс для вчителів „Запобігання насиллю в Америці") [5, 70].

У західних освітніх закладах розробки феміністської педагогіки привернули до себе увагу викладачів, починаючи з 1980-х рр., особливо на факультетах жіночих та гендерних досліджень, етнічних досліджень та мультикультуралізму. Це сприяло тому, що академічний світ ставав не тільки більш терплячим, але і більш уважним, зацікавленим у відношенні до особливостей людини. Вчені стали звертати увагу на багатоманітність чоловіків та жінок в аспектах раси, етнічності, класа, релігії, національності, сексуальної орієнтації, віку та інвалідності. Мерсілі Дженкінс розробила поради для вузівських викладачів, які бажають створити атмосферу толерантності та рівноправ'я на своїх заняттях [2].

Оскільки „жіночі дослідження", які сформувалися на базі феміністських груп, безпосередньо передували гендерним дослідженням, досі значна кількість гендерних курсів присвячена більш широкому висвітленню проблем жінок, а також їх участі в історії, політиці та науці. Наприклад, в Йєльському університеті (США) читаються курси: „Жіноче здоров'я", „Жінки і наука", „Жінки в японській історії" тощо, які виправляють однобокість попередніх підходів до суспільних дисциплін. Одначе, „жіночі" курси – це тільки один аспект гендерної освіти.

Іншим важливим аспектом гендерної освіти у вищій школі є зміна підходів до викладання різних дисциплін в цілому. Найбільш цікавими з точки зору гендерної освіти є мультидисциплінарні курси, в яких простежуються відмінності в сприйнятті незахідними культурами таких загальнолюдських функцій як дітонародження, піклування про дітей, дорослішання [5, 71].

Оскільки гендерна освіта з'явилась недавно і все ще залишається тісно пов'язаною з різними лівими рухами, вона стала своєрідним полігоном нових методів навчання (рольових ігор, психологічних тренінгів). Використання таких методик необхідне, бо гендерна освіта ставить за мету не просто подати учням певний об'єм знань, але й зруйнувати стереотипи їх поведінки та мислення.

Gender Studies на даний час можна охарактеризувати як знання, що знаходиться в пошуку і безперервній зміні. Такий тип знання, як вважають деякі теоретики, веде до "колективного розуміннння", яке в свою чергу реалізується в новому знанні.

Gender Studies вважає важливим поєднання декількох методів одночасно: зростання свідомості, колаборативне писання, лекції, тренінги, візуальні техніки. Кожний новий освітній акт починається з репрезентації учасників того чи іншого заходу. Комбінування декількох методів, процедура репрезентації, – все це в сукупності створює відкриту, вільну, творчу, дружню обстановку.

Як зазначає Д.Спендер, "феміністську концепцію освіти", на яку орієнтуються Gender Studies, можна визначити як "вивчаючий процес", "вивчаючий досвід". У даному випадку дихотомія вчитель/учень недоречна, оскільки "ми всі викладаємо та вчимось" [1, 168], тобто кожний з учасників колаборативного процесу має владу, але ця влада виявляється в залежності від внеску та інтересів у навчальному процесі.

Gender Studies ґрунтуються на таких дуже важливих принципах методології як:

1) тріангуляція (одночасне поєднання декількох методичних стратегій);

2) колаборативне навчання як партнерське, співпраця.

Досить характерно для досвіду впровадження гендерної проблематики в систему вищої освіти США є створення фактично багатонаціонального проекту, що підтримується не тільки бюджетами самих університетів, але і державними та приватними американськими фондами.

Сьогодні гендерна освіта виступає в якості особливої парадигмальної форми, в якій зустрічаються конструктивні взаємодії різних областей знань. У рамках цієї конструктивної взаємодії в тій чи іншій мірі зачіпаються питання змісту освіти та методик навчання. Освіта не закінчується отриманням кінцевого знання, воно рефлексивно, оскільки закінчується усвідомленням процесу своєї діяльності, розглядом її форм, оцінкою та видобуванням досвіду. Рефлексивність та процесуальність освіти багато в чому забезпечує гендерний підхід, спрямований на те, щоб зламати стіну пасивності та монополізму [8, 47].

Gender Studies все активніше запроваджуються в Європі. Останніми роками відкриваються нові самостійні кафедри, створюються програми, засновуються дослідницькі асоціації, в назві яких присутній термін "гендер". В 1996 р. створена міжнародна мережа гендерних досліджень при Гендерному інституті Лондонської школи економіки [10, 33].

Коли мова йде про гендерну освіту дорослих (мається на увазі не навчання студентів і не перепідготовка кадрів), мається на увазі, що її метою стало залучення до базових знань, які необхідні для вирішення конкретних проблем, з якими стикаються чоловіки та жінки. Найбільш популярним на Заході є проведення недовгосрокових семінарів або літніх шкіл для різних верств населення. Наприклад, в ФРН існує досить поширена система народних шкіл, які займаються також гендерною освітою дорослих. В одній із таких шкіл – Heimvlkshochschule (г. Гослар) – проводяться семінари на теми „Мати-дочка"та „Жінки – вічні суперниці", які призначені для пошуку взаєморозуміння жінок з їх дочками, які дослішають [5, 70].

Більшість гендерних курсів читаються на факультетах жіночих та гендерних досліджень. Подібні факультети існують майже у всіх університетах та коледжах США, а також в багатьох вищих навчальних закладах Європи, Азії, Латинської Америки, Австралії. У Фінляндії є три інститути з даного профілю, найбільший з них – „Кристина" – має п'ять факультетів і три кафедри, великий інформаційний центр. Зі спеціальності „Гендерні („жіночі") дослідження" можна отримати ступені бакалавра, магістра, в деяких університетах – навіть доктора філософії (вищий вчений ступінь, відповідає кандидату наук) [5, 71-72].

За останні роки в Європейському Союзі політика гендерної рівності як в суспільстві в цілому, так і в сфері освіти стала одним з пріоритетних напрямків діяльності. Вважається, що суспільство не може бути в повній

мірі демократичним, якщо воно зберігає в собі які-небудь форми дискримінації, включаючи гендерну. Пильну увагу до даної проблеми підтверджують і науково-практичні конференції, присвячені гендерній рівності в сфері вищої освіти, що проводяться в Європі (1998, 2000, 2001).

Що стосується Східної Європи, то тут уряди не підтримують деякі види жіночих досліджень чи опитувань як прямо (Болгарія, Албанія), так і непрямо (Польща, Росія, Румунія, Словаччина, Угорщина, Чехія). Гендерні студії є результатом зазвичай приватної ініціативи. У Румунії магістеріум з гендерних студій було запроваджено у жовтні 1998 року у Національній школі політології та управління. У Росії уряд підтримує Лабораторію гендерних студій Російської академії наук та Лабораторію розвитку гендерних студій МДУ. Ряд курсів з гендерних студій читається в державних університетах Болгарії, Польщі, Румунії, Словаччини та Угорщини [1; 4, 14].

У більшості країн регіону (Албанія, Болгарія, Польща, Румунія, Словаччина, Угорщина, Чехія) державні структури не приділяють увагу поширенню статистики та аналітичних досліджень стосовно становища жінок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gender Studies & Women's Studies. Directory.Resources in the Countries of Central & Eastern Europe, the former Soviet Union & Mongolia. 1999 Open Society Institute. All rights reserved. June 1999, Budapest. 248 p.
2. Jenkins M.Checklist for Inclusive Teaching. Цит. по: Sadker M. and Sadker D. Sexism in the Schoolroom of the 80's // Kesselman A., McNair L.D., Scbniedewind N. (Eds) Women Images and Realities. A Multicultural Anthology. London, Toronto: Mayfield Publishing Company. -1995. – P.68-69. - 248 p.
3. Men's Studies Moditiet.The impact of Feminism on the Academie Disciplines. Ed by Dale Spender.The Athene Series.Pergamon Press, Oxford, N.Y., Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt, 1981. - 248 p.
4. Інституційні механізми покращення становища жінок в країнах Центральної та Східної Європи. Підготовлено для 43 сесії Комісії зі статусу жінок. Звіт НУО. – Київ, червень 1999 року. – 19 с.
5. Костикова И., Градскова Ю., Пулина Н., Митрофанова А.В. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога //Высшее образование в России. – 2001. – №2. – С.71.
6. Успенская В. Феминизм и гендерные исследования в системе высшего образования // Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. Под общ. ред. В.И.Успенской. – Тверь,1999. – С.5-11.
7. Феминология: Словарь терминов /Под общей редакцией О.Н.Пищулиной. – Х.: Изд-во ХНУ им. В.Н.Каразина, 2002. – 291 с.
8. Фофанова К.В. Гендерное образование в зеркале рефлексивности //Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Иваново, 24-25 июня 2003 г. – Иваново: Иван.гос.ун-т, 2003. – С.46-51.
9. Шевченко Н.В. Жіночі та гендерні університетські курси (зарубіжний досвід) та перспективи їх інституціалізації у вітчизняній вищий освіті //Наукові праці: Науково-

методичний журнал. Вип. 2. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2002. – С. 92-97.

10. Ярская – Смирнова Елена. Возникновение и развитие гендерных исследований в США и Западной Европе //Введение в гендерные исследования. Ч.1: Учебное пособие / Под ред. И.А.Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. – С.17-48.

Е.А.Луценко. Gender Studies: опыт нового образования.

В статье освещается опыт гендерных исследований как новой образовательной альтернативной практики. Гендерное образование показано как знание, которое находится в беспрерывном изменении. Автор анализирует состояние и развитие гендерного образования в современном западном мире.

E..Lutsenko. Gender Studies: The experience of the modern education.

Autor investigates the experience of Gender studies, how as new educations alternative practice. Gender education is show how knowledge, that be in continuous change. Author analyses condition and development gender education in the modern western world.

УДК 37.013.42

А.О. Поляничко
Сумський державний
педагогічний університет

СИРІТСТВО В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ ТА СУТНІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК

У статті здійснено спробу подати чітке визначення понять „сирітство”, „соціальне сирітство”, „приховане соціальне сирітство”. На підставі порівняльного аналізу зазначених соціально-педагогічних явищ виявлено їх суттєві характеристики, з’ясовано їх зміст та обсяг.

Процес гуманізації, що все більше поширюється на Україні, обумовив посилення уваги громадськості до сирітства як соціального явища, а також потребував наукового усвідомлення та ґрунтовного вивчення проблем зламаного дитинства у сучасних умовах.

Актуальним аспектам сучасного сирітства присвячено низку наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (О.Г. Антонова-Турченко, Г.В. Бевз, Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова, Л.С. Волинець, Л.В. Волинська, М.А. Галагузова, І.Ф. Демєнт’єва, І.Б. Іванова, А.Й. Капська, Н.М. Комарова, Л.Я. Олифіренко, І.В. Пєша, Л.І. Смагіна, Б.М. Ступарик, Т.І. Шульга, О.О. Яременко, В.С. Яковенко та ін.).

Аналіз праць зазначених науковців дозволяє стверджувати, що сьогодні у науковому обігу не існує однозначної думки щодо трактування понять „сирітство”, „соціальне сирітство”; по-різному підходять вчені і до визначення груп дітей, яких відносять та прирівнюють до категорії дітей-сиріт.

Так, проведене науковцями Українського інституту соціальних досліджень спеціальне дослідження „Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування", дозволяє визначити сирітство як соціальне явище, виникнення якого обумовлено наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли, а також дітей, які залишились без піклування батьків в результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому порядку недієздатними, безвісно відсутніми [8, 10].

Л.С. Волинець, Н.М. Комарова, О.Г. Антонова-Турченко, І.Б. Іванова, І.В. Пєша соціальне сирітство трактують як соціальне явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини. До категорії соціальних сиріт вчені відносять групу дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психічних причин лишились сиротами при живих батьках. До них належать і безпритульні та бездоглядні діти, тобто „діти вулиці" [8,11].

Аналогічного визначення дотримується у своїх наукових доробках і А.Й. Капська [9].

У нещодавно виданій колективній монографії „Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою" Б.М. Ступарик зазначає, що сьогодні „розрізняють два види сирітства: природне і суспільне (соціальне). Природні сироти – це діти, батьки яких померли. Суспільні сироти – це діти, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин залишились без опіки батьків, тобто це сироти при живих батьках. До них відносять і безпритульних та бездоглядних дітей " „дітей вулиці" [5, 74].

Ю.В. Василькова і Т.А. Василькова соціальне сирітство розглядають як соціальне явище, обумовлене наявністю в суспільстві дітей, батьки яких померли; дітей, які залишились без піклування батьків в результаті позбавлення останніх батьківських прав або визнання їх в установленому недієздатними, безвісно відсутніми. До категорії дітей-соціальних сиріт науковці відносять і дітей, батьки яких юридично не позбавлені прав щодо виховання дитини, але фактично не піклуються про них [2, 299].

Зовсім іншої думки дотримується І.Ф. Дементʼєва, відносячи усі вищезазначені Ю.В. Васильковою і Т.А. Васильковою групи дітей не до соціальних сиріт, а до категорії дітей-сиріт [3].

Заслуговує на увагу підхід М.А. Галагузової, яка до дітей-сиріт відносить осіб віком до 18 років, у яких померли обидва або єдиний з батьків. Соціальними сиротами дослідниця вважає дітей, які мають біологічних

батьків, але вони з будь-яких причин не виховують і не опікуються дитиною [9, 192].

Отже, аналіз наведених науковцями трактувань понять „сирітство" та „соціальне сирітство" дозволяє стверджувати, що на сьогодні не існує єдиної думки щодо визначення зазначених соціальних явищ, не спостерігається також і їх чіткого розмежування.

З огляду на зазначене вище, *метою* даної статті є визначення змісту понять „сирітство", „соціальне сирітство", а *завданням* – дослідження існуючих понятійно-термінологічних підходів, уточнення обсягу та змісту термінів, що з ними пов'язані.

Як відомо, історичним та традиційним визначенням для дітей, біологічні батьки яких померли, було поняття „сирота".

Аналогічне визначення ми знаходимо у роботах М.А. Галагузової [9], Б.М. Ступарика [5], де зазначено, що „до категорії „діти-сироти" відносяться діти, у яких померли обидва або один із батьків, хто піклувався про дитину".

Закон Україні „Про охорону дитинства" від 26 квітня 2001 року № 2402-ІІІ визначає: „дитина-сирота — дитина, в якої померли чи загинули батьки".

У нашій статті ми дотримуємось зазначеного трактування, тому *сирітство* нами визначається як соціальне явище, яке характеризується наявністю у суспільстві дітей, біологічні батьки яких померли, а також дітей, батьки яких в установленому порядку визнані безвісно відсутніми та оголошені померлими.

Наявність юридичного документу (свідоцтво про смерть батьків) виступає підставою щодо офіційного надання статусу сироти для такої дитини, а також встановлення опіки щодо неї з боку держави (стаття 52 Конституції України).

У законодавчих актах крім терміну „діти-сироти" використовуються поняття „діти, які залишилися без піклування батьків" та „діти, позбавлені батьківського піклування". Ці поняття мають широке тлумачення, оскільки вони стосуються дітей-сиріт, батьки яких померли, і тієї категорії дітей, які позбавлені батьківської турботи при живих батьках. Тобто, мова йде про так званих соціальних сиріт, які на сьогоднішній день складають більшу частину дітей, котрі залишились без батьківської опіки. Поряд з цим, це є свідченням офіційного визнання на державному рівні явища соціального сирітства.

У педагогічній, юридичній літературі є декілька визначень груп дітей, позбавлених батьківського піклування. Так А.Й. Капська зазначає, що дітьми, позбавленими батьківського піклування вважаються діти, батьки яких в судовому порядку позбавлені батьківських прав або вилучені з сім'ї без позбавлення батьківських прав [1, 97].

Є.М. Рибінський подає наступне визначення – діти, позбавлені батьківського піклування,— це особи віком до 18 років, "які залишилися без піклування одного або обох батьків у зв'язку: з відсутністю батьків або позбавленням їх батьківських прав; обмеженням їх у батьківських правах; визнанням батьків зниклими безвісти, недієздатними (обмежено дієздатними); перебуванням батьків у лікувальних закладах; відбуттям покарання у вигляді позбавлення волі, перебуванням у місцях утримання під вартою, підозрюваних та звинувачених у скоєнні злочину; ухиленням батьків від виховання дітей чи від захисту їх прав та інтересів; відмовою батьків забрати своїх дітей із виховних, лікувальних закладів, закладів соціального захисту і в інших аналогічних випадках визнання дитини залишеною без піклування батьків у встановленому законодавством порядку" [6].

У законі України „Про охорону дитинства" від 26 квітня 2001 року № 2402-ІІІ зазначено, що діти, позбавлені батьківського піклування — це діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів та відсутністю відомостей про їх місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також підкинуті діти, діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовились батьки, та безпритульні діти.

Аналізуючи наведені визначення, ми спостерігаємо, що до категорії дітей, позбавлених батьківського піклування, віднесено дітей-сиріт; дітей, батьки яких ухиляються від виконання батьківських обов'язків; дітей, батьки яких офіційно позбавлені своїх батьківських прав щодо виховання власної дитини; безпритульних дітей. Зазначене свідчить, що на сьогодні відсутній єдиний погляд щодо змістовного наповнення поняття „діти, позбавлені батьківського піклування".

Тому ми вважаємо за необхідне чітко окреслити групи дітей, віднесених до даної категорії, оскільки у нашій статті саме дітей, позбавлених батьківського піклування, ми відносимо до соціальних сиріт.

Ми вважаємо, що *соціальне сирітство* – це багатоаспектне поняття, яке включає в себе наступні групи дітей:

1) діти, які мають статус „соціальних сиріт" і у правових документах визнані як „діти, позбавлені батьківського піклування";

2) діти, відібрані у батьків без позбавлення їх батьківських прав;

3) новонароджені діти, від яких відмовились батьки (найчастіше мати);

4) діти, батьки яких хронічно хворі (фізичні чи психічні захворювання, алкоголізм, наркоманія тощо);

5) діти-підкидьки;

6) діти, народжені жінками, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі.

Але в той же час, як свідчать результати досліджень, спостерігається тенденція до зростання кількості дітей, які не визнані законом як такі, що позбавлені батьківського піклування. „Відмежування" сім'ї від батьківства (Т.А. Гурко, Ю.М. Якубова), фізичне та сексуальне насильство штовхають дітей до втечі з рідної домівки. Такі діти, на думку І.Ф. Дементєвої, Л.І. Смагіної, перебувають у „складній життєвій ситуації" [3]. Дослідники Л.М. Шипіцина, Є.І. Казакова у своїй концепції використовують поняття „приховане соціальне сирітство", поширення якого зумовлене погіршенням умов життя значної частини родин, падінням моральних устоїв сім'ї, бездоглядністю та безпритульністю значної кількості дітей і підлітків.

Означена проблема характерна для країн СНД, зокрема і для України.

На сьогоднішній день в Україні не існує усталеного визначення щодо дітей цієї категорії. У періодичних виданнях, психолого-педагогічних роботах, результатах соціологічних досліджень вживаються такі найменування, як "бездоглядні", "бездомні", "безпритульні", "діти вулиці", "діти, позбавлені батьківського піклування", "соціальні сироти", "неповнолітні групи ризику" тощо. Не визначено і юридично статус цієї категорії дітей, що у свою чергу і зумовлює неоднозначне трактування науковцями поняття „соціальне сирітство" на сучасному етапі: у більш вузькому значенні, маючи на увазі лише тих дітей, які перебувають у державних інституціях для дітей-сиріт, або навпаки – більш широко, включаючи у поняття „соціальне сирітство" групи „дітей, які опинились у скрутній життєвій ситуації".

За результатами Українського інституту соціальних досліджень, до „дітей вулиці" в Україні відносять наступні групи неповнолітніх: 1) безпритульні діти – діти, які не мають постійного місця проживання у зв'язку з втратою батьків, асоціальними формами поведінки дорослих у сім'ї, та діти, яких вигнали з дому батьки; 2) бездоглядні діти – діти, які мають певне місце проживання, але вимушені перебувати на вулиці в результаті матеріальної неспроможності опікунів (родичів, бабусь, дідусів); психічних розладів батьків; байдужого ставлення останніх до виховання дітей; 3) діти-втікачі із виховних установ – діти, що зазнали психологічного, фізичного та сексуального насильства в закладах інтернатного типу та

притулках; 4) діти-втікачі з зовні благополучних сімей – діти з високим рівнем конфліктності, патохарактерологічними особливостями, відхиленнями у психічному та особистісному розвитку; 5) діти, що за своїми психологічними ознаками схильні до постійного перебування на вулиці – діти, позбавлені систематичного батьківського піклування; аутсайдери шкільних колективів; діти з яскраво вираженими ознаками важковиховуваності, схильні до безцільного проведення часу [10].

Як бачимо, безпритульна дитина – це не тільки сирота, яка залишилась напризволяще або взагалі занедбана, покинута і т.п. Поняття "безпритульність" містить у собі ознаки, які не завжди наявні. Це і відсутність виховання, і фактори нужди, і виявлення морально-небезпечного стану неповнолітнього.

Зокрема, професор П.І. Люблінський вважає, що безпритульність – це стан, який характеризує не особистість дитини, а те соціальне оточення, в якому вона росте і розвивається [4].

Лікар М.М. Василевський подає власну характеристику безпритульності: „У стані безпритульності перебуває дитина, яка або не користується належним доглядом з боку батьків, установ чи окремих осіб, або користується таким доглядом і проживає у такому середовищі, яке не може забезпечити їй основ здорового виховання" [4].

Але особливу увагу, на нашу думку, слід звернути на поняття „бездоглядність", яке є першим кроком до безпритульності.

А.Г. Зінченко розглядає бездоглядність як ситуацію, коли діти мають батьків чи опікунів, але зовсім не підтримують з ними зв'язок через повну відсутність у них матеріальних умов для виховання та розвитку дитини, асоціальну поведінку батьків, жорстоке поводження батьків з дітьми [4].

У педагогічному словнику за редакцією І. Каірова, М. Гончарова, М. Кузьміна подається трактування бездоглядності як суспільного явища, яке полягає у відсутності належного нагляду за дітьми з боку батьків чи осіб, які їх заступають.

Отже, дитина може знаходитись у сім'ї і разом з тим бути бездоглядною. Починаючи з бездоглядності, яка досить часто призводить до безпритульності, дитина у більшості випадків так і залишається жити на вулиці, доки не скоїть правопорушення. Тож бездоглядність, на нашу думку, найчастіше виступає першопричиною „прихованого" соціального сирітства.

У нашому дослідженні бездоглядних і безпритульних дітей, тобто „дітей вулиці", ми не відносимо до категорії соціальних сиріт, а визначаємо їх як окрему категорію дітей, таких, що знаходяться під загрозою втрати родини. Отже, ми поділяємо думку Л.М. Шипіциної й Є.І. Казакової, які пояснюють

наявність у сучасному суспільстві „дітей вулиці" появою нової характеристики явища „соціального сирітства" – *„прихованого" соціального сирітства.*

Таким чином, поняття „приховане соціальне сирітство" ми не ідентифікуємо із поняттям „соціальне сирітство", оскільки останнє передбачає юридичне підтвердження факту позбавлення батьківських прав. Позицію автора, яка сформувалась у процесі дослідження, можна передати у формі таблиці.

Таблиця 1

Класифікація груп осиротілих дітей

Групи дітей	Діти з благополучних родин	Діти-сироти (сирітство)	Соціальні сироти (діти, офіційно позбавлені батьківського піклування) (соціальне сирітство)	Діти, які опинились у скрутному життєвому становищі („приховане соціальне сирітство")
Підстави щодо приналежності до категорії	Батьки. Сім'я.	Відсутність (фізична) батьків	Рішення суду	Перебування під загрозою (офіційно) втрати родини
Правовий і соціальний статус	У відповідності з законодавством України	До 18-ти років – діти-сироти; після 18-ти років – особи з категорії дітей-сиріт	Позбавлені батьківського піклування (постійно, тимчасово); після 18-ти років – особи з категорії дітей, позбавлених батьківського піклування	„Діти вулиці": безпритульні, бездоглядні діти, діти-втікачі та ін.
Місце проживання	Родина. Батьківський дім.	Державні заклади опіки; сімейні форми влаштування: усиновлення, опіка, дитячий будинок сімейного типу; прийомна сім'я.	Державні заклади опіки; сімейні форми влаштування: усиновлення, опіка, дитячий будинок сімейного типу; прийомна сім'я.	Родина, вулиця, притулок.

Виходячи з вищезазначеного, на підставі досліджуваних наукових підходів щодо з'ясування першопричин соціального сирітства, ми зробили спробу подати власне визначення. Ми вважаємо, що *соціальне сирітство* – це аномальне явище, результат соціальних катаклізмів у житті суспільства, зумовлене дефіцитом суспільних і державних інститутів, покликаних забезпечувати дотримання основних прав і свобод дитини; явище, яке засвідчує кризу інституту сім'ї, а також негативний вплив соціуму на формування особистості у соціальному, моральному та фізичному аспектах.

Соціальні сироти – це особлива соціально-демографічна група дітей, які формально мають батьків, але в силу соціальних, економічних, морально-психологічних причин позбавлені батьківського піклування.

Соціальне сирітство не можна розглядати лише як психологічне та середовищне явище. На наш погляд, це інтеграційне явище, яке відображає різноманітні прояви соціального та психолого-педагогічного неблагополуччя особистості, незалежно від його першопричини, природи та ступеню вияву. Можна з'ясувати інтеграційну характеристику соціального сирітства: соціальне сирітство – злиденність; соціальне сирітство – голод; соціальне сирітство – відмова від дітей; соціальне сирітство – занедбаність; соціальне сирітство – вигнанство; соціальне сирітство – байдужість; соціальне сирітство – жорстокість та насилля; соціальне сирітство – інвалідність; соціальне сирітство – міграція тощо.

Таким чином, *соціальне сирітство* на сучасному етапі слід розглядати як результат нестабільності у суспільстві, руйнації морально-етичних засад інституту сім'ї, бездуховності, втрати життєво важливих людських якостей (Б.Т. Ліхачов, А. Ліханов, Е.В. Бондаревська, Є.М. Рибінський, В.Г. Бочкарьова, Е. Чорних).

Феномен сирітства має ще й юридично-правові наслідки — порушується конституційне право дитини на сімейне виховання та батьківське піклування. Поряд з цим, це є порушенням одного з базових прав дитини, проголошених Конвенцією ООН „Про права дитини".

Виконане дослідження не претендує на остаточне розв'язання заявленої проблеми, оскільки подальшої розробки потребують питання, пов'язані із вивченням особливостей розвитку дитини поза родиною, аналізом впливу інтернатних умов виховання на становлення особистості осиротілої дитини, а також необхідністю з'ясування специфіки соціально-педагогічної допомоги дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / За заг. ред .А.Й. Капської. – К., 2002. -164 с.
2. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. – М.: Издательский центр „Академия", 1999. – 440 с.
3. Дементьева И.Ф. Социальное сиротство: генезис и профилактика.- М., 2000. – 48 с.
4. «Діти вулиці». Методичні рекомендації по роботі з «дітьми вулиці» / Упорядник Зінченко А.Г. – К.: УДЦССМ, 1999. – 88 с.
5. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою: монографія /Заг. редакція Б.М. Ступарика. – Івано-Франківськ – Ужгород: «Мистецька лінія», 2002. – 152 с.
6. Рыбинский Е.М. Сиротливое детство в России. Что делать? – М., 1997 – 112 с.
7. Сиротство как социальная проблема: Пособие для педагогов/ Под ред. Л.И. Смагиной. – М.: Університзцкае, 1999. – 144 с.
8. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування /Авт. кол. Л.С. Волинець, Н.М. Комарова та ін. – К.: Видавництво, 1998. – 120 с.
9. Социальная педагогика: Курс лекций/ Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
10. Тематичне дослідження „Причини інституціалізації і майбутнє молодих людей, які залишають заклади державної опіки", проведене на замовлення Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ) Українським інститутом соціальних досліджень у 2001 році. – К., 2001. – 47 с.

А.А. Поляничко. Сиротство в Украине: анализ дефиниций и сущностных характеристик.

В статье предпринята попытка дать четкое определение понятий "сиротство", "социальное сиротство", "скрытое социальное сиротство". На основании сравнительного анализа указанных социально-педагогических явлений выявлены их существенные характеристики, определено их содержание и обьем.

A. Polynichko. Orphanage in the Ukraine: the definition and essential characteristics analysis.

In the article an attempt to give a precise definition of the concepts „orphanage", „social orphanage" , „shameful orphanage" is made. On the basis of the comparative analysis of the named before socio-pedagogical phenomenon's their contents and amount defined.

РОЗДІЛ ІІІ. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 373.5.026:54

О.М. Бабенко
Сумський державний
педагогічний університет

ЗНАЧЕННЯ ПРИНЦИПУ МІНІМІЗАЦІЇ У НАВЧАННІ ХІМІЇ

У статті подана загальна характеристика одного зі специфічних дидактичних принципів навчання хімії в середній загальноосвітній школі – принципу мінімізації. Визначені особливості реалізації названого принципу на різних етапах уроку, застосування при відборі навчального матеріалу, створенні комп'ютерних програм на основі мультимедійних технологій.

Сучасна система шкільної освіти знаходиться в стані переходу до 12-річного терміну навчання. Цей процес вимагає нагального перегляду існуючих форм, методів, засобів, технологій навчання. Їх ретельний аналіз повинен дати відповіді на такі питання:

1) чи можна в новій системі освіти використовувати існуючі методики навчання, не вносячи до них змін;

2) чи можна використовувати існуючі методики, але з певними змінами, відповідно до сучасного розуміння навчальної та виховної мети освітнього процесу;

3) чи потрібно створювати абсолютно нові методики навчання, повністю відкидаючи існуючі як застарілі?

Звичайно, повна відмова від попередніх надбань у педагогіці є недоцільною і, напевно, неможливою. Найбільш ефективним шляхом реформування освіти можна вважати подальше вдосконалення існуючих форм, засобів, методів, прийомів навчання. Це повинна бути така перебудова навчального процесу, що відповідає ідеям гуманізації освіти, зосереджена на формуванні вільної, самостійно мислячої особистості громадянина-гуманіста, здатної здійснювати обґрунтований вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях [4, 9].

Зазначений підхід до проблеми оновлення змісту дидактичних категорій потребує формулювання головних вимог, основоположних ідей, вихідних даних, що визначають різні аспекти навчально-виховного процесу. Такими нормативними положеннями виступають дидактичні принципи навчання.

У педагогічній літературі останнім часом надають значної уваги таким новим принципам як гуманізація, гуманітаризація, демократизація. Також певна частина публікацій присвячена дослідженню нового розуміння змісту та особливостей впровадження в процес навчання загальновідомих принципів – наочності, активності учнів, доступності, системності та систематичності. Проте проведений аналіз педагогічної та методичної літератури показав, що проблема оновлення дидактичних принципів висвітлена недостатньо. Так, питання впровадження класичних і новітніх дидактичних принципів у сучасні технології та методики навчання знаходиться лише на початковому етапі розв'язання.

Усі завдання, поставлені перед сучасною школою, вирішуються під час навчально-виховного процесу на уроках хімії, біології, математики, рідної мови тощо. І хоча існують загальні форми, методи, засоби навчання, вони будуть по-різному реалізуватись при викладанні кожного з предметів.

Саме тому, на нашу думку, особливої уваги потребують частковометодичні (специфічні) принципи навчання, зокрема принципи навчання хімії. Дана стаття присвячена характеристиці одного зі специфічних принципів навчання хімії – принципу мінімізації.

Потреба проаналізувати вказаний принцип виникла у нас після ознайомлення зі статтею проф. Н.Н. Чайченко, де було зазначено, що принцип мінімізації є одним із засобів формування вмінь учнів викладати матеріал у певній послідовності, вміти пояснювати, узагальнювати, прогнозувати властивості тієї чи іншої речовини або хімічного явища [6, 22]. Набуття зазначених умінь і навичок відбувається, зокрема, завдяки тому, що учні вчаться відпрацьовувати різні поняття на одному і тому самому факті або хімічному експерименті.

У своїх публікаціях ми неодноразово розглядали специфічні принципи навчання і, в тому числі, принцип мінімізації. Зокрема, в одній із перших статей, присвячених названій проблематиці, ми проаналізували джерела виникнення даного принципу, його зв'язок з іншими дидактичними принципами [3, 5].

Як відомо, кожний дидактичний принцип має специфічні правила, що виступають нормою дії, підказкою до дії в конкретних ситуаціях. Тому в наступних статтях, присвячених даній проблемі, ми і сформулювали правила реалізації принципу мінімізації в навчальному процесі з хімії [1, 114-115], навели фрагменти уроків, на яких його застосування є найбільш ефективним [5, 20, 22].

Для того щоб показати, як саме необхідно реалізувати вказаний дидактичний принцип, ми запропонували розробку уроку на тему „Нітроген. Фосфор. Будова і властивості азоту та фосфору. Їх застосування". На

прикладі цього уроку ми показали, як поєднуються і взаємодоповнюються загальнодидактичні та частковометодичні принципи, в тому числі й принцип мінімізації [2, 53].

На даному етапі дослідження постала необхідність узагальнити дані про застосування принципу мінімізації при викладанні хімії. Для якомога повнішої його характеристики визначалось, як впливає цей принцип на компоненти змісту навчання, діяльність учителя та його методику викладання.

Відомо, що, складаючи програми з хімії для середньої загальноосвітньої школи, педагоги відбирають найбільш важливий навчальний матеріал. Неможливо в школі дати дітям інформацію про весь обсяг сучасних знань у галузі хімії. Необхідно лише дати цілісне уявлення про природничонаукову картину світу, основні закони та закономірності, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів. Тому при написанні програм слід відбирати найголовніше для формування у свідомості учнів наукових *основ* сучасного хімічного виробництва, техніки і технологій. Отже, на нашу думку, мінімізація – це один із найважливіших принципів складання шкільних програм, що виступає поряд із принципами науковості, доступності, гуманізації, демократизації, безперервності, диференційованого підходу. Саме він дозволяє поєднати принципи науковості та доступності, чітко визначити межі того навчального матеріалу, який необхідний дітям на даному етапі навчання.

Можна передбачити подібний аспект використання даного принципу на уроках хімії в середній 12-річній школі. Нами було визначено певні особливості застосування даного принципу в різних типах класів старшої школи.

У класах гуманітарного профілю відповідно до Державного стандарту передбачено формування в учнів мінімуму хімічних знань, рівень яких має бути достатнім для використання їх у повсякденному житті, навичок безпечного поводження з хімічними речовинами, які оточують нас у побуті. Отже, в даному випадку принцип мінімізації, без сумніву, виступає засобом компонування навчального матеріалу, відбору такого його обсягу, який потрібний саме для формування мінімальних хімічних знань, необхідних кожній культурній людині незалежно від обраного фаху.

У класах хіміко-біологічного профілю, навпаки, відводиться достатньо часу для того, щоб розвинути в учнів стійкий інтерес до вивчення хімії, поглибити компетентність учнів в обраній предметній галузі знань. Обсяг матеріалу, що виноситься на вивчення, достатньо великий, багато часу відводиться також на закріплення та відпрацювання понять. Тому в даному випадку принцип мінімізації виступає засобом „економії" навчального часу.

Про принцип мінімізації потрібно пам'ятати на кожному етапі уроку. На етапі *актуалізації опорних знань* учителеві необхідно не тільки згадати вивчений раніше матеріал, але і зацікавити учнів, забезпечити увагу до навчальної роботи, що не буде зменшуватися протягом усього уроку. Отже, слід намагатися, щоб опитування (усне, письмове, в групах тощо) пройшло цікаво, жваво, певною мірою яскраво і в той же час стосувалося теми, яка розглядатиметься на цьому уроці. Дослідники вказують на існування розповсюдженої помилки молодих, недосвідчених педагогів, яка пов'язана з невмінням виконати обидві ці вимоги одночасно. Вони намагаються під час актуалізації опорних знань примусити учнів згадати якомога більше, не розуміючи справжнього призначення етапу актуалізації знань.

Учителеві слід мінімізувати кількість питань, що виносяться на обговорення. Запитувати потрібно лише про те, що безпосередньо стосується матеріалу, послідовно і логічно підводячи учнів до нової теми. Наприклад, на початку уроку, відведеного на вивчення основ, не потрібно детально запитувати учнів про номенклатуру, класифікацію, хімічні властивості кислот, хоча ця тема і була попередньою. Набагато важливіше на початку уроку згадати про оксиди і, в першу чергу, їх класифікацію – поділ на кислотні та основні. Написавши 1-2 нескладних рівняння реакцій:

$CaO + H_2O \rightarrow Ca(OH)_2$;

$CaO + H_2SO_4 \rightarrow CaSO_4 + H_2O$,

учні зможуть не тільки налаштуватися на роботу, а також:

- пригадати, що таке основи;
- згадати один із способів добування лугів;
- повторити, який тип реакцій називають реакціями обміну;
- ще раз відпрацювати неформальне хімічне правило про взаємодію „протилежностей".

Під час *викладу нового матеріалу* вчителі намагаються встигнути розповісти якомога більше, але ж здатність до запам'ятовування у школярів не безмежна. Подавати відомості краще компактно. Слід компонувати їх у завершені блоки. На нашу думку, учні завжди повинні бачити чітку структуру лекції чи розповіді вчителя. Проведені спостереження доводять, що стислий конкретний виклад нового матеріалу, не переобтяжений різноманітними прикладами та „ліричними відступами", сприяє кращому сприйманню його учнями, встановленню закономірностей і логічно-наслідкових зв'язків. Різноманітні пояснення, відступи від теми краще зберегти на той випадок, якщо учні не відразу зрозуміють новий матеріал. У такому разі можна ще раз повторити тему, максимально спростивши її, звертаючись до життєвого досвіду учнів.

Етап *відпрацювання знань, умінь і навичок,* звичайно, не можна скорочувати. Для того щоб ефективно подати учням якомога більше тренувальних вправ і відпрацювати максимальну кількість понять, краще використовувати комбіновані задачі, задачі з міжпредметними зв'язками, звертати увагу на кілька способів розв'язання задач.

На етапі *узагальнення і систематизації* на одному прикладі можна відпрацювати великий обсяг матеріалу. Навіть для того, щоб розв'язати нескладну задачу: Який об'єм (н.у.) сульфур (IV) оксиду можна поглинути розчином барій гідроксиду кількістю речовини 3 моль, учні повинні:

1) знати властивості лугів,

2) уміти записувати рівняння хімічних реакцій взаємодії основ та кислотних оксидів,

3) уміти складати хімічні формули речовин за їх назвами, знаючи валентність речовин,

4) уміти користуватися періодичною системою та таблицею розчинності речовин,

5) уміти розставляти коефіцієнти в рівняннях хімічних реакцій,

6) уміти розраховувати масу, знаючи кількість речовини,

7) уміти розраховувати об'єм, знаючи кількість речовини,

8) знати, що речовини взаємодіють у еквівалентних співвідношеннях.

Вважаємо, що ці ж особливості принципу мінімізації потрібно враховувати і при написанні підручників. Одна книжка не може містити всю потрібну дітям інформацію. Звичайно, автори хочуть ввести до підручника якомога більший обсяг як основного, так і додаткового навчального матеріалу. Теоретично, підручник мав би виконувати також функцію довідника, повного фотографій, малюнків, схем, діаграм. Але книжка, розрахована на школярів, не повинна бути занадто об'ємною. Для цього існує багато причин: по-перше, велика книжка коштуватиме дуже дорого, по-друге, дітям важко носити її до школи, по-третє, такі книжки можуть просто не вміститися в шкільній сумці. Зважаючи на ці досить прозаїчні обставини, шкільні підручники доводиться робити невеличкими, тезисно вміщуючи в них мінімальний обсяг навчального матеріалу, не маючи можливості навести велику кількість прикладів, пояснень, які б полегшили усвідомлення.

Цього недоліку – необхідності скорочувати матеріал – повністю позбавлені електронні підручники. Вони вміщують великий обсяг відомостей і розраховані на різні рівні навчальних можливостей учнів. Найефективніший спосіб створення електронних підручників – на основі мультимедійних технологій, тобто використання аудіо-, відео-, текстових, графічних, анімаційних засобів. Зручним є створення в програмі

гіпертекстових посилань. Мається на увазі, що, коли учень обирає певний розділ і тему, на екран виводиться спочатку лише мінімальний обсяг понять і пояснень. Потім, за бажанням, можна вибрати вищий рівень. При цьому завдяки гіперпосиланням учень завжди зможе переглянути розгорнутий текст, згадавши необхідні поняття, якщо він їх забув. У цьому випадку гіпертекстові посилання можна розглядати як частковий випадок реалізації принципу мінімізації.

Таким чином, у цій статті ми спробували дати характеристику одного зі специфічних принципів навчання – мінімізації. Висновки в узагальненому вигляді можна подати у формі схеми (рис. 1). На ній зображені основні функції принципу мінімізації.

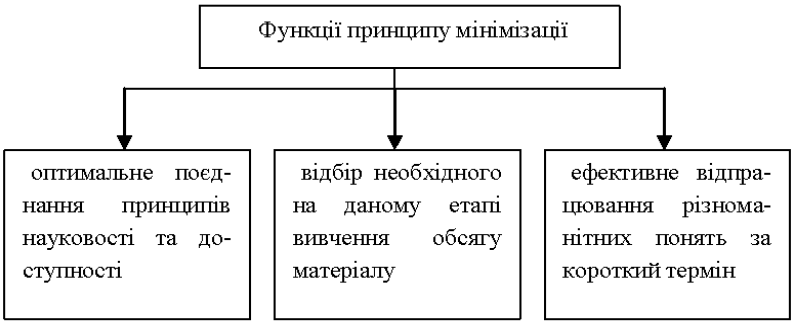


Рис. 1. Характеристика принципу мінімізації

Зважаючи на вищесказане, дидактичний принцип мінімізації постає як своєрідне лезо, яким відсікається весь зайвий, непотрібний на даному етапі навчальний матеріал, який лише перевантажуватиме пам'ять учня. Розумне використання цього принципу вчителями сприяє оптимізації навчального процесу, усвідомленню учнями матеріалу, що викладається, засвоєнню необхідних базових знань.

У майбутньому планується дослідити та розкрити сутність інших специфічних принципів викладання хімії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабенко О.М. Застосування специфічних принципів навчання хімії в навчальному процесі // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2003. – С. 110-115.
2. Бабенко О.М. Реалізація загальнодидактичних і специфічних принципів навчання хімії // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 5. – С. 51-54.
3. Бабенко О.М. Сучасні дидактичні принципи в шкільній біологічній та хімічній освіті // Збірник наукових праць (в двох частинах): Частина І. Педагогіка та методика

навчання і виховання: За результатами конкурсу студентських наукових робіт. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – С. 3-6.
4. Гуманізація процесу навчання в школі: Навчальний посібник / За ред. С.П. Бондар. – 2-ге вид., доповн. – К.: Стилос, 2001. – 256 с.
5. Чайченко Н.Н., Бабенко О.М. Сучасні дидактичні принципи в шкільній хімічній і біологічній освіті // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 4. – С. 17-22.
6. Чайченко Н.Н. Причини і шляхи подолання формальних знань учнів з хімії // Біологія і хімія в школі. – 2001. – № 4. – С. 20-22.

О.М. Бабенко. Значение принципа минимизации в обучении химии.

В статье представлена общая характеристика одного из специфических дидактических принципов обучения химии в средней общеобразовательной школе – принципа минимизации. Определены особенности реализации указанного принципа на разных этапах урока, применения при отборе учебного материала, создании компьютерных программ на основе мультимедийных технологий.

O. Babenko. The meaning of the principle minimization of teaching chemistry.

In the article present the general character one of the specific didactic principles for teaching chemistry in the secondary school – principle, witch call minimization. Was determined the special of realization this principle on different lesson's stages, the special of using indicate principle when the education material will be choosing, when the computer programs will be creating such as the multimedia.

УДК 613.955:612.821

Л.М. Басанець, О.І. Іванова,
О.О. Єжова
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ РІЗНИХ НАВЧАЛЬНИХ РЕЖИМІВ

У статті розглядаються показники розумової працездатності школярів молодших класів, які навчалися за різними програмами, розрахованими на 3- і 4-річний термін навчання в початковій школі. Автори підкреслюють, що краще адаптуються до навчальних навантажень діти, які почали навчатися з 6-річного віку (за 4-річною програмою).

Реформування системи шкільної освіти, яке відбувається останнім часом, докорінно змінює всю організаційну структуру навчального процесу, що передбачає збільшення загального терміну навчання, введення нових дисциплін і навчальних програм, удосконалення методик викладання і контролю знань учнів. Такі заходи спрямовані на підвищення ефективності навчання і оптимізацію навчальної діяльності школярів у

сучасній школі. Поряд із цим у систему шкільної освіти широко впроваджуються нові педагогічні технології і форми навчання, що призводить до значної інтенсифікації навчального процесу і збільшення інформаційного навантаження школярів. Результати численних досліджень свідчать, що навчання в таких умовах негативно позначається на функціональному стані дитячого організму, викликає надмірне напруження пристосувальних механізмів, а в окремих випадках – дезадаптацію [2; 3; 6; 7]; особливо це характерно для початкового етапу навчання, коли формуються регуляторні системи, які забезпечують адаптаційні реакції організму на дію факторів, пов'язаних із новим видом діяльності – навчанням [1; 3; 5; 10]. Саме цей період вважається найвідповідальнішим з огляду на формування навчальних мотивацій і особистого ставлення дітей до навчання взагалі, що значною мірою визначає успішність їх навчальної діяльності протягом усього періоду навчання [3; 7; 10]. Отже, однією із актуальних проблем реформування сучасної школи залишається розробка і впровадження науково обґрунтованої системи регламентації навчальних навантажень (за обсягом, складністю і темпом роботи) з урахуванням функціональних можливостей школярів різних вікових груп, їх психофізіологічного статусу і рівня здоров'я. Вирішення цих питань потребує глибокого вивчення впливу комплексу факторів внутрішньошкільного середовища на дитячий організм в умовах конкретних режимів організації навчального процесу.

У зв'язку з цим було доцільно провести порівняльний аналіз деяких психофізіологічних характеристик школярів молодших класів, які навчались за різними учбовими програмами, розрахованими на 3- і 4-річний термін навчання в початковій школі. З цією метою були обстежені діти I-V класів однієї із загальноосвітніх шкіл м. Суми, які почали навчатися з 6-ти років (експериментальна група 1 – ЕГ-1) і з 7-ми років (експериментальна група 2 –ЕГ-2). Досліджувались показники розумової працездатності за допомогою психофізіологічного тестування з використанням фігурних таблиць (для учнів I-II класів) і коректурних таблиць Анфімова (для учнів III-V класів), а також оцінювався ступінь функціонального напруження організму школярів у процесі навчальної діяльності [4]. Дослідження проводили на початку і наприкінці навчального року в дні тижня і години, які вважаються найбільш оптимальними для психофізіологічних досліджень. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Аналіз результатів тестування першокласників на початку навчального року показав, що кількісні і якісні характеристики розумової роботи, а також її загальна продуктивність достовірно вищі у дітей 7-річного віку в порівнянні з 6-річними. Протягом навчального року дані психофізіологічні

показники суттєво поліпшувались у школярів обох експериментальних груп, але відмінності між ними зберігались. Аналогічні тенденції показників розумової працездатності в динаміці навчального процесу спостерігаються і у школярів II класів (табл.). Виявлені відмінності між експериментальними групами за даними показниками пояснюються різним ступенем морфофункціональної зрілості мозкових структур, які забезпечують вищі інтегративні функції центральної нервової системи [8; 9]. Проте слід відзначити, що зміни психофізіологічних характеристик, які відбуваються в динаміці навчального процесу (від початку до кінця навчального року), виразніше проявляються у школярів ЕГ–1 як в I, так і в II класах, особливо це стосується якісних параметрів розумової працездатності. Отже, можна висловити припущення, що школярі, які навчаються за 3-річною програмою, знаходяться в складніших умовах навчання, оскільки вони засвоюють навчальний матеріал за коротший термін, ніж діти, які почали навчатися з 6-річного віку, тому збільшується ймовірність виникнення функціонального напруження адаптаційних механізмів, що позначається на результативності їх розумової діяльності.

Результати дослідження стану психофізіологічних функцій у школярів, які закінчили початкову школу, навчаючись за різними програмами, показали, що швидкість розумової роботи вища у школярів ЕГ-1, тоді як її якість краща у дітей, які почали навчатися з 7-річного віку. Незважаючи на це, показники загальної продуктивності розумової діяльності виявились вищими у школярів, навчання яких відбувалось за 4-річною програмою, що свідчить про їх більші функціональні можливості (табл.).

Як відомо, перехід до наступного етапу навчання (школа II ступеня) пов'язаний із суттєвими змінами в організації навчального процесу (багатопредметність, збільшення навчальних навантажень та ін.), що значно ускладнює навчальну діяльність школярів [7; 10]. Для з'ясування впливу попереднього етапу навчання школярів у початковій школі за різними програмами на формування і становлення адаптаційних механізмів був проведений порівняльний аналіз показників розумової працездатності дітей різних експериментальних груп на початку їх навчання за єдиною програмою (V класи).

За даними тестування, проведеного на початку навчального року, виявлено, що у п'ятикласників, які у початковій школі навчалися за 4-річною програмою, достовірно вищі показники швидкості розумової роботи та її загальної продуктивності, ніж у дітей, які навчались за 3-річною програмою. В динаміці навчального року в п'ятикласників ЕГ-1 підвищувалась швидкість розумової роботи, проте якість її помітно погіршувалась. У школярів ЕГ-2 наприкінці навчального року рівень розумової працездатності

за всіма визначеними показниками був значно вищим у порівнянні з початком року. Загальна продуктивність розумової діяльності в динаміці навчального процесу зростала в обох експериментальних групах, проте більш суттєві зміни цього показника спостерігались у школярів ЕГ-2, внаслідок чого наприкінці навчального року він майже не відрізнявся від даного показника в ЕГ-1.

Таблиця

Показники розумової працездатності учнів в умовах різної організації навчального процесу

Класи	Показ-ники	4-річна програма		3-річна програма	
		Початок н.р.	Кінець н.р.	Початок н.р.	Кінець н.р.
I	N	59,6± 5,04	102,1±4,77^{xx}	71,2 ±4,83	113,6 ±5,35^{xx}
	$n\|_{100}$	9,43 ±1,70	3,30 ±0,67^{xx}	3,99 ±1,25^{x}	1,43 ±0,34^{x}
	Q	3,84± 0,38	8,66 ±0,52^{xx}	5,82 ±0,48^{x}	10,2 ±0,52$^{x\,xx}$
II	N	89,3 ±5,47	115,9 ±4,33^{xx}	91,4±5,20	123,2 ±4,48^{xx}
	$n\|_{100}$	5,10 ±1,28	1,36 ±0,37^{xx}	1,06 ± 0,20^{x}	1,25 ±0,29
	Q	6,72 ±0,50	10,6 ±0,52^{xx}	8,41 ±0,50^{x}	11,2 ±0,49^{xx}
III	$P_{заг}$	340,9 ±18,2	399,9 ±22,1^{xx}	325,4 ±15,2	435,1 ±24,8^{xx}
	P_2	109,1±8,39	137,9 ±11,1^{xx}	122,3 ±8,72	156,0 ±11,4^{xx}
	$n\|_{500}$ $n_2\|_{200}$	13,7± 1,90	8,86 ±1,59	10,5 ±1,65	8,63 ±2,13
	Q	8,59± 2,16	6,23 ±1,10	7,34 ±1,45	5,23±1,31
		27,0 ±1,57	34,0 ±1,71^{xx}	27,4 ±1,39	37,7 ±2,30^{xx}
IV	$P_{заг}$	398,9 ±16,5	488,1 ±19,2^{xx}		
	P_2	135,9± 7,51	174,6 ±10,9^{xx}		
	$n\|_{500}$ $n_2\|_{200}$	10,2 ±1,53	10,8 ±2,40		
	Q	5,57 ±1,17	8,69 ±1,75		
		33,5 ±1,56	40,6 ±1,92		
V	$P_{заг}$	446,7 ±15,8	513,6± 32,7	372,6 ±15,1^{x}	463,3 ±21,4^{xx}
	P_2	143,6 ±8,69	162,4 ±16,5	117,5 ±9,57^{x}	143,3 ±9,20
	$n\|_{500}$ $n_2\|_{200}$	12,8 ±1,44	13,5 ±2,50	12,5 ±2,29	7,18 ±1,30^{xx}
	Q	9,08 ±1,21	12,3 ±2,80	9,54 ±2,61	5,92 ±1,67
		35,7 ±1,20	41,4 ±3,20	30,6 ±1,53^{x}	42,2 ±2,40^{xx}

Примітка: а) тестування за допомогою фігурних таблиць –

N - загальна кількість розглянутих фігур; $n|_{100}$ – кількість помилок на 100 розглянутих фігур; Q - загальна продуктивність розумової роботи, ум. од.;

б) тестування за допомогою коректурних таблиць Анфімова –

$P_{заг}$ – загальна кількість розглянутих знаків; P_2 – кількість розглянутих знаків у завданні на диференціювання (II завдання);

$n|_{500}$ - кількість помилок на 500 розглянутих знаків;

$n_2|_{200}$ - кількість помилок на 200 розглянутих знаків у II завданні;

Q – продуктивність розумової діяльності, ум. од.

Різниця достовірна: $_{x}$ – між експериментальними групами;

$_{xx}$ - протягом навчального року .

Враховуючи, що визначені середньогрупові показники дають лише загальне уявлення про стан психофізіологічних функцій окремих груп дітей – класних колективів, до складу яких входять діти з різним рівнем розумової працездатності і різними функціональними можливостями, з метою з'ясування індивідуальних реакцій учнів на певні умови навчання ми додатково проаналізували результати психофізіологічного тестування. Це дозволило визначити характер і спрямованість адаптаційних реакцій школярів на навчальні навантаження в умовах різних навчальних режимів і виявити їх функціональні резерви, які можна задіяти в процесі навчання.

Аналіз індивідуальних характеристик розумової працездатності дітей за результатами виконаних тестових завдань показав, що серед школярів, які навчались за 4-річною програмою, протягом навчання у початковій школі зростала кількість дітей з високою результативністю розумової діяльності, у V класі чисельність осіб із такими показниками в ЕГ-1 становила 42,9% від загального числа обстежених. Поряд із цим зменшувалась кількість учнів, які були не здатні утримувати в процесі навчання початковий рівень розумової працездатності; серед п'ятикласників таких дітей було 28,6%. Співвідношення кількості дітей з різними показниками результативності розумової роботи (високими і низькими) серед школярів, які навчались за 3-річною програмою, мали протилежний характер і в V класі складали 22,2% і 66,7% відповідно. Отже, результати проведеного аналізу свідчать про те, що в початковий період навчання краще адаптуються до навчальних навантажень діти, старші за віком (ЕГ-2), що пояснюється вищим рівнем їх функціональної зрілості. На наступному етапі навчання (V класи) пристосувальна діяльність виявилась більш досконалою у дітей, які навчались в початковій школі за 4-річною програмою. Можливо, така організація навчання передбачає більш раціональний розподіл навчального навантаження і створення оптимальних умов для навчання, що підвищує адаптаційні можливості організму школярів.

Проте слід зауважити, що навчання школярів у складніших, ніж у початковій школі, умовах призводить до значного функціонального напруження дитячого організму незалежно від режиму попереднього етапу навчання. Про це свідчать результати оцінки функціонального стану п'ятикласників за даними психофізіологічного тестування, проведеного наприкінці навчального року. Так, загальна кількість дітей з ознаками стомлення різного ступеня в ЕГ-1 складала 57,1%, а в ЕГ-2 – 44,4%, проте в цій групі виявлено у 1,5 рази більше осіб із високим рівнем стомлення (II фаза), що підтверджує висновок про різні функціональні можливості учнів, початкове навчання яких здійснювалось за різними програмами.

Розглянувши результатати проведеного дослідження, можна висловити припущення, що організація початкового навчання за 4-річною програмою забезпечує більш сприятливі умови для навчальної діяльності дітей у порівнянні з 3-річною. Це дозволяє вважати такий режим навчання доцільним для використання в початковій школі. Поряд із цим, значне функціональне напруження, яке спостерігається у п'ятикласників у процесі навчання, свідчить про те, що адаптація до навчальних навантажень на цьому етапі має надто високу „фізіологічну ціну". Причинами цього можуть бути надмірна інтенсифікація навчальної діяльності та інформаційне перенавантаження школярів, що вимагає певної корекції навчального процесу з урахуванням психофізіологічного статусу й адаптаційних можливостей дітей різного віку на всіх етапах їх навчання в сучасній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М. и др. Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по различным педагогическим системам // Физиология человека. – 1998. – №5. – С. 80-84.
2. Горбунов Н.П. Функциональное состояние школьников в процессе адаптации к учебной деятельности // Педагогика. – 2003. – №8. – С. 9-13.
3. Кирнасюк Е.В., Лапина Н.А. Уровень биологической зрелости и особенности развития психофизиологических функций детей перед поступлением в школу // Гигиена и санитария. – 2003. – №4. – С. 43-45.
4. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки / Под ред. М.В. Антроповой, В.И. Козлова. – М., 1984. – 67 с.
5. Мокеева М.М., Сетко Н.П. Влияние комплекса факторов окружающей среды на организм учащихся младших классов // Гигиена и санитария. – 2002. – №5. – С. 64-66.
6. Степанова М.И., Куинджи Н.Н., Ильин А.Г. и др. Гигиенические проблемы реформирования школьного образования // Гигиена и санитария. – 2000. – №1. – С.40-44.
7. Стунеева Г.И., Кирюшин В.А., Цурган А.М. Здоровье и самочувствие детей в период обучения в школе // Гигиена и санитария. – 2000. – №3. – С. 45-46.
8. Фарбер Д.А., Дубровинская Н.В. Формирование психофизиологических функций в онтогенезе // Механизмы деятельности мозга человека. – Ч. I – Л.: Наука, 1988. – С. 426-454.
9. Физиология развития ребенка / Под ред. В.И. Козлова, Д.А. Фарбер. – М., 1983. – 294 с.
10. Шереметьева Э. М., Сетко Н.П. Физиолого-гигиенические аспекты адаптации первоклассников к школе // Гигиена и санитария. – 1999. – №2. – С. 27-29.

Л.М. Басанец, О.И. Иванова, О.А. Ежова. Особенности адаптации учащихся младших классов к обучению в условиях разных учебных режимов.

В статье рассматриваются количественные и качественные показатели умственной работоспособности младших школьников, обучающихся по разнным учебным программам. Авторы подчёркивают, что адаптация к учебным нагрузкам более благоприятно протекает у детей, начавших обучаться с 6-летнего возраста (по 4-летней программе).

L. Basanets, O. Ivanova, O. Yezhova. Peculiarities of adaptation of the pupils of junior classes to education in different conditions of the teaching process organization.

Investigation of qualitative and quantitative parameters of intellectual capacity for work of the pupils of junior classes studying by various teaching programmers has been carried out. Analysis of psychophysiological characteristics of peculiarities of the pupil in the dynamics of the teaching process proved that adaptation to the teaching load is more favorable with the children who began studying at the age of 6.

УДК 378.14.54

Г.В. Бугаєнко
Сумський державний
педагогічний університет

ВСТАНОВЛЕННЯ ШКОЛЯРАМИ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ХІМІЇ

У статті розкривається проблема формування в учнів уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки при вивченні хімії. Наведено конкретні приклади завдань у 8-му класі на матеріалі хімії. Підкреслюється, що формування відповідних навичок є необхідною умовою для розвитку прогностичних умінь школярів.

Як зазначається в державних стандартах базової і повної середньої освіти, основною метою галузі «Природознавство», до якої входить навчальний предмет «Хімія», є «формування наукового світогляду і критичного мислення учнів завдяки засвоєнню ними основних понять і законів природничих наук і методів наукового пізнання та вироблення умінь застосовувати набуті знання» [3, 8-9].

При вивченні хімії особлива увага приділяється практичній і творчій складовим навчальної діяльності. Зростає роль уміння самостійно здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поповнювати та оцінювати її. Один із шляхів досягнення поставленої мети ми вбачаємо в навчанні учнів стратегічним методам пізнання, а саме прогнозуванню.

Як зазначалось нами раніше [1, 214-216], процес прогнозування має складну психологічну будову. До його структури входять кілька компонентів: змістовний, операціональний, мотиваційний.

Уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки при вивченні хімії ми розглядаємо як одну із операціональних дій у структурі процесу прогнозування.

Формування і розвиток в учнів уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки починаємо з перших уроків хімії у 8-му класі. На цьому етапі головне, щоб учні зрозуміли поняття *„причина"* і *„наслідок"*, хоча б

на життєвих прикладах, уміли їх знаходити, аналізувати і пояснювати. Для цього в своєму педагогічному експерименті як робочі визначення ми пропонуємо наступні:

Причина – явище або процес, який обов'язково веде за собою інше явище або процес – *наслідок*. Причина завжди передує наслідку. Будь-який наслідок має свою причину. Один наслідок може бути причиною іншого наслідку. Цю послідовність явищ, пов'язаних одне з іншим відношенням внутрішньої необхідності, називають *причинно-наслідковим зв'язком*.

Перш ніж перейти до формування уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки під час вивчення навчального матеріалу, наводимо приклади з життєвого досвіду учнів, явищ довкілля тощо. Наприклад: сонце зайшло за хмару, і стало темно. Причина – сонце зайшло за хмару; наслідок – стало темно. Або: дерево має зелене листя. Причина – наявність пігменту хлорофілу, наслідок – відповідне забарвлення.

Після усвідомлення учнями, що є причина, а що наслідок, переходимо до формування уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки на матеріалі хімії. Допомагають розуміти окремі дії здійснення таких розумових операцій спеціальні правила-орієнтири. В даному випадку зміст правила-орієнтиру встановлення причинно-наслідкових зв'язків ми пропонуємо такий:

1. Встановити залежність між двома явищами або процесами:

Наприклад: у темі «Початкові поняття хімії» розглядаються способи розділення сумішей. Учитель пропонує таке завдання:

– Запропонуйте спосіб розділення суміші, що складається із залізних ошурок і порошку сірки, використовуючи відомості про фізичні властивості простих речовин заліза та сірки.

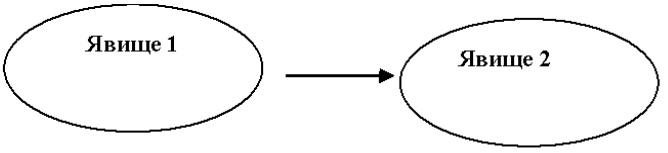
Учням потрібно встановити залежність між властивостями речовин і способом розділення суміші. *Причина – властивості, наслідок – спосіб розділення.* Розмірковування починається з пригадування властивостей даних речовин: залізо притягується магнітом, воно важче за воду, отже і виділити його можна, використовуючи магніт, або способом відстоювання, бо сірка легша за воду і буде спливати на її поверхню, з якої сірку можна зібрати.

Ці припущення учні перевіряють, виконуючи дослід. У результаті роблять висновок про те, що в даному випадку механічний спосіб розділення простих речовин ґрунтується на їх фізичних властивостях. Отже, учні усвідомлюють залежність між причиною (властивості простих речовин) і наслідком (способом розділення суміші).

2. З'ясувати, яке з явищ або процесів передує іншому (відповідно перше буде причиною, а друге – наслідком):

Наприклад, на уроці «Молекулярна та немолекулярна будова речовини» учні дізнаються про те, що речовини з молекулярною будовою як правило мають невисокі температури плавлення і кипіння, а речовини з немолекулярною будовою мають високі температури плавлення і кипіння. В даному випадку учні розуміють, що особливості будови простої речовини визначають фізичні властивості.Отже, будова передує властивостям; *будова речовини – причина*, *властивості – наслідок* .

Схема 1



Причина Наслідок

Щоб перевірити розуміють учні цю дію, пропонується таке завдання:

Кисень за нормальних умов – газ, а пісок, до складу молекул якого входять атоми оксигену, – тверда речовина. Визначте, яке із явищ передує іншому, відповідно назвіть причину і наслідок.

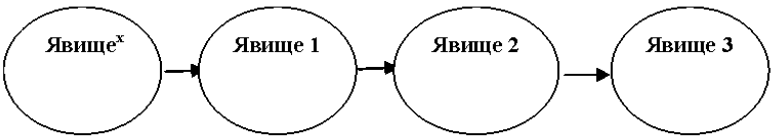
3. *Включити даний причинно-наслідковий зв'язок у ланцюг інших зв'язків* (схема 2).

Наприклад, при вивченні теми «Прості речовини. Повітря» учні дізнаються, що проста речовина азот входить до складу повітря. Азот має молекулярну будову, за нормальних умов газоподібна сполука – *причина*, звідси виходить, що він матиме низькі температури кипіння і плавлення – *наслідок.* У той же час низька температура плавлення і кипіння азоту може бути *причиною* того, що азот буде використовуватись для охолодження хімічних процесів – *наслідок.* Таким чином учні вчаться включати один причинно-наслідковий зв'язок у ланцюг інших зв'язків *(будова-властивості-застосування).* Іншим прикладом може служити наступне завдання. Кисень підтримує горіння, тому він не використовується для гасіння пожеж. Вода, до складу молекул якої входять атоми оксигену, не підтримує горіння і тому використовується для гасіння пожеж. Визначте причину і наслідок у цьому прикладі. Чи може наслідок у даному випадку виступати причиною для іншого наслідку?

Аналізуючи умову завдання, учні встановлюють залежність між складом сполук та їх властивостями, відповідно і застосуванням: кисень –

проста речовина, вода – складна речовина. У даному випадку властивості цих речовин виступають і наслідком і причиною.

Схема 2



причина наслідок і причина наслідок і причина наслідок

Після цього етапу йде відпрацювання даного прийому в різних умовах у класній і домашній роботі, при колективному та індивідуальному розв'язанні стандартних і творчих задач.

На нашу думку, тільки після оволодіння вмінням встановлювати причинно-наслідкові зв'язки можна пропонувати учням завдання прогностичного характеру, в яких потрібно самостійно встановити певну залежність і визначити невідоме про явище або об'єкт, використовуючи накопичені знання.

При навчанні учнів висувати, аналізувати і перевіряти гіпотезу важливу роль відіграє учнівський експеримент. Так, у процесі виконання практичної роботи у 8-му класі «Добування кисню і дослідження його властивостей» в учнів формується поняття про методи збирання газів (на прикладі кисню), які ґрунтуються на властивостях газів. Для цього під час експерименту вчитель дає завдання:

– Спрогнозуйте спосіб збирання кисню, враховуючи його фізичні властивості.

Учні аналізують фізичні властивості кисню і приходять до висновку, що необхідно врахувати два фактори: малу розчинність у воді та його густину по відношенню до повітря.

Отже, учні висувають гіпотезу про те, що способи збирання кисню ґрунтуються на цих властивостях: збирання шляхом витискування води (над водою) та шляхом витискування повітря (у пробірку, що розміщена донизу дном). Практичні досліди підтверджують висунуту гіпотезу. Знаючи те, що кисень підтримує горіння, учні висувають припущення про спосіб перевірки наявності кисню у пробірці – це використання тліючої скіпки, яка в атмосфері кисню спалахує. При цьому необхідно зауважити, які причинно-наслідкові зв'язки існують між цими явищами і об'єктами (*властивості речовин – спосіб збирання*).

Таким чином, розкриття учнями причинно-наслідкових зв'язків і розуміння їх є обов'язковим підґрунтям для розвитку вміння прогнозувати особливості хімічних об'єктів. Але це не єдиний компонент прогностичної діяльності, і тому звичайно слід враховувати й інші складові, сутність формування яких буде розкрита в наступних статтях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бугаєнко Г.В. Прогностичний підхід при вивченні хімії в умовах особистісно-орієнтованого навчання // Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованість на розвиток особистості.: Зб. наук. Праць, – Полтава, 2003. – С.214-216.
2. Буринська Н.М. Хімія, 8 кл.: Підручник для середньої загальноосвітньої школи. – 3-тє вид., випр. і доп. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 1997. – 160 с.
3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти (Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 року №24) //Освіта України. – 2004. – 20 січня. – С. 8–9.
4. Регуш Л.А.Прогностическая способность учителя и ее диагностика: Учебное пособие к спецкурсу. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. – 90 с.

А.В.Бугаенко. Установление школьниками причинно-следственных связей при изучении химии.

В статье раскрывается проблема формирования у учеников умения устанавливать причинно-следственные связи при изучении химии. Приведены конкретные примеры заданий в 8-м классе на материале химии. Определено, что формирование данных умений является необходимым условием для развития прогностических умений школьников.

A. Bugaenko. Finding cause-consequence relations in the process of learning chemistry.

The article tells about the problem of shaping puplis skills in determination of cause-consequence relations in chemistry studying. There are several examples of tasks for 8 - class. Found out that the shaping of some skills is the necessary reason for the prognosis skills development.

УДК 371. 315: 78

Л.О.Булатова
Сумський державний
педагогічний університет

ПРИЙОМИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО–ЧУТТЄВОЇ СФЕРИ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

У статті розглядаються прийоми і методи музично-творчої діяльності, спрямовані на стимулювання і розвиток емоційно-чуттєвої сфери школярів. На прикладах показана методика їх застосування в практичній діяльності вчителя музики.

Перспективи гуманізації освіти, розвитку духовної культури особистості, перш за все, пов'язані з мистецтвом. Мистецькі дисципліни відрізняються від інших освітніх предметів і мають свої особливості. Важливим чинником розвитку індивіда стає чуттєве осягнення дійсності. Мистецькі твори пропонують художні образи, що безпосередньо звернені до сенсорної сфери, емоцій та почуттів людини, спрямовані на те, щоб „захопити" її, примусити співчувати та співпереживати. Причому духовні цінності сприймаються не як щось надособистісне, а як здобуток власного творчого досвіду [6, 5]. Визнано, що мистецтво може відігравати значно більшу евристичну роль, аніж наука. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу грі фантазії, уявленням, нагадує про гармонії, недосяжні системному аналізові, активізує прояви інтуїції та пошукової ініціативи.

Орієнтація навчання на розвиток творчої пізнавальної активності дитини є важливим аспектом гуманізації освіти. Така орієнтація сучасної школи примушує педагогів, у тому числі й учителів музики, переглянути пріоритети в системі методів та засобів навчання. Постає потреба включення в практику вчителя музики таких технологій, які б забезпечували можливість перенесення акценту з вивчення самого предмету на його використання „як засобу культуротворчого формування особистості учня".

Музичне сприйняття як вид діяльності поєднує в собі емоційні та раціональні процеси, музичне переживання і музичне мислення. Б.М.Теплов підкреслював, що музика є емоційне пізнання [5, 51]. Це свідчить про те, що сприйняття вимагає поряд із логічним осмисленням одержаної інформації ще й усвідомлення та інтерпретування результатів суб'єктивного емоційного осягнення образно-символічного змісту твору. Йдеться про те, що під час сприйняття музики відбувається розвиток емоційної сфери особистості, її здатності до естетичного переживання, а також формування свідомості, вміння аналізувати і розуміти образний зміст музичних творів [6, 89].

Музичне сприйняття – це двоєдиний процес, в якому поєднуються розумова та емоційна сфери особистості. Це дозволяє серед методів музично-творчої діяльності умовно виділити групу методів, що стимулюють розвиток емоційної сфери, та методи, що сприяють усвідомленому розумінню музичного мистецтва. Розглянемо більш детально прийоми та методи розвитку емоційно-почуттєвої сфери школярів, які стають сьогодні у практиці вчителя музики найбільш приоритетними.

Прийом емоційного впливу. Він базується на вмінні вчителя виражати своє особистісне ставлення до музичних творів через образне слово,

виразну міміку, жести, тембр голосу тощо. В атмосфері довіри та доброзичливості вчитель „відкриває" свої думки, почуття з приводу пропонованої музики.

Прийом художніх „манків" (К.С.Станіславський) спирається на активізацію минулого чуттєвого досвіду людини. Під час знайомства з музичним твором учням пропонується згадати минулі події, звуки, запахи, які супроводжували певний психологічний стан. Нагадування про ці події викликають необхідні емоційні переживання (наприклад, згадати свято Нового року: запах ялинки, блиск новорічних іграшок тощо).

Прийом вербалізації емоційного стану використовується з метою розвитку в учнів здатності описувати свої емоційні переживання, відрефлексовувати їх. Учням пропонується описати (охарактеризувати) за допомогою слів емоційні переживання, що виникли після прослуханого музичного твору (радість, тривога, роздратування, захоплення тощо).

Прийом незвичайного питання (М. Шафер). Суть використання особливих питань полягає в тому, щоб створити ситуацію пошуку з якомога більшою кількістю варіантів її розв'язання. Створюється ситуація пошуку і відкриття, і секрет його полягає в заданому питанні. (Наприклад: Вслухайтесь у тишу і виразіть її в знаках чи символах. Знайдіть цікавий звук у звуковому оточенні, в якому ви живете. 1. Який звук був найцікавіший з тих, що ви почули сьогодні вранці? 2. У кого з ваших родичів (друзів, однокласників...) найкрасивіший голос?) [4, 203].

Метод „витягування ланцюга за одне кільце" (А.Н.Сохор). Методика застосування цього методу будується на тому, що розвиток свідомості та інтересу хоча б до одного з творів, незалежно від його жанрової та видової приналежності, поступово сприятиме формуванню ширших і глибших музичних інтересів слухача [7, 97]. Суть методу полягає в тому, щоб, спираючись на реальні захоплення учнів, їх музичні інтереси (наприклад, естрадна музика), розвивати ціннісні орієнтації в інших музичних жанрах, спрямувати їх на духовний розвиток особистості.

Прийом „емоційно-категоріальні моделі" (О.Ростовський). Ці моделі являють собою емоційно-оцінні шкали, які включають характеристику музики в цілому та її окремих компонентів (мелодії, ритму, гармонії, тембру, динаміки тощо). Цей прийом сприяє точному виявленню особистих вражень. Такі шкали доцільно залучати з метою розвитку здібностей самостійно оцінювати твори, а також для розвитку вмінь класифікувати музичні твори за настроєм, стилем, жанром, формою тощо.

На розвиток емоційних уявлень позитивно впливають так звані *„умовні моделі характеру музики"* (Т.В.Нагорна). Основою цих моделей є таблиця В.Г.Ражнікова „Позначення якісних властивостей музичного

змісту і їх синоніми". Суть цього прийому полягає в тому, щоб через утворення емоційних асоціацій між картинами-моделями (репродукції картин, малюнки) і настроєм, характером музики допомогти учням (особливо молодших класів) усвідомити настрій музики. Залучення творів живопису допомагає активізувати особистий життєвий досвід учнів і визвати зрозумілі почуття, які вже переживалися ними раніше. Ці моделі не дорівнюють змісту музичного твору, вони лише виражають настрій, який може бути близьким до музичного образу. Таким чином, шляхом активізації зорового сприйняття і закріплення його у слові (ніжно, лагідно, м'яко – „Біля колиски"; таємничо, загадково – „У печері"; радісно, весело, святково – „Танок" і т.п.), відбувається усвідомлення характерних особливостей музики, її чуттєвої сфери [4, 123].

Орієнтація на внутрішній світ людини вимагає конструювання специфічних педагогічних ситуацій, які б активізували в навчально-виховному процесі потребу самовиявлення. З огляду на це важливого значення набуває розвиток здатності осмислювати свої індивідуальні реакції, які виникають у свідомості кожної особистості під час сприйняття мистецтва у вигляді настрою, почуттів, уявлень, асоціацій.

Робота в цьому напрямку може будуватися із залученням таких методів, як метод емпатії, методи смислового бачення й образного бачення, метод „Якби ...", метод образної картини.

Так, *метод емпатії* (вживання) означає „вселення" людини в стан іншої людини (адаптовано за А.В.Хуторським). За допомогою чуттєво-образних та розумових уявлень учень намагається „переселитися" в об'єкт, який вивчається, відчути та зрозуміти його зсередини. Умовою успішного застосування цього методу є певний стан учнів, створений учителем настрій. Вжитися в сутність освітніх об'єктів (квітки, дерева, землі, людських образів) допомагає використання висловлювань на зразок: „Уявіть, що ви ...". У моменти найкращого „вживання" учень задає питання образу (об'єкту) – собі, намагається на чуттєвому рівні сприйняти, зрозуміти, побачити відповіді. Думки, відчуття, які з'являються при цьому, і є „освітнім продуктом" учня. Цей продукт може бути виявленим в усній, письмовій, знаковій, руховій, музичній або малюнковій формі. Споглядання образу в даному випадку переходить у самоспоглядання, причому учневі вдається ототожнювати себе з образом. Цей метод розвиває здатність мислити та розуміти морально-естетичні та художні явища з різних точок зору, вчить задіювати у процесі пізнання не тільки розум, але й почуття.

Метод смислового бачення також передбачає створення певного настрою, який виникає на ґрунті активної чуттєво-розумової пізнавальної діяльності. Цей метод дозволяє учням зрозуміти ідею, смисл, що міститься

у явищі (об'єкті, образі), осягти його внутрішню сутність. (Так, наприклад, при знайомстві з музичними персонажами балету С.Прокоф'єва „Ромео і Джульєтта", чи балету П.Чайковського „Лускунчик", чи опери М.Глінки „Руслан і Людмила" вчитель пропонує подумати над такими питаннями: „Яка причина дій та вчинків героїв?", „Чому вони такі?", „Що вони відчувають?" та ін.).

Метод „Якби ..." (адаптовано за А.В.Хуторським). Учням пропонується створити в уяві картину того, що може статися з музикою, якщо в ній щось зміниться: зникнуть кінцівки фраз у піснях (мелодіях), ритмічні фігури будуть однаковими, сила звуку тільки голосна або, навпаки, дуже тиха, характер тільки маршовий і т. п. Виконання учнями подібних завдань не тільки сприятиме розвитку їх уяви, але й дозволятиме краще зрозуміти побудову музики, взаємозв'язок її складових, особливостей її розвитку, а також впливатиме на їх емоційно-чуттєву сферу.

Метод комплексного впливу мистецтв є ефективним засобом художнього розвитку особистості. Він дозволяє розкрити основні зв'язки між різними видами мистецтва: спільність тем, зв'язок художніх ідей, спорідненість художніх образів, відповідність засобів виразності. При цьому окремі види мистецтва не повторюють і не дублюють один одного, а доповнюють і збагачують новими засобами.

Так, наприклад, з метою розвитку естетичних почуттів (адаптовано за Г.В.Локарєвою), уявлень про прекрасне, комічне, трагічне, величне можна застосовувати інформаційний матеріал, підібраний за певною модифікацією. Наприклад, блок „Піднесено-романтичне": література – О.Грін „Червоні вітрила"; музика – М.Глінка „Вальс-фантазія", Дж.Гершвін „Рапсодія у стилі блюз"; образотворче мистецтво – Е.Дега „Голубі танцівниці", Дж.Уїстлер „Ноктюрн в сірому і сріблястому".

Учитель може складати подібні блоки, залучаючи для цього й інші види мистецтв залежно від конкретної мети заняття.

Метод утворення емоційних паралелей. Сутність цього методу полягає в тому, що для слухання добираються такі музичні твори, які емоційно пов'язують різні часи. Наприклад, учні мають можливість перейнятися спільністю емоційного тону творів: „Танок дівчат з лілеями" з балету „Ромео і Джульєтта" С.Прокоф'єва і „Танок пастушків" з балету „Лускунчик" П.Чайковського; „Хвороба ляльки" П.Чайковського і „Каяття" С.Прокоф'єва; „Політ джмеля" М. Римського-Корсакова і „Коники і бабки" С.Прокоф'єва і т.п. Принцип тематичної спорідненості, що лежить в основі зіставлення творів, стимулює творчу увагу учнів і сприяє створенню єдиної психологічної атмосфери для сприйняття творів різних епох.

Метод утворення морально-виховних ситуацій (адаптовано за Є.Ільїним). Головною особливістю цього методу є віднайдення прямих і опосередкованих зв'язків між матеріалом, який вивчається, і повсякденним життям учнів. Це стає потужним активізуючим началом морально-чуттєвої сфери. Так, наприклад, під час вивчення пісні А.Пашкевича „Мамина вишня" вчитель після читання її тексту витримує паузу і несподівано, вдивляючись у кожну дитину, запитує: „ Кожен із вас вважає, що більш за все любить свою маму. А хто з вас, діти, коли-небудь встав перед нею на коліна і сказав їй: „Мамо! Люба моя, добра моя, я люблю тебе!"? "

Усе більшої актуальності набувають такі методи, як *драматизація*, *дидактичні* та *рольові ігри*. Гра як метод навчання цінна своєю мотивуючою силою та „самооцінним характером". Учасники гри мають можливість самостійно оцінювати та визначати переможців, при цьому вчитель виступає як наставник. Слід помітити, що гра особливо доцільна в молодших класах з огляду на те, що у дітей цього віку конкретне образне мислення домінує над абстрактним.

Гра „Дзеркало" (адаптовано за методикою Л.В.Григоровської). Слухаючи музику, треба впізнати відображений нею образ музичного персонажу. Для цього учні спочатку ознайомлюються з характерними рисами персонажів, а потім отримують завдання прослухати музичні твори і впізнати цих персонажів.

Варіантом такої гри може стати гра, під час якої дітям треба впізнати героїв казок у музичному фрагменті, перед тим ознайомившись з їх відображенням на малюнках. Проблемність гри-завдання полягає в тому, щоб учні змогли відчути характер образів, їх настрій через опосередковані ознаки, втілені у зовнішньому вигляді, та відчути їх у музиці.

Близькою до описаних методів є *гра-історія.* Цей метод цікавий тим, що учень „вводиться" в ситуацію пошуку засобів вираження певного емоційного стану, подібного до того, що вони відчули у прослуханому творі. Для цього учням пропонується вигадати маленьку історію, в якій передавалися б переживання, настрій, близькі характеру прослуханої музики, тобто учні „вводяться" в ситуацію знаходження образних засобів, адекватних емоційно-чуттєвій сфері музичного твору. Функцію образних засобів у даному випадку виконує вигадана подія, яка відбиває почуття, близькі до почуттів, які виражені в музиці.

Метод драматизації є одним з популярних видів навчальних ігор, оскільки він спрямований на розвиток співробітництва, єдності в навчальній групі, стимулює прояви позитивних емоційних реакцій. Метод драматизації включає всі форми імпровізованих п'єс: драматичну гру, драматизацію, розповіді, імпровізовану пантоміму, тіньові п'єси, п'єси з ляльками і

маріонетками, всі види непідготовленої драми (тобто таку діяльність, коли неформальна драма створюється самими учасниками гри).

Цінність названих методів полягає в практичному усвідомленні будь-яких явищ. При цьому учасники мають можливість активізувати та переосмислити особистісний досвід (соціальний, музичний), проявити творчість, емоційно пережити навчальний матеріал. Р.Стрікленд відмічає, що драматизація епізоду або проведення тривалих ігор допомагає дітям організувати своє мислення, бачити взаємозв'язки, закріпляти нову лексику і збагачувати уявою життя, яке відображається дітьми [1, 108].

Наприклад, на уроці музики під час знайомства з музикою Ф.Шуберта „Лісовий цар" метод *драматизації* може бути використаний у різних варіантах: 1) виразне читання діалогу (літературного тексту) учнями; 2) розігрування сцен (попарно, групою) із залученням рухів, жестів, міміки, інтонації.

Прийом художнього перебільшення (надмірне утрирування) використовується з метою показати зміну настрою, характеру або, навпаки, закріплення його. Для цього учитель під час виконання музики спеціально утрирує темп, штрих, динаміку, інші засоби виразності.

Метод складання емоційних партитур (Г.Падалка). Це письмовий розбір емоційної виразності музики. Учням пропонується зробити загальний аналіз музичного твору, а потім проаналізувати кожен епізод. Аналіз відбувається за „динамікою" емоційних станів твору.

Метод естетичної оцінки дозволяє поєднати емоційну і раціональну сфери особистості, стимулює зв'язок між розвитком мовного мислення і усвідомленим сприйняттям музики. Звичайно словесні судження не завжди можуть розкрити глибину естетичного переживання, однак певною мірою такі висловлювання характеризують зміст сприйняття музики. Позитивним моментом є те, що можливість включення вербального мислення впливає на сприйняття музики та його вибірковість, активізує процеси розуміння твору.

Естетична оцінка твору може бути виражена як у вигляді критичних суджень, так і у вигляді малюнків, імпровізованих рухів учнів, передачі музики в кольорі, виборі музичних фрагментів, схожих за емоційним станом із пропонованим для порівняння твором образотворчого мистецтва, і т. ін. Вона стає стимулом творчої діяльності особистості, в якій на практиці перевіряються навички сприйняття і розуміння музики, рівень усвідомленого ставлення до музичного мистецтва.

Метод „синтезон" (В.С.Шубінський). Його структура включає в себе багатоаспектний зв'язок непов'язаного. Синтезон – це зв'язок: 1) нерозкритого за своєю суттю нового і 2) явища, яке її розкриває.

Цікавим прикладом застосування „синтезону" в практиці музичного навчання є методика В.Г.Ражнікова. Він використав генетичний метод: учень „вводиться" в історію музичного переживання. Йому демонструють вияви того чи іншого настрою у композиторів різних часів. Творче виконання учнем обраної п'єси досягається в результаті зіставлення його розуміння настрою п'єси з генезисом подібного настрою в історії музики. Для цього підбираються фрагменти з творів видатних композиторів, які учень прослуховує. Після цього учень розучує п'єсу детально. У результаті стимулюється виникнення генералізованого (узагальненого) образу. Таким чином, пошук учнем адекватного у п'єсі й особисто опанованого прийнятого настрою завершується появою своєрідного „художнього синтезу", тобто зв'язком шуканого настрою з його історичними музичними аналогами [9, 53].

Ми розглянули лише деякі методи розвитку емоційно-чуттєвої сфери особистості. Практика свідчить, що використання на уроках музики інноваційних технологій, де пріоритетними напрямами є активізація самостійної пізнавально-творчої діяльності, рефлексія суб'єктивних переживань і особистого музичного досвіду людини, відкриває нові можливості для усвідомлення результату взаємодії з мистецтвом, його емоційного осягнення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М., Чорний В.М. Методи навчання в сучасній буржуазній педагогіці: США. – К.: Радянська школа, 1983. – 140 с.
2. Дябло Т. Методы формирования чувства мажора и минора у младших школьников // Музыкальное воспитание в школе: Сб. статей /Сост. О.Апраксина. – М., 1977. Вып. 12. – С.33-40.
3. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. –208 с.
4. Методологические проблемы исследования деятельности. – М.: ВНИИТЭ, 1976. – 264 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька.: Навч. посібник. –К., 2002. – 270 с.
6. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура // Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. – Л.: Сов. композитор, 1980. – Т.1. – С. 10-136.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1947. – 334 с.
8. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

Л.А.Булатова. Приёмы и методы развития эмоционально-чувственной сферы учащихся на уроках музыки.

В статье рассматриваются приёмы и методы музыкально-творческой деятельности, направленные на стимулирование и развитие эмоционально-чувственной сферы школьников. На примерах показана методика их использования в практической деятельности учителя музыки.

L.Bulatova. The methods and ways of simulating emotional sphere of pupils at music lessons.

The article deals with the methods and ways of music creative activity to motivate and develop emotional sphere of pupils' personality. The methods of teaching are supplied with examples from the music teacher's practice.

УДК 471.3:546.264

О.О. Гиря
Сумський обласний
багатопрофільний ліцей
при СумДПУ

ФОРМУВАННЯ В УЧНІВ УМІННЯ ВИОКРЕМЛЮВАТИ СУТТЄВІ ОЗНАКИ МЕТАЛІЧНИХ І НЕМЕТАЛІЧНИХ ЕЛЕМЕНТІВ

У статті розглядаються теоретичні та практичні аспекти формування в учнів умінь виокремлювати суттєві ознаки хімічних елементів. Запропоновано конкретні рекомендації щодо використання цих важливих умінь при вивченні хімії металів і неметалів.

При вивченні хімії учням вже з перших уроків доводиться виділяти, порівнювати та аналізувати властивості хімічних елементів і речовин, утворених ними. Ці розумові операції вкрай необхідні, оскільки здійснюється розвиток понять з все більш специфічними їх властивостями та більш глибокими зв'язками з іншими поняттями.

Проведений нами аналіз досліджень свідчить, що для формування в учнів умінь виділяти, порівнювати та аналізувати властивості об'єктів визначено певні етапи, їх місце у системі загальних методів і засобів пізнання. Розроблено систему самостійних робіт, яка забезпечує поступальний розвиток, запропоновано поелементний і пооперацій ний методи аналізу динаміки вдосконалення цих умінь [2; 4].

Заслуговують на увагу методичні рекомендації Н.Н. Чайченко [6], яка запропонувала комплекс методів, спрямованих на творче засвоєння теоретичних знань із хімії, і рекомендації Є.Є. Мінченкова [3], який акцентує увагу на дидактичних аспектах, що стосуються формування в учнів уміння виділяти властивості об'єктів. Для педагогічних досліджень з даного питання нами також використані методичні рекомендації Н.М.Буринської [1] та Л.О.Цвєткова [5].

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб з'ясувати найбільш доцільну послідовність етапів, методів і прийомів, що сприятиме формуванню в учнів стійких умінь виділяти металічні та неметалічні властивості речовин й аналізувати причини їх прояву.

Експериментальні дослідження з даної проблеми проведено в НВК №17 м. Сум. Вони охопили класи різних профілів, що дало можливість отримати широкий спектр практичних результатів, які характеризують динаміку розвитку вмінь учнів виділяти властивості хімічних об'єктів.

Втім, як свідчать наші спостереження, існують певні протиріччя між теоретичними засадами формування вказаних умінь і реалізацією їх у навчальному процесі. Одне з них полягає в тому, що в процесі навчання учнів умінню виділяти суттєві ознаки металів і неметалів, особливо при їх порівнянні, порушуються етапи його формування. Це призводить до того, що учні догматично сприймають факт існування металів і неметалів, розрізняють їх в основному за фізичними властивостями. Тому „металічність" чи „неметалічність" будь-якого хімічного елемента розглядається лише через належність самої речовини до „металу" чи „неметалу".

Речовина є одним із центральних об'єктів хімії, тому протягом всього періоду вивчення курсу хімії учням доводиться порівнювати властивості речовин і аналізувати причини, що їх обумовлюють. Перш за все необхідно з'ясувати прояв простими речовинами металічних та неметалічних властивостей.

За нашою методикою формування системи знань про металічні та неметалічні властивості елементів відбувається поетапно.

Перший етап (описовий) починається з вивчення хімії у 8 класі. Пропонується шляхом порівняння зразків металів і неметалів виявити суттєві відмінності цих простих речовин. Оскільки учні ще не знайомі з хімічними явищами і будовою речовин, вони можуть виділити лише зовнішні (візуальні) властивості металів і неметалів: це агрегатний стан за звичайних умов, колір, блиск, крихкість та ін. Такі важливі властивості металів, як електропровідність та теплопровідність, без спеціальних досліджень не можуть бути розкриті. Для того щоб учні змогли визначити відношення металів і неметалів до електричного струму, демонструємо відповідні досліди з використанням, наприклад, міді, заліза, алюмінію, сірки. Властивості речовин, виявлені в результаті досліджень, пропонуємо узагальнити у вигляді табл. 1.

Отже, на першому етапі формування вміння виділяти властивості речовин учні вчаться знаходити і характеризувати їх зовнішні ознаки на основі порівняння різних об'єктів (для виконання роботи пропонуємо завдання, в яких є план порівняння). Потім виконуються завдання, у яких необхідно не тільки схарактеризувати властивості окремих металів і неметалів, але й співставляти їх, тобто виділяти як спільні риси, так і відмінні. Досвід засвідчує, що учні краще виконують цю роботу, коли

вони добре знають ті ознаки, за якими необхідно порівнювати елементи. Для початку можна використати дані з наведеної вище таблиці. У подальшому перелік характерних властивостей речовин поступово розширюється.

Таблиця 1

Порівняння властивостей металів та неметалів

Ознаки порівняння	Речовини	
	Метали	Неметали
Агрегатний стан за звичайних умов	Тверді речовини, за винятком ртуті.	Сірка, фосфор, вуглець – тверді; кисень, водень – гази, бром – рідина.
Блиск	Мають характерний металічний блиск.	Характерного металічного блиску не мають (за винятком графіту).
Колір	Золото – жовтого кольору, мідь – червонуватого, решта – сріблясто-сірі.	Забарвлені в різні кольори.
Здатність до деформації	Більшість – пластичні, при деформації змінюють форму.	Як правило, крихкі, при деформації руйнуються.
Електро- та теплопровідність	Проводять електричний струм і тепло.	Електричного струму та тепла не проводять.

Наступний, *другий (дослідницький) етап* формування вмінь виділяти металічні та неметалічні властивості пов'язаний з вивченням реакційної здатності відповідних класів неорганічних речовин. Учні дізнаються, що прості речовини (метали і неметали) утворюють оксиди, які виявляють основні та кислотні властивості і яким відповідають основи та кислоти. Металічність і неметалічність хімічних елементів характеризується тепер глибше, з хімічної точки зору. Металом вважається речовина, яка утворює основний оксид і відповідну основу, а неметалом – така, що утворює кислотний оксид і відповідну кислоту. Таким чином, на цьому етапі учні повинні визначати належність елемента до металів чи неметалів не тільки за зовнішніми ознаками зразка, але й за властивостями сполук, утворених цими елементами. На даному етапі розвитку понять „металічність" і „неметалічність" не виникає жодних протиріч із фактами, відомими учням раніше. Такі протиріччя виникають при вивченні амфотерних оксидів і гідроксидів.

Наявність амфотерних сполук готує учнів до розуміння обмеженості поділу простих речовин на метали і неметали, бо існують речовини, що виявляють як металічні, так і неметалічні властивості.

Вважаємо, що необхідно формувати в учнів уміння виділяти суттєві та другорядні властивості елементів, виходячи з конкретного ситуативного завдання. Так, якщо перед учнями поставити завдання: виділити такі властивості алюмінію, які зумовлюють його застосування для виготовлення електричного дроту, то вони повинні виділити як суттєві ознаки електропровідність, відносно незначну густину та добру пластичність. Характер оксиду та гідроксиду у даному випадку буде другорядною властивістю. Якщо ж перед учнями поставлене завдання вибрати метал із врахуванням хімічних властивостей (наприклад, з метою виготовлення цистерн для транспортування концентрованих кислот), то суттєвою ознакою стане хімічна активність металу, а електропровідність і пластичність будуть другорядними властивостями.

Таким чином, на другому етапі формування навичок виділяти металічні та неметалічні властивості учні оперують новими ознаками цих речовин – здатністю утворювати основні оксиди та гідроксиди. Про металічність чи неметалічність речовини учні висловлюють міркування саме виходячи з характеру оксидів і гідроксидів.

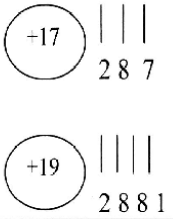
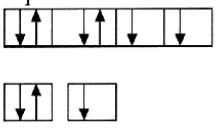
Третім (теоретично-узагальнюючим), найбільш важливим, *етапом* формування вмінь виділяти металічні та неметалічні властивості є вивчення періодичного закону і будови атомів хімічних елементів. Учні дізнаються про положення елементів-металів у періодичній системі, встановлюють, що метали – це елементи, атоми яких порівняно легко віддають електрони. Особлива увага приділяється тому, щоб учні набули вміння виділяти метали та неметали, виходячи з положення елемента в періодичній системі. Якщо елемент знаходиться в лівій нижній частині періодичної системи, то йому відповідає проста речовина – метал, а його оксид і гідроксид мають основні властивості. Елементи ж, які утворюють амфотерні оксиди та гідроксиди, тобто виявляють кислотно-основні властивості, належать до перехідних елементів. Відповідно і прості речовини, утворені цими елементами, становлять перехідний ланцюг у низці речовин від металів до неметалів. Решта елементів та їх прості речовини виявляють неметалічні властивості.

На даному етапі формування поняття про „металічність” і „неметалічність” учні повинні впевнитися в тому, що причини вияву тих чи інших властивостей криються в будові їх атомів, а точніше у розподілі електронів на зовнішньому електронному шарі.

Ми пропонуємо учням таке завдання: виходячи з наведених схем атомів елементів та електронографічних формул, проаналізувати, які з них здатні виявляти металічні чи неметалічні властивості.

Коли учні ознайомляться із закономірностями заповнення електронних оболонок атомів і навчаться співвідносити число зовнішніх електронів в

атомах елементів з властивостями речовин, вони осмислять ще одну ознаку металічності, яка розкриває основу цієї властивості: металічні властивості визначаються будовою зовнішнього електронного шару атома, на якому знаходиться не більше 1-3 електронів. Ці електрони здатні легко «покидати» атоми, у результаті чого утворюються позитивно заряджені йони.

Дані про будову	**Прогнозовані властивості**
а) атома 	
б) електронних оболонок 	

Таким чином, завдяки новим характеристикам, які виявляють учні на третьому етапі, поняття „металічність" і „неметалічність" розширюють свої значення і можуть характеризувати не лише просту речовину, а й властивості атомів.

Таким чином, завдяки ознайомленню учнів з особливостями електронної будови атомів розширюються та поглиблюються їх знання про причини металічності та неметалічності хімічних елементів. При цьому уявлення учнів про природу речовин перетворюються на повноцінні поняття, аргументовані сукупністю характерних ознак.

Також встановлено, що знання природи металічності речовини дозволяє учням пояснити вияв металами загальних фізичних властивостей. Учні починають розуміти те, що фізичні та хімічні властивості речовини пояснюються на єдиній матеріальній основі. У них формується комплекс знань, на базі яких вони можуть пояснити властивості металів, неметалів і перехідних речовин.

Четвертий (практично-аналітичний) етап формування вмінь виділяти металічні та неметалічні властивості пов'язаний з вивченням окисно-відновних реакцій, у яких метали, як правило, виявляють властивості відновника, а неметали – окисника.

З'ясовано, що найбільший ефект для розуміння учнями відносності металічних і неметалічних властивостей дає розгляд особливостей атомів і йонів, які належать одному хімічному елементу. Наприклад, при взаємодії сірки (типового неметалу) з киснем вона є відновником, бо віддає свої електрони оксигену. При взаємодії ж з воднем атом сульфуру забирає електрони і виявляє окисні властивості.

Учні переконуються, що металічність і неметалічність речовини визначається не як загальна, раз і назавжди визначена властивість, а як певна змінна характеристика, що залежить від взаємодії даного елемента з конкретними речовинами. Вони розуміють, що одна і та ж речовина виявляє в окремих випадках металічні властивості, а в інших – неметалічні.

Відносність вияву речовинами металічних і неметалічних властивостей ми продемонструємо на прикладі перехідних елементів-металів, таких як хром та манган. Вони за різних ступенів окиснення атомів можуть утворювати декілька рядів сполук, зокрема оксидів і гідроксидів. Отже, на четвертому етапі уявлення учнів про металічність і неметалічність доповнюються новими фактами, а саме – вияв металічних і неметалічних властивостей у перехідних металів залежить від ступеня окиснення атомів цих елементів у сполуках.

Логічного завершення питання про відносність понять „металічність" та „неметалічність" набуває при узагальненні знань в 11 класі на *п'ятому (узагальнюючому) етапі* формування вміння виділяти суттєві особливості хімічних елементів. Учні повинні зрозуміти, що метали в природі являють собою стійкий стан певних простих речовин у земних умовах, металічність – це непостійна, притаманна речовинам властивість. Так, водень в умовах Землі за фізичними властивостями є неметалом, але в умовах Юпітера, за високих температур і тиску, він існує у вигляді металу. Крім водню, наведемо приклад олова, яке в земних умовах може знаходитись у двох алотропних видозмінах – металічній та аморфній. У першому стані олово являє собою м'який, пластичний метал, який добре проводить електричний струм, а в іншому – олово являє собою сірий порошок і не проводить електричного струму.

Таким чином, розвиток уявлень учнів про металічні та неметалічні властивості відбувається протягом п'яти етапів, на кожному з яких формуються нові якісні ознаки поняття. Ці етапи подаємо у вигляді узагальнюючої табл. 2.

Результати проведеного педагогічного дослідження засвідчують, що творче використання запропонованої нами системи логічно вмотивованих послідовних етапів, методів і прийомів сприяє формуванню в учнів стійких умінь виділяти суттєві ознаки металічних і неметалічних елементів. Так, у випускників контрольного 11-го класу загального профілю коефіцієнт

сформованості вміння виділяти властивості металів і неметалів становить 0,56, а в експериментальному класі – 0,74.

Таблиця 2

Етапи формування понять

Назва етапу	Поняття		Висновки
	металічність	неметалічність	
Описовий (виділення зовнішніх ознак).	Твердість, пластичність, електро- та теплопровідність, металічний блиск.	Крихкість, відсутність металічного блиску, електро- та теплопровідності.	Відмінність металів від неметалів можна встановити в результаті виділення сукупності зовнішніх ознак (як спільних, так і відмінних).
Дослідницький (аналіз реакційної здатності речовин).	Здатність до утворення основних оксидів та основ.	Здатність до утворення кислотних оксидів та кислот.	Про металічність чи неметалічність можна судити, виходячи з аналізу реакційної здатності речовин, утворених елементами. Наявність амфотерних сполук наштовхує на необхідність пошуку внутрішніх причин відмінності.
Теоретично-узагальнюючий (виділення внутрішніх ознак у будові атомів елементів та простих речовин, утворених ними.	Атоми елементів, що мають на зовнішньому енергетичному рівні 1-3 електрони та порівняно великий радіус атома.	Атоми елементів, що мають на зовнішньому енергетичному рівні 4-7 електронів та порівняно невеликий радіус атома.	Причини прояву різних властивостей хімічних елементів криються в будові їх атомів, а точніше – в розподілі електронів на зовнішньому електронному шарі. Фізичні та хімічні властивості речовин мають єдину матеріальну основу.
Практично-аналітичний (аналіз впливу сукупності внутрішніх ознак на перебіг конкретних хімічних реакцій).	Атоми віддають електрони, виявляючи відновні властивості.	Атоми приєднують електрони, виявляючи окисні властивості.	Прояв речовиною певних властивостей залежить від того, які інші речовини вступають з нею у хімічну взаємодію. Отже, в залежності від конкретних умов одна й та ж речовина може виявляти різні властивості.
Узагальнюючий.	Властивість атомів, пов'язана із здатністю віддавати електрони і виявляти відновні властивості. Властивість речовин, здатних до утворення основних оксидів та основ.	Властивість атомів, пов'язана із здатністю приєднувати електрони і виявляти окисні властивості. Властивість речовин, здатних до утворення кислотних оксидів і кислот.	Властивості речовин залежать від особливостей будови (тип хімічного зв'язку, кристалічних ґраток тощо). На властивості суттєво впливає добір реагентів для реакції та сукупність фізичних умов (температура, тиск).

Дієвість методики, використаної для проведення досліджень, буде перевірена при вивченні хімії металів і неметалів у класах хіміко-біологічного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буринська Н.М. Методика викладання хімії. – К.: Вища школа, 1987. – С. 207-229.
2. Кузнецова Н.Е. Формирование систем понятий при обучении химии. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
3. Минченков Е.Е. Обучение учащихся приему выделять свойства объектов // Химия: Методика преподавания химии в школе. – 2003. – №5. – С. 9-14 .
4. Паламарчук В.А. Школа учит мыслить. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
5. Цветков Л.А. Общая методика обучения химии. – М.: Просвещение, 1982. – С. 105-109.
6. Чайченко Н.Н. Современная методика формирования у школьников теоретических знаний по основам химии. – Сумы: Нота Бене, 2001. – С. 54-63.

А.А. Гиря. Формирование умений учащихся выделять существенные признаки металлических и неметаллических объектов.

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования умений учеников выделять существенные признаки химических элементов. Даны конкретные рекомендации относительно использования этих важных умений при изучении химии металлов и неметаллов.

O. Girya. The formation of the pupils' skills to stand out the essential signs of the metal and non-metal elements.

The article touches upon the theoretical and practical aspects of the formation of the pupils' skills to stand out the essential sings of the chemical substances. Some concrete recommendations about the using of these important skills while studying chemical metals and non-metals have been done.

УДК 378.02

Т.О. Грищенко
Сумський державний
педагогічний університет

ЕВРИСТИЧНА БЕСІДА: СУТЬ, СТРУКТУРА, ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ

У статті розглядаються суть, структура, дидактичні умови ефективності евристичної бесіди, її позитивні сторони і недоліки. Аналізується фрагмент уроку з використанням евристичної бесіди, даються рекомендації щодо успішного застосування даного методу.

Досліджуючи проблему ефективності різних систем навчання (репродуктивного, проблемного, модульного, евристичного), умов і способів їх реалізації, ми помітили істотну суперечність: цілий ряд способів (методів) навчальної діяльності, з одного боку, визнаються поширеними,

результативними, доступними для вчителя, а з іншого – виявляється недостатня розробленість їх дидактичної суті і структури, умов їх ефективного застосування. Остання обставина, безумовно, не сприяє ефективному застосуванню методів навчання, що особливо стосуються творчого (евристичного, проблемного, дослідницького, модульно-евристичного) типу навчання.

Як відомо, успіх навчання залежить як від правильного визначення його мети і змісту, так і від способів досягнення мети, тобто методів навчання. Багато дослідників, які займаються вивченням проблеми методів, виділяють різні чинники, що впливають в реальних умовах на вибір методу навчання. Тому і класифікації методів навчання характеризуються великою різноманітністю залежно від того, який підхід обирається при їх розробці. Деякі дидакти (Е. Голант, Д. Лордкипанідзе, Е. Гяровський та ін.) відзначали, що, класифікуючи методи навчання, необхідно враховувати ті джерела, з яких черпають знання. На цій основі вони виділяли три групи методів: словесні, наочні і практичні. Ю. Бабанський вважає, що для обґрунтування критеріїв оптимального вибору методів навчання важливо знати те місце, яке займає сама процедура їх вибору в структуризації навчального процесу. У зв'язку з цим він пропонує таку класифікацію: а) методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; б) методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; в) методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності. І. Лернер і М. Скаткін розробляли методи навчання, виходячи з характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів щодо оволодіння матеріалом, який вивчається. З цієї точки зору вони виділяють такі методи: а) пояснювально-ілюстративний, або інформаційно-рецептивний: розповідь, лекція, демонстрація картин; б) репродуктивний; в) проблемний виклад матеріалу, що вивчається; г) частково-пошуковий, або евристичний метод; д) дослідницький метод, коли учням дається пізнавальна задача, яку вони вирішують самостійно, підбираючи для цього необхідні методи і користуючись допомогою вчителя. Проте, на думку Ю. Зотова, методи навчання можуть гальмувати розвиток пізнавальної активності і самостійності учнів, якщо вчитель подає матеріал у готовому вигляді, не ставить перед ними жодних пізнавальних задач, уникає суперечностей [2, 29]. Такої ж думки дотримуються й інші педагоги. Наприклад, А. Хуторський вважає, що вчитель, який працює творчо, завжди оцінює методи викладання, виходячи з того, як вони сприяють розвитку мислення. У традиційній практиці навчання більшу частину уроку вчитель пояснює, ілюструє, запитує, дає завдання за зразком і дуже мало часу відводить на активну пізнавальну діяльність учнів. На думку А. Хуторського, проблемні,

дослідницькі і практичні методи використовуються недостатньо. Звідси слабкий розвиток самостійного мислення учнів, перевага у них стереотипних рішень, відсутність творчості, невміння вибирати ефективні прийоми роботи.

Саме тому в даний час особлива увага приділяється евристичним методам навчання, за допомогою яких учні створюють освітню продукцію під час вивчення певних курсів, так протягом усього часу здобуття освіти. Прикладами таких методів, за А. Хуторським, є: емпатія, змістове, образне і символічне бачення, евристичні питання, конструювання понять, правил, теорій, прогнозування помилок, образний малюнок, інверсія, учнівська цілеспрямованість, рефлексія й інші.

В. Брадіс, також віддаючи перевагу евристичним методам навчання, виділяє такі їх види: а) метод доцільних задач (індукція, дедукція); б) евристична бесіда; в) постановка і вирішення (або тільки вирішення) проблеми; г) узагальнення способу вирішення і укладання рекомендацій для пошуку розв'язання подібних задач.

Поза сумнівом, такі методи дозволяють активізувати розумову діяльність учнів, підвищити їх інтерес і сприяють глибокому засвоєнню матеріалу. Але в процесі навчання велику роль відіграє слово. Тільки завдяки слову ми можемо виражати наші знання. От чому серед евристичних методів навчання особлива увага приділяється бесіді. У педагогічній літературі бесіда визначається як діалогічний вид спілкування, один з учасників якого запитує, інший – відповідає. Бесіда в процесі навчання застосовувалася із стародавніх часів і визначалася як різновид словесного методу навчання. Провідна функція даного методу – спонукальна, але з не меншим успіхом він виконує й інші функції. Суть бесіди полягає в тому, щоб за допомогою цілеспрямованих і вміло поставлених запитань спонукати учнів до актуалізації (пригадування) вже відомих їм знань і засвоєння нових знань шляхом самостійних роздумів, висновків і узагальнень. Бесіда примушує думку учнів йти за думкою вчителя, внаслідок чого вони крок за кроком просуваються в освоєнні нових знань. Перевага бесіди полягає ще й у тому, що вона максимально активізує мислення, служить дійовим засобом діагностики засвоєних знань, умінь, сприяє розвитку пізнавальних сил, створює умови для оперативного управління процесом пізнання. Так, А. Хуторський пропонує творчому вчителеві перший і найголовніший, на його думку, принцип: «Усе, що хочеш сказати, запитай!» [9, 334]. Справді, бесіда може бути проведена так, що вчитель ставить питання за раніше вивченим матеріалом, а учні відтворюють раніше засвоєні знання, що економить час вчителя, особливо в тих випадках, коли дітям вже відоме те, що він хотів їм розповісти. Але бесіда може бути організована і так, що для

відповіді на запитання вчителя учневі потрібно не просто пригадати вже відоме, а знайти нові зв'язки між засвоєними знаннями, зробити нові висновки і добути нові для нього знання, що раніше не зустрічалися. У даному випадку має місце евристична бесіда.

Що ж таке евристична бесіда? Це бесіда у формі питання-відповіді, коли вчитель не повідомляє учням готових знань, а, задаючи проблемні питання, змушує їх самих, на основі вже існуючих знань, на підставі спостережень, особистого життєвого досвіду, засвоювати нові поняття, висновки і правила [7]. Евристична бесіда започатковується в боротьбі зі школою зубріння і спрямована на розвиток розумової діяльності учнів. Евристична бесіда започатковується тоді, коли вчитель ставить перед учнями певну задачу і шляхом вміло поставлених питань підводить учнів до її вирішення. Метою евристичної бесіди, таким чином, вважається не тільки повідомлення нових знань, але й відкриття їх. Евристична бесіда вимагає активних роздумів, спрямованих на створення проблемних ситуацій, які слід вирішити на основі всестороннього аналізу цих ситуацій, висунення припущень, порівнянь, зіставлень і т.п. Евристична бесіда широко застосовується на етапі осмислення нового матеріалу. У ході евристичної бесіди учні встановлюють внутрішні об'єктивні зв'язки між самими об'єктами. Питати доцільно про реальні факти, вивчені в процесі спостережень, читання підручника або отримані з довідкових матеріалів.

Значне місце посідає евристична бесіда також у процесі узагальнення і систематизації знань.

Найдоцільніша евристична бесіда в умовах, коли всі учні добре засвоїли навчальний матеріал і в ній бере участь увесь клас. Проблемні питання створюють суперечності між знаннями, що є в учнів, і новими фактами, пояснити які на основі цих знань неможливо. Для розв'язання протиріч необхідні нові знання, які учні здобувають у процесі пошуку – предметного або логічного. Необхідно відзначити користь евристичної бесіди, яка спирається на предметну й абстраговану наочність (таблиці, малюнки, діаграми, графіки, схеми і т.ін.).

Те, якою мірою евристична бесіда виявиться корисною, залежить від виду питань, які ставить перед учнями вчитель. "Уміння ставити питання, – писав К.Д. Ушинський, – і поступово підсилювати складність відповідей є однією з найголовніших і найнеобхідніших педагогічних звичок" [8, 191]. Тому під час бесіди з осмислення нового матеріалу необхідно ставити питання так, щоб вони вимагали не однозначних ствердних або заперечних відповідей, а розгорнутих міркувань, певних доказів і порівнянь, у результаті яких учні виділяють істотні ознаки і властивості предметів та явищ, таким чином набуваючи нові знання.

Для реалізації дидактичних функцій, що покладаються на учнів, ці питання повинні враховувати інтелектуальні можливості, бути зрозумілими й однозначними, мобілізовувати їх розумові зусилля, особливо щодо використання знань, що вже є у них, орієнтувати учнів на творчий пошук відповіді для створення нового творчого продукту. Якщо учні не зрозуміли питання, особливо якщо евристична бесіда відбувається на уроці іноземної мови, потрібно сформулювати його коротше, доступніше. Поставивши питання, вчитель уважно, не перебиваючи, вислуховує відповідь, потім звертається до класу з пропозицією доповнити відповідь, погодитися з нею або не погодитися, виправити помилки.

Отже, структуру евристичної бесіди можна представити таким чином:

1. Підготовка учнів до роботи на уроці; ознайомлення їх з новим матеріалом; систематизація і закріплення знань; контроль за ступенем оволодіння матеріалом з боку учнів.

2. Постановка запитань залежно від мети уроку. Складність питань ретельно контролюється: легкі питання змінюються питаннями середньої складності, а останні – більш складними. Легкі питання містять більше додаткової інформації, ніж питання середньої складності. Для того щоб правильно відповісти на складне питання, учень повинен мобілізувати як свої знання, так і весь творчий потенціал. Головна умова: дотримання взаємозв'язку питань, тобто кожне подальше запитання повинне враховувати не тільки зміст попереднього, але й тих запитань і відповідей, які складали суть діалогу, що проводився набагато раніше.

3. Відповіді учнів. Кожна відповідь уважно вислуховується. Правильні відповіді схвалюються, помилкові або неповні – коментуються, уточнюються. Учні можуть ставити питання один одному.

4. Створення освітнього продукту. Нове знання формується як сукупність маленьких відкриттів, зроблених самими учнями під керівництвом учителя.

Пропонуємо фрагмент уроку англійської мови в 11 класі з використанням методу евристичної бесіди.

Тема уроку: Безробіття.

Мета: Систематизація і закріплення знань учнів. Знайти шляхи вирішення проблеми безробіття.

Упродовж кількох уроків учні вивчали тему „Безробіття", ознайомилися з останньою інформацією з даної проблеми, вивчили статистичні дані, обговорили проблему безробіття в Україні, США, Великобританії й інших країнах. Метою даного уроку є пошук шляхів вирішення проблеми безробіття.

Ми отримуємо освіту для того, щоб мати професію та роботу. Робота потрібна нам для того, щоб...:

· заробляти гроші (щоб купувати одяг, їжу, задовольняти інші потреби);

· забезпечувати особистий розвиток (розвивати здібності, таланти);

· спілкуватися (зустрічатися з новими людьми);

· зробити свій внесок у розвиток суспільства.

До чого може призвести відсутність або втрата роботи?

• Людина може скоїти самогубство.

• Людина може скоїти злочин.

• Людина може втішатися наркотиками, алкоголем та курінням.

Скільки людей сьогодні залишилися без роботи?

Чи не стало це великою проблемою сучасного суспільства?

Які вікові групі найбільше страждають від безробіття? Чому?

• Відсутність освіти.

• Відсутність досвіду роботи.

• Відсутність комунікативних здібностей.

• Відсутність таланту.

• Відсутність робочих місць

Які шляхи вирішення цієї проблеми існують?

• Вивчати ринок праці.

• Знати, які професії користуються попитом та є більш чи менш доступними.

• Отримати вищу чи середню спеціальну освіту.

• Розвивати комунікативні навички.

• Удосконалювати такі особисті риси характеру, як відповідальність, терпіння,толерантність

Яким девізом ви можете керуватися?

• Ті, хто шукають, завжди знаходять!

• Де є бажання, там є і результат!

Таким чином, на обговорення була винесена проблема безробіття. У ході евристичної бесіди учні закріпили нову лексику і систематизували свої знання: побачили, до чого може призвести безробіття, обговорили причини виникнення та шляхи вирішення цієї проблеми. На даному уроці метод евристичної бесіди виявився найефективнішим.

Ось яку характеристику методу евристичної бесіди дає І.П. Подласий, де **!** означає, що даний метод краще за інші сприяє вирішенню задачі, **+** або **—** – що метод не придатний для досягнення мети [5, 481].

Проаналізувавши дидактичні можливості евристичної бесіди, можна відзначити, що евристична бесіда є одним з найпродуктивніших і найважливіших методів навчання. Не дивно, що в деяких дидактичних

системах евристична бесіда піднята до рівня провідного методу. Але не можна не зауважити, що за допомогою евристичної бесіди неможливо досягти всіх дидактичних цілей, і саме тому багато педагогів не виправдовують надмірне захоплення цим методом. Якщо в учнів немає певного запасу знань, понять та уявлень, то евристична бесіда виявляється малоефективною. Тому її слід поєднувати з викладом, лекцією, іншими методами, що формують систему знань. Необхідно пам'ятати, що евристична бесіда вимагає більших, ніж при повідомленні готових знань, витрат часу. При цьому методі особливо помітні індивідуальні відмінності учнів: деякі з них можуть не встигати вирішувати поставлені проблеми, відповідати на питання вчителя. А на уроці немає можливості чекати, поки всі самостійно дійдуть потрібного висновку.

Теоретична оцінка придатності для виконання функцій						
Повчальної + + + + +	Розвиваючої + + + + +	Виховуючої + + + + +	Спонукальної + + + + +	Контрольно-корекційної + +		
Формування						
Кругозору світогляду !	Теоретичних знань !	Практичних трудових умінь —	Умінь здобувати, систематизувати і застосовувати знання +	Уміння вчитися, навички самоосвіти +	Навичок поглиблення знань, умінь +	
Розвиток						
Мислення !	Пізнавального інтересу !	Активності !	Пам'яті +	Волі +	Здатності висловлювати думки +	Емоцій !

Нарешті, активну участь у евристичній бесіді можуть брати лише окремі учні. Для успішного проведення евристичної бесіди необхідна достатня підготовка як вчителя, так і учнів. Учителеві необхідно чітко визначити тему бесіди, її мету, скласти план-конспект, сформулювати основні і додаткові питання, які можуть виникнути в ході бесіди, продумати

методику її організації і проведення: порядок питань, з яких вузлових положень необхідно зробити узагальнення і висновки тощо.

Таким чином, виходячи з дидактичних можливостей евристичної бесіди і визнаючи її як один з продуктивних методів навчання, можна зробити такі висновки:

· евристична бесіда активізує розумову діяльність учнів;

· дозволяє підвищити їх інтерес і сприяє глибокому засвоєнню матеріалу;

· ефективна для систематизації і закріплення знань;

· допомагає здійснити поточний контроль і діагностику засвоєння знань.

Слід пам'ятати, що успіх евристичної бесіди залежить від контакту з класом. Потрібно стежити, щоб усі учні брали активну участь у бесіді, уважно вислуховували питання, обдумували власні відповіді, аналізували відповіді інших учнів, прагнули висловити власну думку. Обираючи евристичну бесіду як метод навчання, необхідно зважати на свої можливості, можливості учнів та інші чинники.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брадис В.М.://fmi.asf.ru:1080/library/MPM/4.html.
2. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. – М., 1984. – 143 с.
3. Лихачев Б. Педагогика: Курс лекций. – М., 1996. – 462 с.
4. Perkinson Henry J.Teachers Without Goals. Students Without Purposes. New York: McGraw-Hill, Inc., 1993. – 240 p.
5. Подласый И.П. Педагогика. – М., 1999. – 573 с.
6. Ситаров В.А. Дидактика. – М., 2002. – 364 с.
7. Эвристический метод //http:dictionary.frio.ru
8. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – М.: Питер, 2001. – 536 с.
10. Шелепаева А.Х. Пропедевтика формирования понятий //www.auditorium.ru.

Т.О. Грищенко. Эвристическая беседа: сущность, структура, дидактические условия эффективности.

В статье рассматриваются сущность, структура, дидактические условия эффективности эвристической беседы, отмечены её положительные стороны и недостатки. Анализируется фрагмент урока с использованием эвристической беседы, даются рекомендации для успешного применения данного метода.

T. Grishchenko. The Heuristic Conversation: the essence, the structure and didactic circumstances of the effectiveness.

The essence, the structure and didactic circumstances of the effectiveness of theheuristic conversation are submitted in the article. It's positive and negative sides are pointed out. The extract of the lesson with the using of the heuristic conversation is analyzed; some recommendations for successful use of this method are given.

УДК 373.31

І.О. Данченко
Київський інститут
проблеми виховання

ПРОФІЛАКТИКА ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається сутність профілактики девіантної поведінки та пропонується стратегія профілактичної роботи серед учнів молодших класів загальноосвітньої школи.

Доцільність і необхідність профілактики девіантної поведінки у системі загальноосвітніх закладів на сучасному етапі обумовлені як зовнішніми соціально-педагогічними обставинами, зміною соціальної ситуації, моральних цінностей і настанов, так і особливостями внутрішніх психічних процесів, що відбуваються в духовному світі дитини, в її свідомості, світовідчуванні, ставленні до соціуму, і призводять до виникнення девіантної поведінки.

Девіантну поведінку визначають як стійку поведінку особистості, яка відхиляється від найбільш важливих соціальних норм, заподіює реальний збиток суспільству чи собі, а також супроводжується соціальною дезадаптацією.

Поведінка особистості, що відхиляється від норми, є результатом складної взаємодії соціальних і біологічних факторів, дія яких, у свою чергу, переломлюється через систему відносин особистості [4]. Це необхідно враховувати в процесі профілактичної роботи.

Показником соціальної зрілості індивіда є його готовність стати активним членом суспільства. Разом з тим наявність несприятливих соціально-педагогічних обставин, негативних макро- і мікросоціальних умов призводить до неадекватності поведінки дитини щодо норм і вимог тієї системи суспільних відносин, у яку вона включається в процесі соціального становлення і розвитку.

Тому постає проблема своєчасного запобігання відчуженню дитини від соціальних інститутів, профілактики негативного впливу макро- і мікросередовища, яке сприяє формуванню і розвитку девіантної поведінки.

У педагогічній науці певні аспекти профілактики розглядали: М.О.Алемаскін, В.Г.Бочарова, І.Д.Звєрєва, Л.М.Зюбін, В.О.Караковський, А.Й.Капська, Л.Г.Коваль, О.І. Кочетов, А.В.Мудрік, Л.І.Новікова, В.М.Оржеховська, Н.Л.Селіванова, А.Ю.Тарас, С.Р.Хлєбік та ін.

Серед психологів та соціологів, які вивчали девіації у підлітковому віці, можна назвати Б.М.Алмазова, І.П.Башкатова, Л.О.Бєлічеву, Л.І.Божовіч, Л.О.Грищенко, В.О.Гурьєву, В.Я.Гіндікіна, О.І.Захарова, В.В.Зеньковського, Ю.О.Клейберг, В.В.Лебединського, В.Л.Леві, О.Є.Лічко, О.Р.Ратінова, О.І.Селецького, Г.К.Ушакова.

Під профілактикою розуміємо науково обґрунтовані дії, спрямовані на запобігання можливих фізичних, психологічних, соціокультурних колізій в окремих індивідів із груп ризику, збереження нормального рівня життя і здоров'я людини, сприяння у досягненні поставлених цілей і розкритті її внутрішнього потенціалу [12, 369-377].

Всесвітня організація охорони здоров'я виділяє первинну, вторинну і третинну профілактику [6, 160].

Первинна профілактика спрямована на усунення несприятливих факторів, що викликають певне явище, а також на підвищення стійкості особистості до впливу цих факторів.

Завдання *вторинної профілактики* – раннє виявлення і реабілітація нервово-психічних порушень і робота з «групою ризику», з дітьми, які мають виражену схильність до формування девіантної поведінки без прояву такої в даний час.

Третинна профілактика вирішує такі соціальні завдання, як лікування нервово-психічних розладів. Вона може бути спрямована на попередження рецидивів у людей з уже сформованою девіантною поведінкою. Профілактична робота ведеться на всіх трьох рівнях. Найбільш ефективна вона у формі впливу на умови і причини, що викликають девіантну поведінку, на ранніх етапах виникнення проблем [4, 161].

Профілактика передбачає розв'язання проблем, які ще не виникли, тому одна група заходів застосовується задовго до їхнього виникнення, а інші профілактичні заходи – безпосередньо в процесі розв'язання проблем.

Третя група профілактичних заходів спрямовані на подолання проблеми, яка виникла, і попередження нових.

Останнім часом багато уваги приділяється ранній профілактиці відхилень у розвитку дитини. Це пов'язано, вважає Р.В.Овчарова, з наступними проблемами:

· дитинство є тим періодом, коли закладається фундамент особистості;

· саме в дитинстві особа засвоює моральні й етичні еталони;

· у цей період формуються прийнятна поведінка і нормативна діяльність;

· нервова система дитини надзвичайно пластична і здатна до змін;

· у цей період дитину відрізняє підвищена сугестивність;

· саме в цей час дитина залежна від авторитету дорослого [9].

Під профілактикою девіантної поведінки дитини будемо розуміти науково обґрунтовані і вчасно початі дії, спрямовані на: попередження можливих фізичних, психологічних, соціокультурних відхилень у розвитку дитини; збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я дитини; сприяння в досягненні соціально значущих цілей і розкриття її внутрішнього світу [10].

Ефективними профілактичні заходи можуть бути за умови спрямованості на викорінення джерела дискомфорту як у самої дитині, так і в соціальному, природному середовищі й одночасно на створення умов для набуття дитиною досвіду, необхідного для розв'язання проблем, що виникають; навчання дитини новим навичкам, що допомагають досягти поставленої мети, зберегти здоров'я дитини; попередження проблем, які ще не виникли.

У справі забезпечення ефективної діяльності школи щодо профілактики девіантної поведінки дітей і підлітків важливим напрямком роботи є прогнозування.

Мета прогнозування девіантної поведінки дітей – розробка моделі поведінки учня, в якій би знайшли відображення три вертикалі: „вчорашній", „сьогоднішній", „майбутній" стан і лінія поведінки дитини. На основі цієї моделі, з огляду на основні тенденції виникнення девіантного потенціалу, необхідно розробити профілактичні програми.

Безсумнівно, що в основі педагогічної мети, реалізованої стосовно дитини, в якої є передумови появи девіантної поведінки, лежить надання їй допомоги в становленні як повноцінного члена суспільства, у реалізації її індивідуального потенціалу.

Одією з основних ознак профілактичної роботи в умовах загальноосвітнього закладу є диференційований підхід з урахуванням вікових особливостей дітей. Такий підхід припускає об'єднання неповнолітніх у групи за віком, відповідно до прийнятої у віковій психології періодизації [2; 11;13], або за рівнями нервово-психічного реагування [5].

Тематика і завдання нашого дослідження скеровують увагу на молодший шкільний вік.

На практиці врахування вікових особливостей з метою профілактики девіантної поведінки припускає вибір відповідного змісту профілактичної роботи (*на що спрямовано роботу*), а також форм і методів її здійснення (*як проводиться робота*).

Метою даної статті є наукове обґрунтування сутності профілактики девіантної поведінки, вибір змісту профілактичної роботи з молодшими школярами загальноосвітньої школи.

Відповідно до мети статті були визначені завдання дослідження:

1. Проаналізувати та визначити поняття профілактики девіантної поведінки особистості та профілактики девіантної поведінки молодших школярів.

2. Виявити особливості та розкрити зміст профілактики девіантної поведінки молодших школярів загальноосвітньої школи.

Різноманіття факторів ризику створює значні труднощі в застосуванні їх як діагностичних критеріїв для виявлення дітей „групи ризику" та визначення пріоритетних завдань профілактичного впливу, тому особливо важливо виділити ряд найбільш значущих для кожного періоду індивідуального розвитку факторів, що впливають на формування девіантної поведінки.

Серед несприятливих факторів розвитку дитини варто виділити сімейні фактори та фактори, пов'язані з дитячими установами [10].

Розглянемо, як ці групи факторів впливають на поведінку молодших школярів.

Е.Еріксон зауважує, що розвиток багатьох дітей порушується, коли родині не вдається підготувати дитину до шкільного життя, чи коли шкільне життя не виправдовує ранніх сподівань [13, 80].

Коли дитина йде до школи, вимоги до неї зростають, і тоді перші роки перебування дитини в школі виявляють ранні порушення розвитку, в першу чергу ті, яки безпосередньо пов'язані з особливостями сімейного виховання. Негативні утворення, які дитина придбала на ранніх стадіях розвитку особистості, мають досить стійкий характер, набувають у процесі дорослішання дитини різних форм.

Родина є складною саморегульованою системою, те, що стосується одного члена родини, неминуче впливає на функціонування всієї сімейної системи.

У родині складається особливий тип внутрішньосімейних відносин. Родина координує складну систему рольових ігор, деякі з них часто відрізняються патологічним набором сімейних ролей, які дитина реалізує в школі.

Фактори ризику, пов'язані із сімейним вихованням, впливають на можливість формування в дитини девіантної поведінки. Дослідники відзначають наявність зв'язку між формуванням девіантної поведінки дитини та патологічними формами виховного впливу [5].

Особливе значення мають способи розв'язання сімейних конфліктів або зменшення їх стресогенного впливу, які звичайно застосовують члени родини.

Хоча сімейне оточення відіграє вирішальну роль у розвитку дитини дошкільного віку, її спілкування перестає бути обмеженим сімейними рамками, коли дитина вперше потрапляє в загальноосвітій заклад, де під впливом спілкування з дорослими й однолітками розвивається її „Я-концепція" (уявлення про себе), відбувається усвідомлення свого місця в системі суспільних відносин, формуються і розвиваються комунікативні навички.

Наступна група факторів ризику, яка стосується формування девіантної поведінки, пов'язана з дитячими загальноосвітніми установами. Перехід до навчання в школі – кризовий момент розвитку дитини. Фахівці NIDA[1] розглядають його як першу кризу трансформації, наслідок якої може стати як захисним фактором, так і фактором ризику в аспекті розвитку девіантної поведінки.

Важливість цього етапу неодноразово підкреслювалася вітчизняними психологами і педагогами.

Школа стає центром життя дітей. Те, як дитина виконує свої шкільні обов'язки (успіхи або невдачі у навчальній діяльності), має для неї гостре афективне забарвлення. У цьому контексті інтегральне поняття «шкільна дезадаптація» використовується на позначення широкого спектру порушень у діяльності дитини-учня і є основним чинником ризику формування девіантної поведінки, що характерним для цього віку.

Фахівці, що займаються психокорекційною роботою з молодшими школярами, [8, 9] відзначають, що на практиці дуже рідко зустрічаються випадки «чисто шкільної дезадаптації, набагато більше дітей з дезадаптацією, що включає сімейну ситуацію» [10]. Це свідчить про те, що дезадаптація в школі та в родині – взаємозалежні явища.

Крім стосунків із дорослими, молодший школяр починає активно взаємодіяти з однолітками, і ці відносини справляють великий вплив на його розвиток і соціальну адаптацію. Особлива значимість впливу на молодших школярів їх міксоціального оточення враховувалася нами при виборі основних напрямів профілактичного впливу.

У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток особистості дитини, тому увагу слід звертати на індивідуально-особистісні фактори захисту стосовно можливого формування і розвитку девіантної поведінки. Важливими захисними факторами виступають гармонічний всебічний розвиток особистості, гарний рольовий розвиток і соціальна компетентність дитини, а також розвиток та формування довільної поведінки молодших школярів.

Гармонічний розвиток особистості – це баланс розвитку її емоційної, когнітивної, вольової сфер. Молодший шкільний вік відповідає афективному

(емоційному) етапу формування особистості. «У цей час зростає рухливість нервових процесів, яка визначає такі характерні риси молодших школярів, як безпосередність і підвищена емоційна збудливість» [5, 31]. З іншого боку, до шести-семи років, коли зростає роль другої сигнальної системи, у дитини формується здатність диференціювати свої емоції за допомогою мови, і ці диференційовані емоції стають важливим регулятором поведінки. На підставі розпізнавання й аналізу емоційних властивостей, способів реагування розвивається самосвідомість, розуміння себе й інших, відбувається оволодіння навичками самодопомоги, сприйняття соціальної підтримки. Мислення набуває все більшого значення і починає визначати роботу всіх інших функцій свідомості, які інтелектуалізуються і стають довільними. Недарма педагоги-класики (Л.С. Виготський, П.П. Блонський, С.Т.Шацький та ін.) підкреслювали важливість виховання в дітей довільної поведінки [7, 224].

Реалізуючи довільну поведінку, дитина розуміє, чому і навіщо вона виконує ті чи інші дії, прагне самостійно дотримуватись норм і правил поведінки, виявляючи ініціативу і творчість, тяжіє не тільки до правильного вибору стратегії поведінки, але і до її дотримання.

Дослідники, які мають різні погляди щодо особливостей формування і структури особистості, одностайно визнають, що існують стійкі особистісні утворення (самооцінка, самоконтроль, рівень домагань, ціннісні орієнтації, мотиви, ідеали, спрямованість особистості і т.д.), які значною мірою визначають (регулюють) поведінку дитини, формуючи її головну якість – довільність.

У контексті профілактики девіантної поведінки поряд із розвитком рефлексії особливе значення має формування і розвиток критичності мислення. У поєднанні з упевненістю в собі, ця властивість вважається основною властивістю, такою, що здатна протистояти негативному соціальному тиску.

Хоча в роботах з вікової психології (Л.І.Божович, В.С.Мухіна, Д.Б.Ельконін) увага акцентується на прийнятті дитиною нової соціальної ролі – ролі учня, гарний рольовий розвиток припускає гнучкість у прийнятті різноманітних ролей відповідно до вимог ситуації. Розмаїтість ролей, які застосовує дитина (зазначимо, що в молодшому шкільному віці гра ще є важливим видом діяльності), дозволяє протистояти такому негативному утворенню, який Е.Еріксон називає «обмеженою ідентичністю», і тим самим уникнути формування і подальшого розвитку девіантної поведінки.

Наступним важливим фактором, який необхідно враховувати в процесі профілактики девіантної поведінки молодших школярів, є соціальна

компетентність дитини. Щодо молодших школярів, соціальною компетентністю Н.О. Гусєва вважає здатність ефективно вирішувати певні вікові завдання.

Стратегія проведення роботи з профілактики девіантної поведінки молодших школярів припускає цілеспрямований розвиток особистості та її соціальних навичок, а також розв'язання специфічних вікових проблем [3].

У початкових класах сприятливі умови для здійснення профілактичної діяльності складаються на уроках читання, малювання а особливо – музики. У зв'язку з цим необхідно визначити в базовому навчальному плані місце предметів мистецького циклу, зокрема музики.

На уроках музики здійснюється особлива діяльність – художня, яка дає дитині можливість не лише займатись співом, а й, перш за все, осягати життєві процеси, пізнавати довкілля, запобігати появі дезадаптації і, як наслідок, – девіантної поведінки. Музика – це своєрідна панацея від багатьох бід, які є у шкільному середовищі. Формування потреби у творчості є складною духовною проблемою, а вміння творчо підходити до життя – передумовою успішної реалізації в суспільстві. Пробудження в людині творчості відкриває шлях до розкриття власної індивідуальності і реалізації своїх здібностей. Усе, що творчо засвоїв школяр, стає його надбанням.

Безумовно, для ефективного здійснення профілактичної роботи недостатньо тільки правильно визначити її цільову спрямованість, необхідно також підібрати адекватні й ефективні методи досягнення поставлених цілей. Беручи до уваги вікові особливості молодших школярів, що є опорою при визначенні нами стратегії і тактики ведення профілактичної роботи, подальшими завданнями нашого дослідження є організація і технологізація навчально-виховного процесу в початкових класах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Preventing drug abuse among children andadolescets. A reserch-based guide – NIDA, 1999.
2. Божович Л.И. Проблема формирования личности. – М., 1995.
3. Гусева Н.А. Тренинг предупреждения вредных привычек у детей. Программа профилактики злоупотребления психоактивными веществами / Под науч. ред. Л.М. Шицыной. – СПб.: Речь, 2003.
4. Змановская Е.В. Психология отклоняющегося поведения: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2003.
5. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., 1973.
6. Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков. – Минск, 1988.

7. Коррекционная педагогика в начальном образовании: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; Под ред. Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
8. Никольская И.М., Бардиер Г.Л. Уроки психологии в начальной школе: Из опыта работы. – СПб. Рига, 1996.
9. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1998.
10. Хухлаева О.В. Тропинка к своему „Я": Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. – М., 2001.
11. Эльконин Д.Б. Психологическое развтие в детских возрастах. – М., 1995.
12. Энциклопедический словарь социальной работы/Под ред. Л.Э. Кунельского и М.С. Мацковской: В 3т. – М., 1993. – Т. 2.
13. Эриксон Э. Детство и общество: Пер. с англ. – СПб., 2000.

И.О.Данченко. Профилактика девиантного поведения младших школьников.

В статье рассматривается суть профилактики девиантного поведения и предлагается стратегия профилактической работы среди учащихся младших классов общеобразовательной школы.

I.Danchenko. The Preventive Maintenance of Deviant Behaviour of Yunior School Pupils.

The article deals with the main idea of preventive maintenance of deviant behaviour and the strategy of preventive maintenance work among the junior school is proposed.

УДК 376. 352:372

Т.М.Дегтяренко
Сумський державний
педагогічний університет

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО УПРАВЛІННЯ КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИМ ПРОЦЕСОМ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Пропонується модель координованої комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям зі зниженим зором. Розкривається структура взаємодії фахівців, які беруть участь у здійсненні допомоги дитині, що забезпечує можливість зробити цю допомогу цілісною, якісною та вчасною.

Сучасний розвиток суспільства, посилення процесів соціалізації та інтеграції дітей зі зниженим зором вимагають суттєвого оновлення та вдосконалення системи корекційно-реабілітаційної допомоги таким дітям.

Проблеми лікувально-відновлювальної та корекційно-педагогічної роботи знайшли відображення у працях лікарів-окулістів та науковців-дефектологів, зокрема: лікарів-офтальмологів – Е.С.Аветісова, Л.А.Григорян; тифлопедагогів – І.С.Моргуліса, Л.С.Вавіної, Г.Й.Каплан,

С.О.Покутнєвої, Л.І.Плаксіної, В.М.Ремажевської, Л.В.Рудакової, Т.П.Свиридюк, В.О.Феоктістової; тифлопсихологів – М.І.Земцової, О.Г.Литвака, Л.І.Солнцевої, Є.П.Синьової, Л.П.Григор'євої, К.С. Кондратьєвої, В.П.Жохова, І.О.Кормакової та ін.

Наголошуючи на результативності вирішення багатьох теоретичних і методичних питань лікування й навчання дітей з патологією зору, необхідно відзначити, що актуальною, але недостатньо дослідженою, залишається проблема комплексного підходу до управління корекційно-реабілітаційним процесом у роботі з дітьми зі зниженим зором як на рівні регіону, так і на рівні спеціального навчального закладу. Ідея комплексного підходу надання допомоги цим дітям полягає в налагодженні взаємозв'язку роботи різних структур, що займаються цією проблемою і, насамперед, – медичних та освітніх закладів. Вивчення статистичних даних показало, що кількість дітей зі зниженим зором, які звернулися до медичних закладів за допомогою, у 2 рази більше кількості дітей, яким надається кваліфікована педагогічна корекційно-реабілітаційна допомога. Це вказує на недостатній взаємозв'язок медицини та освіти.

Метою нашого дослідження є розробка моделі комплексного корекційно-реабілітаційного супроводу дітей зі зниженим зором, яка зробить цей процес не тільки ефективним, а й керованим.

Вивчення цієї проблеми на практиці показало, що однією з перешкод у встановленні тісного взаємозв'язку роботи усіх складових процесу комплексного корекційно-реабілітаційного супроводу дитини з патологією зору є міжгалузеві та міжвідомчі бар'єри. Саме тому діяльність суб'єктів системи допомоги цим дітям виявляється роз'єднаною, а іноді й недостатньо відомою фахівцям, які працюють у суміжних відомствах. Недосконаліть механізмів взаємозв'язку роботи медицини й освіти є значною перешкодою у здійсненні паритетного професійного спілкування і співробітництва між суб'єктами систем. Насамперед, це пов'язано з тим, що зміст навчальних програм підготовки медичних фахівців суттєво відрізняється від підготовки педагогів спеціальних шкіл. Аналіз програм ВНЗу показав, що під час навчання вчителів-дефектологів, до переліку навчальних дисциплін входять: невропатологія, психопатологія, анатомія та фізіологія (в нормі та патології); вивчаються мовленнєві і сенсорні системи та їх порушення тощо. Тобто, студенти – майбутні вчителі-дефектологи – після закінчення ВНЗу мають достатній рівень знань з медицини, розуміють її роль у здійсненні корекційно-реабілітаційної допомоги дітям зі зниженим зором.

У навчальних програмах підготовки медичних фахівців ВНЗів відсутня дисципліна "Основи дефектології". На момент закінчення ВНЗу у студентів медичних факультетів не сформовані знання про важливість надання вчасної педагогічної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із психофізичними порушеннями. Напевно, для руйнування стереотипів доцільно ввести до навчального плану деякі дисципліни спеціальної педагогіки для вивчення студентами медичних ВНЗів.

Для вирішення на практиці проблеми поєднання усіх складових процесу комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям зі зниженим зором потрібно узгодити діяльність медичних та педагогічних фахівців на декількох рівнях.

Координовану комплексну допомогу дітям з патологією зору зображено нами у вигляді моделі, яка складається з двох рівнів: макропростору і мікропростору.

Рівень І-ий – макропростір (Мал. 1)**.** Його призначення – створення в регіоні сприятливих умов для виявлення у дітей патології зору та ранньої діагностики.

На схемі відображено:

· по *вертикалі*: 1 підсистема – сфера освіти; 2 підсистема –сфера охорони здоров'я;

· по *горизонталі* – спільні завдання підсистем, вирішення яких забезпечує взаємозв'язок між сферами – освітою та медичною. Вони здійснюються на кількох рівнях. При цьому управління освіти та охорони здоров'я регіону повинні контролювати надання корекційно-реабілітаційної допомоги дітям зі зниженим зором, а також забезпечувати взаємозв'язок у роботі між цими відомствами. Для цього необхідно чітко з'ясувати – які завдання і якою мірою повинна виконувати кожна з них:

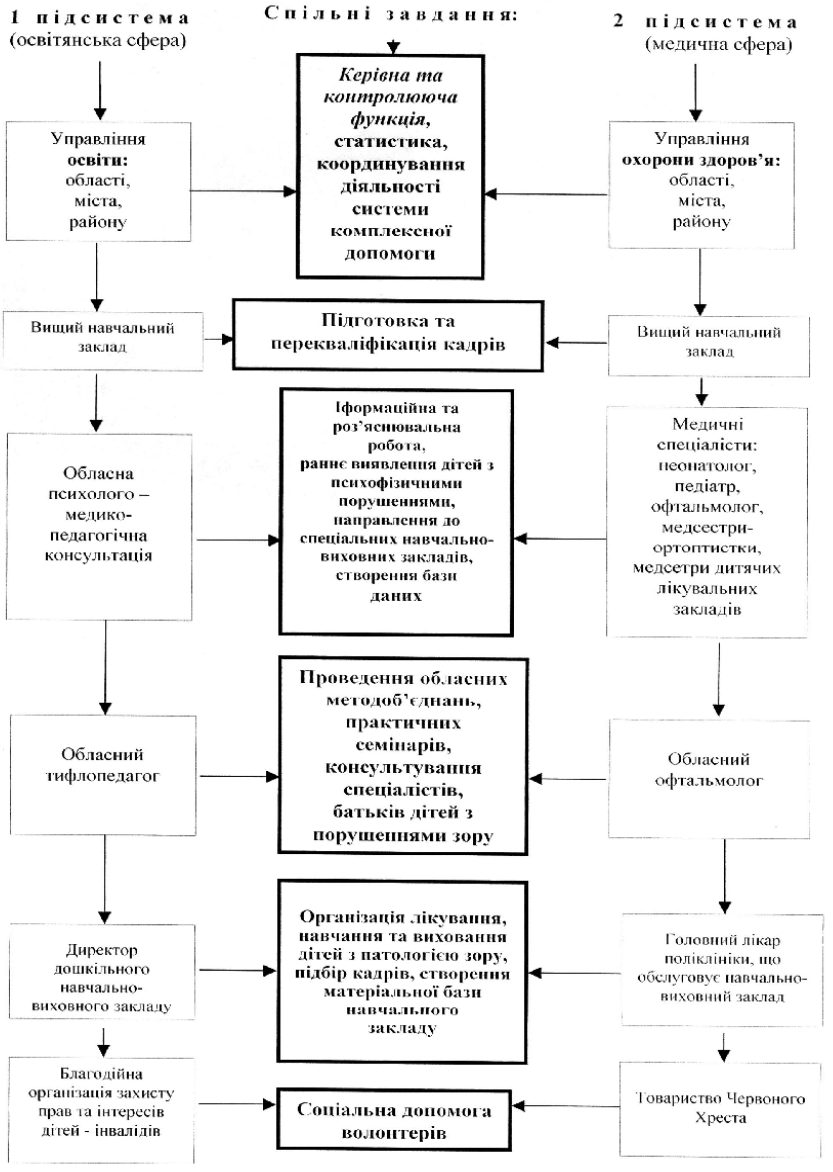
1. Проведення по'яснювальної та просвітницької роботи серед батьків:

· обласне управління освіти розробляє інформаційний матеріал з даного питання, який висвітлює важливість педагогічної допомоги дітям;

· обласне управління охорони здоров'я подає інформацію батькам дітей з патологією зору під час прийому у закладах охорони здоров'я у вигляді буклетів, брошур, санбюлетнів;

· управління спільно організовують проведення лекторіїв для майбутніх батьків;

· педіатри та медсестри загальноосвітніх установ, у разі виявлення у дітей порушень зору, проводять пояснювальну роботу з батьками про важливість отримання вчасної педагогічної та офтальмологічної допомоги.



Мал. 1. Макропростір (І-ий рівень) координованої комплексної допомоги на рівні регіону

2. Створення бази даних про таких дітей в області:

· обласна психолого-медико-педагогічна консультація (ПМПК) при управлінні освіти створює базу даних про дітей зі зниженим зором на основі медичних даних, які надає управління охорони здоров'я на підставі відомостей статистичного відділу обласної лікарні або анкет, які заповнюють батьки;

· педіатр або лікар-офтальмолог, під час виявлення у дитини зорового захворювання, пропонує батькам заповнити анкету, де батьки подають дані про себе і про дитину; лікар вказує діагноз зорового захворювання. У заздалегідь обумовлений термін (наприклад один раз на місяць кожного другого вівторка) ця інформація передається з медичного закладу до обласної ПМПК;

· залучаються благодійні організації (захисту прав та інтересів дітей-інвалідів, Червоного Хреста та ін.), волонтерами яких є студенти педагогічного університету.

3. Для популяризації ідей взаємозв'язку:

обласний тифлопедагог, обласний лікар-офтальмолог, обласний лікар-педіатр під час проведення методоб'єднань, семінарів, нарад тощо для фахівців області обов'язково приділяють спеціальну увагу питанням взаємозв'язку медичного та педагогічного персоналів.

4. Для надання вчасної комплексної допомоги дітям:

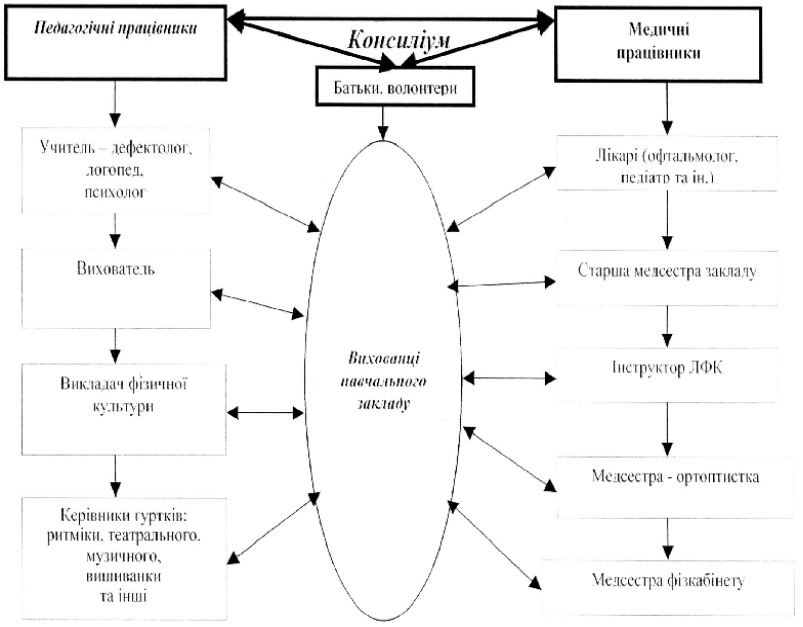
директори спеціальних закладів освіти, де навчаються і виховуються діти зі зниженим зором, головні лікарі медичних закладів, на території яких знаходяться ці освітні заклади, створюють відповідні умови для лікувально-відновлювальної та корекційно-педагогічної роботи, укомплектовують штати відповідними педагогічними і медичними працівниками.

Усе вище назване є функціями I рівня.

Загальне психолого-педагогічне керівництво здійснюється управлінням освіти, однак відповідальність за проведення лікування покладається на місцеві відділи охорони здоров'я. Конкретні завдання кожної служби чітко визначено на мал.1. Усі названі в таблиці завдання повинні виконуватись у заздалегідь обумовлений час, шо зробить систему керованою.

Другий рівень комплексної системи допомоги дітям з патологією зору визначає комплексний підхід до роботи з ними на рівні навчального закладу.

Рівень II-ий – мікропростір (Мал. 2)**.** Призначення цього рівня – створити в закладі освіти, де навчаються та виховуються діти з патологією зору, таку структуру, яка забезпечує комплексний підхід та умови для своєчасної індивідуальної медичної і психолого-педагогічної допомоги кожній дитині.



Мал 2. Мікропростір (ІІ-ий рівень) комплексної допомоги на рівні навчального закладу

Комплексна система корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями зору в спеціальному навчальному закладі передбачає створення педагогічного консиліуму або психолого-медико-педагогічної комісії закладу для здійснення координації зусиль усіх фахівців щодо надання індивідуальної корекційно-реабілітаційної допомоги кожній дитині. До складу фахівців повинні входити не тільки медичні та педагогічні працівники, а батьки й волонтери благодійних організацій.

На цьому рівні мікропростору функціями є:

· поглиблена спеціальна діагностика, що доповнює та конкретизує результати загальної;

· формування психологічних і психофізіологічних передумов навчальної діяльності тощо;

· реалізація загальноосвітніх завдань у педагогічному процесі спеціального дошкільного закладу;

· корекція недостатнього рівня соціальної і психолого-педагогічної підготовки до школи;

· здійснення лікувально-відновлювальної роботи;

· збереження і зміцнення соматичного й нервово-психічного здоров'я дітей.

Застосування моделі корекційно-реабілітаційного процесу в регіоні та навчальному закладі, тісний зв'язок, співпраця медичного та освітнього закладів на двох рівнях сприяє ефективнішій реалізації комплексного підходу до управління корекційно-реабілітаційною допомогою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вавіна Л.С. Концептуальні основи системи освіти осіб з глибокими вадами зору // Дефектологія – 1996. – №1. – С.38-40.
2. Вавіна Л.С.Створення інноваційного навчально-виховного середовища як головна умова комплексної реабілітації дітей із розладами зору // Дефектологія. – 2001. – №4. – С.11-13.
3. Методические рекомендации по организации коррекционно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях для детей с патологией зрения / Под ред. Т.П.Свиридюк. – К., 1997. – 38 с.
4. Управление народным образованием в районе (городе): Пособие для работников рай(гор)оно/ Под ред|. М. И. Кондакова и др. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

Т.М. Дегтяренко. Комплексный подход к управлению коррекционно-реабилитационным процессом в работе с детьми с нарушениями зрения.

Предлагается модель координированной комплексной коррекционно-реабилитационной помощи детям с нарушениями зрения. Раскрывается структура взаимодействия специалистов, участвующих в осуществлении помощи ребенку, которая обеспечивает возможность сделать эту помощь целостной, качественной и своевременной.

T. Dehtyarenko. Complex approach to|by| the correction-rehabilitation process control in work with children|kids| with violations of sight.

The model of the coordinated complex correction-rehabilitation help to the children|kids| with violations of sight is offered. The structure of cooperation of specialists, who takes participation in realization of help to the child, which provides|secures| possibility to do this help of integral, high-quality|quality| and timely, is shown.

УДК 371.72

С.М. Кондратюк
Сумський державний
педагогічнийуніверситет

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

У статті розглянуто різні погляди на сутність поняття здорового способу життя школярів. Висвітлено принципи формування означеної поведінкової категорії і на їх основі визначено сукупність мотивів у молодших школярів до здорового способу життя.

Сучасний етап розвитку суспільства поряд з іншими завданнями висуває перед людиною також завдання з виховання нового ставлення до самої себе, до гармонійного розвитку своїх фізичних і психічних можливостей, до свого здоров'я.

За останні півстоліття суттєво зросли вимоги до здоров'я, змінився зміст самого поняття здоров'я. На зміну однобічному, переважно соматичному, прийшов цілісний інтегративний зміст його визначення. Почали розвиватися, особливо на Заході, інтегративна медицина і педагогіка. У зміст поняття "здоров'я" були включені всі складові здоров'я людини (фізичне, психічне, соціальне, духовне). Людина розглядається як найскладніша, відкрита (для зовнішніх впливів) біо-культурно-соціальна система, котра у змозі функціонувати та існувати лише за наявності зовнішнього середовища.

Багатьма дослідженнями [1; 2; 7] доведено, що здоров'я закладається в дитинстві, будь-яке відхилення у розвитку організму, будь-яка хвороба відбиваються в подальшому на стані здоров'я дорослої людини. Зважаючи на це, одним з головних завдань навчально-виховного процесу в школі стає збереження, розвиток і зміцнення здоров'я учнів.

Для успішного вирішення поставленої проблеми необхідно визначити фактори, які впливають на здоров'я. Аналіз літератури показав, що здоров'я людей залежить, в основному, від чотирьох факторів: 20% – від стану зовнішнього середовища, 10% – від системи охорони здоров'я, 20% – від генетичної спадковості і 50% – від способу життя [3; 5; 9]. Таким чином, найбільш важливим для збереження здоров'я людини є здоровий спосіб життя.

Збереження і зміцнення здоров'я особистості шляхом формування здорового способу життя учнів у педагогіці досліджувалась не лише в наш час.

Актуальні педагогічні ідеї щодо формування здорового способу життя висловлювали: Я. А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці та інші видатні педагоги минулих століть, які приділяли велику увагу комплексу заходів зі зміцнення здоров'я дітей як фундаменту розумового розвитку.

У сучасних дослідженнях О.І. Воленка, В.П. Горащука, О.Д. Дубогай, Н.Н. Десятниченко, С.В. Лапаєнко, Є.К. Петровської, С.О. Свириденко та інших вчених наведені різні визначення поняття "здоровий спосіб життя".

На думку Є.К. Петровської [11], здоровий спосіб життя – це дотримання, звичайне виконання певних правил, які забезпечують гармонійний розвиток людини, високу працездатність, душевну рівновагу, здоров'я.

О.І. Воленко [4] визначає сутність здорового способу життя як вирішення проблеми вибору, потрібного для занять, закріплення корисних звичок і прийняття їх за норму.

За визначенням В.П.Горащука [5], здоровий спосіб життя – це діяльність, спрямована на формування, збереження і зміцнення здоров'я людини, що є умовою і передумовою розвитку інших аспектів способу життя.

О.Д. Дубогай і Л.М. Мовчан доповнюють визначення здорового способу життя дуже важливим в контексті даного дослідження чинником: "…дотримання режиму праці, відпочинку, сну на основі вимог добового біоритму…" [7].

На думку ряду вчених [6; 7; 8], здоровий спосіб життя залежить не лише від об'єктивних, але і від суб'єктивних чинників: волі, характеру і цілеспрямованості самої людини, від певної орієнтованості особистості на зміцнення свого здоров'я і здоров'я інших людей.

Відомо, що за однакових об'єктивних соціальних і природних умов люди ведуть різний спосіб життя. Тому вважаємо, що здоровий спосіб життя безпосередньо пов'язаний з особистісно специфічним втіленням людьми своїх соціальних, психологічних та фізичних можливостей і здібностей.

Більш узагальнене визначення здорового способу життя, на нашу думку, дає Н.Н. Десятниченко: "Здоровий спосіб життя – це система поведінки людини, яка включає фізичну культуру, культуру харчування, творчу активність, періодичну зміну найближчого оточення, повноцінне сімейне життя, високоморальне ставлення до оточуючих людей, суспільства, природи" [6].

Таким чином, є різні підходи до визначення сутності поняття здорового способу життя як форми людської життєдіяльності (соціальна, фізична, психічна) і умови її функціонування, а також як конкретного аспекту життєдіяльності. Вони дають підстави констатувати, що сьогодні склався дуже широкий погляд на дану проблему, котру не можна розглядати як розділ медицини, як певний методологічний підхід до різноманітних наук і процесів.

Проаналізувавши наведені визначення, можна виділити чотири групи суттєвих ознак даного поняття.

До першої групи увійшли визначення здорового способу життя через поведінку: поведінка, спрямована на збереження та зміцнення здоров'я; заходи, спрямовані на досягнення максимальної працездатності, гарного самопочуття, настрою, гарного зовнішнього вигляду, тривалого життя.

Другу групу склали визначення здорового способу життя через діяльність людини. Це так звані фактори або компоненти здорового способу життя: раціональне поєднання фізичних і психічних навантажень, особиста гігієна, раціональне харчування, відсутність шкідливих звичок, заняття фізичною культурою.

До третьої групи віднесені думки фахівців про здоровий спосіб життя, які включали не лише медико-біологічні аспекти, а й духовну сферу. Здоровий спосіб життя визначали як гармонію фізичного, духовного і соціального способу життя.

У четверту групу виділили визначення здорового способу життя як фізіологічного способу життя, що відповідає потребам організму.

Визначення перших двох груп досить фрагментарні й акцентують увагу на поведінкових аспектах здорового способу життя, у той час як визначення третьої та четвертої груп більшою мірою відображають місце здорового способу життя у системі соціальних відносин.

Вчені обґрунтували ряд принципів здорового способу життя, порушення яких призводить до негативних життєвих наслідків: погіршення стану здоров'я, незадоволеність своїм життям тощо.

Таким чином, до принципів здорового способу життя віднесені:

1. Перспективність – наявність у людини довготермінових життєвих цілей, які відповідають її інтересам, здібностям та моральним орієнтаціям. Життєві цілі – ядро життєвої перспективи особистості.

2. Визначеність – наявність життєвих планів як конкретних програм реалізації цілей. Кожна більш-менш значуща мета вимагає певної послідовності дій, спрямованих на її досягнення, а, отже, необхідно мати план цих дій, який і допоможе людині оцінити реалістичність цілей.

3. Ритмічність – часовий режим (термін) реалізації життєвих планів. Якщо у людини відсутній хоча б орієнтовний режим дня, то фактично повсякчас їй доводиться вирішувати проблему вибору – чим зайнятися негайно, а що відкласти на майбутнє. Відомо, що ситуації вибору пов'язані з нервово-психічною активацією. І якщо активація стає перманентним станом, це викликає перевантаження, які в свою чергу призводять до стресу. Важливо також враховувати вікові особливості, індивідуально-психофізіологічні ритми тощо. Ритмічність – не тільки ситуативний режим діяльності, режим дня, але, головним чином, це певний ритм руху життєвим шляхом. Підтримка раціонального життєвого ритму потребує цілеспрямованої регуляції, передусім регуляції свого емоційного стану.

4. Урівноваженість – оптимальне співвідношення позитивних і негативних емоцій як основа сприятливого емоційного фону життєдіяльності людини. Постійне переживання негативних емоцій призводить до формування не тільки психологічних, але й функціональних негативних змін в організмі. Необхідно якомога частіше створювати хоч і маленьку, але радість. Здатність знаходити радість в "дрібницях життя" властива довгожителям. Запорука врівноваженості – доброзичливість, відсутність почуття суперництва, ворожості та заздрості.

5. Тренованість – постійне вправляння, яке сприяє підвищенню рівня функціональної готовності людини до певних форм діяльності (для фізичної активності – фізичні вправи, для інтелектуальної продуктивності – розумові, для стійкості до стресів – психічне тренування).

6. Комунікативність – здатність людини легко вступати в діалоговий контакт, знаходити найбільш прийняті в конкретних умовах форми спілкування, що в свою чергу дає відчуття належності до суспільства, прийняття особистості суспільством, можливість мати друзів тощо.

Ці принципи було покладено в основу розробки виховної педагогічної методики з формування у молодших школярів здорового способу життя.

Приймаючи за концептуальну основу свого дослідження визначення здорового способу життя через діяльність, ми дійшли висновку, що здоровий спосіб життя – це форма життєдіяльності, яка ґрунтується на вимогах добового біоритму і включає такі основні складові, як: особиста гігієна, рухова активність, режим харчування та сну, загартування, чергування праці і відпочинку, відсутність шкідливих звичок.

Здоров'я людини починається у сім'ї – такий висновок зробила ВООЗ (Всесвітня організація охорони здоров'я) на основі численних досліджень. Саме сім'я відіграє вирішальну роль у закріпленні знань з основ здорового способу життя та переходу їх у стійкі переконання, вироблені навичок та вмінь щодо здорового способу життя. Тому успішне вирішення цього питання потребує постійної взаємодії школи і сім'ї, забезпечення батьків знаннями, необхідними для формування, збереження і зміцнення здоров'я їхніх дітей, навчання батьків методик виховання здорового способу життя.

Для виховання здорової дитини виключне значення мають атмосфера доброзичливості, приязності дорослих і дітей один до одного, взаємна повага, готовність прийти на допомогу. Це сприяє формуванню найкращих душевних якостей, розвитку світу почуттів, думок, поглядів, що позитивно відбивається на здоров'ї дітей.

Зважаючи на те, що саме у сім'ї закладається фундамент почуттів і ціннісних орієнтацій, які потім виконують функції критеріїв, визначну роль у становленні здорової особистості відіграє приклад батьків. Від того, як ставляться батьки до свого здоров'я і здоров'я своєї родини, чи вміють і прагнуть вести здоровий спосіб життя, який спосіб життя ведуть, залежить відношення до здоров'я дитини. Поганий приклад батьків може бути причиною формування у дітей байдужого ставлення до власного здоров'я, виникнення різних вад фізичного, соціального та духовного розвитку, неврівноваженості психічного стану.

На жаль, наші дослідження свідчать, що сучасна сім'я приділяє недостатньо уваги питанням зміцнення здоров'я дитини, привчанню її до

здорового способу життя. Найбільше заважає батькам недостатній рівень валеологічних знань та несформованість ціннісного ставлення до здоров'я. Намагаючись виховати здорове молоде покоління, школа і сім'я діють нарізно. У більшості випадків не створено системи спільних дій школи та сім'ї з формування здорового способу життя дітей.

Зважаючи на те, що здоровий спосіб життя молодших школярів має певну специфіку, зумовлену віковими особливостями дітей 6-10 років, залежністю від дорослих, несформованістю навичок гігієнічної культури, мотивації до їх набуття, визначну роль у виховній роботі, спрямованій на формування здорового способу життя як основного і надійного способу збереження, зміцнення і відтворення здоров'я школярів, відіграє тісна співпраця школи з сім'єю.

У своїй дослідницькій практиці ми переконалися, що чим раніше відбудеться формування у школярів здорового способу життя, тим надійніше він закріпиться в їхній свідомості. Щоб людина відчувала відповідальність за своє здоров'я, важливо з дитинства формувати належну систему пріоритетів. Наприклад, у розвинутих країнах світу потреба батьків дбати про здоров'я своїх дітей пояснюється небажанням витрачати великі гроші на лікування дітей, вносити значну страхову плату в разі низьких показників їхнього здоров'я, а також знизити шанси своїх дітей у конкурентній боротьбі з їх однолітками. Існує ще один важливий мотив – культ здоров'я з дитинства, або "мода" на здоров'я. Таким чином, проблема збереження здоров'я підростаючого покоління потребує, на нашу думку, виховання, перш за все, свідомого ставлення до нього дітей та їхніх батьків і має бути однією з пріоритетних.

Розглядаючи особливості мотивації щодо ведення здорового способу життя, можна виділити такі її основні види: негативна мотивація, коли мотивує не наявність, а відсутність чого-небудь і ця відсутність призводить до відчуття дискомфорту; позитивна мотивація – підвищення рівня знань, культури; формальним критерієм є освітній рівень людини.

Отже, удосконалення основ формування здорового способу життя, підвищення його виховних можливостей потребує максимальної уваги до мотиваційної сфери учнів у прагненні бути здоровими. Мотивація – сукупність мотивів поведінки і діяльності, почуття і думки, які спонукають до певної діяльності або конкретних дій. Це внутрішні спонукальні сили, що сприяють виконанню вимог здорового способу життя. Однак визначальним моментом у мотивації є не мотиви, а цілі, а потім вже відповідні мотиви. Вміння ставити цілі діяльності, прагнення досягти їх є суттєвими характеристиками мотивів.

Мотиви здорового способу життя формуються на основі потреби бути здоровими, похідної від біологічної потреби самозбереження та соціальної

потреби самоутвердження. Задоволення цієї потреби спрямовує на зміцнення здоров'я і є дієвим рушієм на шляху до оволодіння вміннями та навичками здорового способу життя.

Основою змісту мотивації вважається наявність спонукальних мотивів. Тому найбільш прийнятою для впровадження у школі є така структура реалізації мотивів здорового способу життя:

- зосередження уваги школярів на особистісному та соціальному значенні здоров'я і здорового способу життя;
- отримання інформації про здоров'я (оцінка функціонального стану організму і рухових можливостей особи);
- вибір рішення (постановка мети).

Формування здорового способу життя є складним процесом, який ґрунтується як на загальноосвітніх принципах, так і на психологічному підкріпленні поведінки, що, в свою чергу, сприяє збереженню здоров'я і допомагає впровадженню здорового способу життя в інші сфери життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андріанов В., Ромашова О. Формування здорового способу життя в умовах екологічної кризи // Рідна школа. – 1995. – № 10 – 11. – С. 43-45.
2. Борисенко Н.Ф., Бородюк Т.М., Саенко Н.М. Современные принципы разработки моделей здорового образа жизни // Врачебное дело. – 1992. – № 2. – С. 115-119.
3. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. – 1996. – № 5. – С. 150-154.
4. Воленко О.Н. и др. Как растить здоровое поколение? О новой программе для начальной школы // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 52-56.
5. Горащук В. Здоров'я учнів. Від чого воно залежить? // Рідна школа. – 1997. – № 3-4. – С. 55-56.
6. Десятниченко Н.Н. Методическое пособие для учителей валеологии // Все для учителя. – 1997. – № 17. – С. 38-39.
7. Дубогай А.Д., Мовчан Л.М. Физкультура: мы и дети. – К.: Здоровье, 1989. – 142 с.
8. Контрольский И.П. Здоровый образ жизни напоминает // Свет. – 1995. – № 3. – С. 24-25.
9. Назарова О.Г., Лиссова З.И. Изучение образа жизни и здоровья школьников // Социальная гигиена, организация здравоохранения и история медицины: Межреспубл. межвед. сб. – 1992. – № 3. – С. 112-113.
10. Петренко И.И. Совместная работа семьи и школы по воспитанию у младших школьников потребности физического совершенствования: Дисс... канд. пед. наук. – К., 1990. – 186 с.
11. Петровская Е.К. Здоровый образ жизни // Физкультура в школе. – 1995. – № 2. – С. 74-76.

С.Н.Кондратюк. Проблема формирования у младших школьников здорового образа жизни в теории и практике.

В статье рассмотрены разные взгляды на сущность понятия здорового образа жизни школьников. Освещены принципы формирования этой поведенческой категории и на их основе определена совокупность мотивов у младших школьников к здоровому образу жизни.

S. Kondratjuk. The problem of health way of life of the junior schoolchildren formation.

In the article variety of word "a health way of life of the junior schoolchildren formation" is lightened. The principles of behavior side formation is observed. That's why unit of stimulation by junior schoolchildren for health way of life.

УДК 371.315.6.026

О.М. Лазарєва
Харківський національний
педагогічний університет

РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

На базі узагальнення наукової літератури та особистих досліджень розглянуто теоретичні й методичні основи розв'язання творчих задач, важливість їх використання в практиці школи для розвитку творчих здібностей учнів. Представлено правила розв'язання творчих задач та критерії їх оцінювання, які адресовано безпосередньо школярам.

Вивчення та узагальнення результатів педагогічних досліджень, присвячених новим підходам до навчального процесу як творчої діяльності (В.Андреєв, Б.Коротяєв, В.Лозова, В.Паламарчук, І.Харламов, А.Хуторський), положень Національної доктрини розвитку освіти, де провідною метою навчання й виховання означена творча самореалізація особистості, позитивного досвіду вчителів і викладачів, дозволяють з певною визначеністю стверджувати, що на сьогодні в дидактиці сформувалася нова парадигма навчання. В основі її лежить концепція про те, що сутністю навчання, яке реально забезпечує розвиток інтелектуальних, моральних, емоційних, креативних якостей особистості, є навчання, де пріоритетним є творчий процес здобуття знань, освоєння умінь та способів евристичної і креативної діяльності. У такому процесі центр тяжіння переноситься на самостійну працю тих, хто навчається, із застосуванням різних способів творчої, тобто розбудовчої, конструктивної, евристичної, креативної праці.

У зв'язку з цим загальною проблемою нашого дослідницького проекту стало вивчення й проектування технологій евристичного й евристично-модульного навчання, яке при додержанні певних дидактичних умов забезпечує успішний і стабільний розвиток пізнавально-творчої

самостійності учнів. Дана стаття присвячена органічній складовій названого дослідження, а саме виявленню способів розв'язання пізнавально-творчих задач, якими мають володіти учні, щоб нарощувати інтерес до учіння як захоплюючої творчості, збагачувати й реалізовувати власний творчий потенціал як мету освіти й життя.

Чому творчі задачі розглядаються важливим елементом евристичного чи проблемного навчання? Відповідаючи на це запитання, ми спиралися на означену вище парадигму, що розглядає будь-яку пізнавальну задачу основною одиницею процесу викладання й учіння, а весь навчальний процес – як неперервну діяльність з формулювання, аналізу й розв'язання безкінечного ряду пізнавальних задач.

Розв'язування задач дає можливість організувати пізнавальну діяльність учнів на творчому рівні, бо аналіз задачі, пошуки шляхів її розв'язання і саме розв'язування – усе це, безумовно, творчі процеси.

Робота з задачами вимагає від учнів застосовувати знання, здобуті з різних друкованих джерел, науково-популярних передач, використовувати свій життєвий досвід, сприяє придбанню учнями вмінь та навичок самостійно формувати знання та використовувати їх у нових ситуаціях. Творча задача змушує учнів використовувати такі прийоми, як: порівняння, узагальнення та конкретизація, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами і явищами. Розвиваються вміння використовувати знання у змінених ситуаціях для узагальнень та доказів.

Задачі можуть бути формальними (типовими) з уже відомим алгоритмом рішення і творчими (нестандартними), де такий алгоритм відсутній, і його ще потрібно віднайти в процесі її розв'язання. На відміну від базового призначення задач типових, задачі нестандартні – цікавіші й змістовніші, вони повніше розкривають та ілюструють тонкощі науки, демонструють прийоми самостійного пошуку.

Кожен тип задач має своє визначене місце і виконує важливу роль у навчальному процесі.

Типові задачі дозволяють поглибити, узагальнити, систематизувати теоретичні знання, застосовувати їх для розв'язання конкретних ситуацій; формувати в учнів уявлення про практичне значення знань як наукових основ багатьох сучасних галузей виробництва, охорони здоров'я, медицини і т.д., розвивати логічні та комбінаторні здібності.

Однак, навчаючись способам рішення типових задач, школярі лише опановують визначеними, уже готовими, способами рішення задач (способами дії). Але „освоєння способів само по собі ще не гарантує зміни суб'єкта. Сам спосіб дії, заданий людині ззовні й освоєний нею, його

характеристик як суб'єкта взагалі не змінює. Він лише розширює його можливості як функціонера" [8].

В.В. Давидов у монографії „ Виды обобщений в обучении" доводить, що навчальна задача як мета навчальної діяльності – це засвоєння не просто способів дії, а теоретичних основ, на яких будуються способи дії, тобто засвоєння принципів побудови дій. Коли людина освоїть принципи побудови дій, відбувається зміна суб'єкта, тому що він здобуває можливість сам знаходити способи розв'язання широкого класу задач.

Отже, щоб виконати соціальне замовлення нинішнього суспільства і виховати не просто людину, яка володіє знаннями, а вміє думати, мислити, у практиці сучасної школи необхідно використовувати задачі, розв'язання яких призводить або до засвоєння принципів побудови дій, або до самостійного виведення способів рішення задач невідомого для учнів класу. Тобто використовувати задачі нестандартні, які розвивають творчі здібності особистості.

Творчі задачі – це задачі, для вирішення яких в учнів або не вистачає наявних знань, або знань достатньо, але відповідь не лежить на поверхні, оскільки школярам невідомий спосіб розв'язання даного класу задач. Вони можуть вирішуватися на трьох рівнях: творчому, евристичному і пошуковому:

а) якщо учень самостійно побачив суперечність, висунув гіпотезу і привів аргументи в її доказ, то задача розв'язана на творчому рівні;

б) якщо школяр самостійно зміг тільки побачити проблему і зрозуміти, що знань у нього не вистачає, тому що наявні знання і принципи рішення попередніх задач не можуть бути застосовані в даній ситуації, звернувся до джерел додаткової інформації з цього питання і тільки після цього зміг вирішити задачу, то це – евристичний рівень розв'язання;

в) якщо учень зміг вирішити задачу тільки після відповідної вказівки вчителя щодо теми і параграфа з теоретичними відомостями, то задача розв'язана на пошуковому рівні;

г) задачі, розв'язані після вивчення теоретичного матеріалу і розгляду способу рішення даного типу задач, є типовими або стандартними.

Творчі задачі мають дуже велике значення для розвитку особистості учня. Вони:

1) розвивають творчі здібності учнів (побачити суперечність в задачі, висунути гіпотезу для пояснення будь-якої сукупності даних, побудувати чи інтерпретувати експеримент, продумати систему аргументів на користь своєї гіпотези й ін.);

2) розвивають системне мислення;

3) показують можливість часткового рішення проблеми;

4) допомагають подолати догматизм мислення, дозволяють учню чітко засвоїти, що на багато питань не існує єдино правильної відповіді, допомагають зрозуміти, що пошуки не повинні закінчуватися на першому варіанті рішення;

5) дають змогу навчитися порівнювати суттєво відмінні об'єкти, використовувати аналогії, проводити достатньо складний логічний аналіз;

6) вчать вислуховувати і давати оцінку ідеям своїх однокласників, а також оцінювати свої власні варіанти рішення;

7) формують здатність до пошуку рішення в умовах невизначеності;

8) розвивають здатність до подолання інтелектуальних труднощів [1; 9].

Розрізняють види творчих задач:

1. Винахідницька задача – ставить перед вирішувачем питання: „Як бути?", коли додаткові умови роблять очевидні рішення неможливими, коли застосування традиційних знань (умінь, навичок) недостатньо.

2. Дослідницька задача. Відбулося (чи відбувається) деяке явище. Необхідно пояснити його, з'ясувати причини... Ключові питання: "Як відбувається?", "Чому?" Як правило, умова задачі припускає цілу низку відповідей-гіпотез.

3. Конструкторська задача. Цей тип задач не містить гострих протиріч і припускає придумування пристроїв під задану мету (функцію);

4. Прогнозна задача – передбачає аналіз позитивних і негативних наслідків відомих явищ, відкриттів та рішень.

5. Задачі з умовами, що треба добудувати. Умови такої задачі припускають кілька тлумачень. Учень аналізує і сам вводить необхідні дані й обмеження.

Оціночні задачі будемо вважати різновидом задач з умовами, що потрібно добудувати [2].

Можна виокремити такі основні вимоги до навчальних задач творчого характеру: а) достатність умов задачі; б) коректність запитання; в) наявність суперечностей; г) привабливий для дітей сюжет [2; 6].

Способи та механізм рішення школярами творчих задач розглядалис такі автори: Г.Альтшулер, В.Моляко, О.Єсаулов, Ю.Ксензова, В.Барко, В.Шубинський, В.Паламарчук та ін.

В.Моляко пропонує наступний механізм розв'язання творчої задачі:

1. Вивчення умови задачі та його розуміння:

а) загальне знайомство з умовами задачі;

б) вивчення окремих частин умови задачі;

в) співвідношення тексту та креслення (малюнку, графіка та ін.);

г) перекодування умови задачі на "свою" мову (переформулювання проблеми);

д) порівняння, встановлення аналогій та протилежностей (подібності і розбіжності) та перенос;

є) кінцева оцінка умови задачі, що розв'язується.

2. Формування гіпотези:

а) виникнення первинних образів та понять;

б) прийняття рішення про пошук у визначеному напрямку на основі задуму-гіпотези.

3. Попереднє розв'язання та перевірка гіпотези [5].

Способи рішення задач визначаються багато в чому специфікою об'єкта, однак механізм їхнього складання і розв'язання може бути загальним, що включає:

- аналіз шуканих даних;
- постановку проблеми, формулювання гіпотези;
- планування своїх дій,
- вибір орієнтирів пошуку, перебирання способів рішення;
- добір і залучення необхідних знань;
- оформлення отриманого результату [4].

На основі узагальнення існуючих в літературі механізмів рішення задач та особистого досвіду ми запропонували учням такі правила розв'язання творчих задач:

1. Ознайомся з умовами задачі, знайди логічну суперечність, парадокс.

2. Сформулюй питання (або проблему) так, як ти її розумієш.

3. Опиши (сформулюй) ідеальний кінцевий результат.

4. Проаналізуй проблему (що дано, які дані потрібно знайти або додатково залучити, що знайти, яким чином).

5. Висунь свої варіанти рішення (гіпотези). Для цього використовуй механізми творчої діяльності (творче моделювання, аналогію, знаходження подібності і розходжень, перенос у нову ситуацію, знаходження нового застосування та інші);

6. Вибери найбільш життєздатні версії з твого погляду. Для цього запиши усі "за" та "проти" наслідків втілення твого рішення проблеми.

7. Теоретично проаналізуй і обґрунтуй результати розв'язання даної задачі.

8. Виведи алгоритм розв'язання задачі, тобто послідовність операцій, спрямованих на знаходження відповіді.

9. Якщо можливо, експериментально перевір результати.

У дослідженнях творчого мислення фактично під ім'ям задачі використовуються проблеми, що припускають виявлення суперечностей, висування і перевірку гіпотез для їхнього усунення і т. д. А оскільки розв'язувати проблемні ситуації – це якість, що необхідна для будь-якої

діяльності кожної людини, такий вид робіт, як розв'язання творчих задач, потрібно постійно включати в навчально-пізнавальну діяльність школярів.

У зв'язку з цим необхідно навчити учнів використовувати не тільки правила розв'язання творчих задач, але й критерії якості їх виконання. Тим більше, що критеріїв саме для учнів у практиці школи не існує, хоча їх наявність вельми важлива, оскільки вони можуть використовуватися як критерії оцінювання вирішення не тільки творчих задач з предмета, але й як критерії розв'язання будь-якої проблемної ситуації.

Тому ми запропонували і перевіряємо експериментально такі критерії оцінювання якості рішення творчих задач:

1. наявність усвідомленості й доказовості рішення. Задача має бути вирішена не тільки кількісно, але й теоретично обґрунтована;

2. виявлено і сформульовано протиріччя;

3. сформульована одна чи кілька гіпотез (напрямків рішення), підібрані докази;

4. доказово обрана найкраща з погляду учня ідея (гіпотеза);

5. зроблено висновки, чи однозначно розв'язується дана задача; продумана можливість інших способів рішення або іншого варіанту відповіді;

6. там, де необхідно, проілюстрована графіком або схемою;

7. дії записані послідовно й акуратно, відповіді виписані наприкінці рішення;

8. оцінено життєву реальність отриманих результатів і висновків;

9. задача розв'язана на обраному рівні творчості, проведені самодіагностика і самокорекція виконаної роботи.

У перспективі на основі проведених досліджень планується уточнити означені критерії, наділити деякі з них ще не з'ясованим змістом з метою оптимізації розвитку креативних якостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берклинблит М.Б., Глаголев С.М., Голубев М.В., Минаев Т.Ю. и др. Биология в вопросах и ответах. – Москва – Харьков: МИРОС, 1997 – 213 с.
2. Гин А.А. О творческих учебных задачах. 1993 – 1996. – web – server:htpp// www.triz.minsk.by.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. М.: Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.
5. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К.: Рад. школа, 1983. – 94 с.
6. Мурашковский Ю. Как решать задачи. Как создавать открытые задачи., 2003. – trizLandru/trizba.php?id=28
7. Муртазин Г.М. Задачи и упражнения по общей биологии. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.

8. Репкин В.В. Развивающее обучение и учебная деятельность. Рига, 1997. – www.maro.newmail.ru/elib/repki000/index/htm.
9. Оржековский П. Формирование опыта научного творчества в школе- http://docum.cos.ru/portal/dt?last=false&provider=HMAOArticlePageContainer_&_Hmao_ArticleId=ARTICLE_49481&Hmao_SecsId=SECTION_11309.

Е.Н. Лазарева. Решение творческих задач как способ формирования креативной личности.

В статье на основе обобщения научной литературы и собственных исследований рассмотрены теоретические и методические основы решения творческих задач, значение их применения в практике школы для развития творческих способностей учеников. Приведены правила решения творческих задач и критерии их оценки, адресованные непосредственно школьникам.

E. Lazareva. The Solving of creative tasks as the way of forming creative personality.

Theoretical and methodological principles of solving creative tasks, the importance of using them at school for the developing of pupil's abilities based on scentific literature and own investigations are revealed in the article. Some rules of figuring out the tasks and criteria of their grade, which are addressed directly to pupils are given in the article.

УДК 372.212.3

О.В. Лобова
Сумський державний
педагогічний університет

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ МУЗИЧНО-ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗА ПРОГРАМОЮ "МУЗИКА"

У статті подано загальну характеристику основних видів музично-творчої діяльності молодших школярів за новою програмою "Музика, 1-2 клас". Розглянуто загальні підходи до організації вокальної роботи, слухання музики, гри на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічних рухів тощо за програмою.

Сучасна система музичного виховання спирається на численні здобутки вітчизняної та світової музичної педагогіки, налічує кілька альтернативних підходів, представлених різноманітними програмами для загальноосвітніх навчальних закладів. Наше дослідження спрямоване на аналіз авторської програми з музики для 1-2 класів, рекомендованої Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів у 2003 році. Дана стаття є другою публікацією, присвяченою програмі "Музика". У попередній публікації ми розглянули мету, завдання, концептуальні основи та особливості програми. Метою даної статті є аналіз

дидактичних основ організації музично-творчої діяльності молодших школярів на уроках музики за новою програмою.

В авторській програмі "Музика" реалізовано концепцію комплексного розвитку основних складових музично-естетичної культури молодших школярів на уроках музики. Концептуальні підходи до програми ґрунтуються на досвіді народної педагогіки, фольклорних традиціях музичного виховання дітей, на провідних ідеях видатних представників музичної педагогіки: Д.Кабалевського, Б.Теплова, О.Ростовського, українських музикантів і педагогів М.Леонтовича, К.Стеценка, Ф.Колесси, Л.Ревуцького, В.Верховинця, зарубіжних педагогів-музикантів Е.Далькроза, З.Кодая, К.Орфа та ін.

Особливостями програми є: підсилення мотиваційного компоненту, підсилення освітнього компоненту, підсилення розвивального компоненту.

Розглянемо основні підходи до організації музично-естетичної освіти і виховання школярів на уроці на прикладі програми і підручника для 1 класу. Програмою передбачено насичення занять різноманітними видами музично-естетичної діяльності, серед яких чільне місце посідають спів, слухання музичних творів, виконання на дитячих музичних інструментах, музично-ритмічні рухи, ознайомлення з життям і творчістю видатних вітчизняних та зарубіжних митців, оволодіння основами елементарної теорії музики.

Вокальна робота з першокласниками розпочинається вже з першого уроку музики. Важливим етапом вокальної роботи з першокласниками є розучування і виконання *розспівок і поспівок* різного рівня складності – від найпростіших, на 1-2 звуках ("Мі-ме-ма-мо-му", "Їхав лис", "Їжачок і листя", "Сів шпак", "Ходить квочка", "Тук-тук, молоток") до більш складних, у діапазоні кварти-октави ("Диби-диби", "Сольфеджіо", "Розпочинається урок", "Ой прийди, весно, до нас").

У підручнику представлено низку народних і професійних *дитячих пісень* для розучування і виконання. Їх добір здійснено з урахуванням уподобань і вокальних можливостей шестирічних першокласників, вимог змістової, жанрової та стильової різноманітності. Пісні розташовано за календарним або тематичним принципом. Пісні, вміщені у підручник за тематичним принципом, відповідають певній темі за змістом або в музичному плані: "Два півники" (приклад народної пісні до теми "Хто складає музику"), "Веселий музикант" (тема "Музиканти-чаклуни"), "Чобітки" (приклад пісні про працю до теми "Музика завжди навколо"), "Намалюю Україну" і "Калинова пісня" (тема "Музика нашого краю"), "Козачата" (приклад пісні-маршу до теми "Країна Маршів") і т. п.

Характерними ознаками музичного репертуару, запропонованого програмою для виконання, є його художня цінність і гуманістична спрямованість. Слід зазначити, що вміщені у підручнику вокальні твори надають можливість впровадження різноманітних додаткових, у тому числі творчих, видів діяльності. Так, традиційну роботу над піснею можна доповнювати інсценуванням, виконанням у ролях, складанням музичного супроводу і танцювально-ритмічних рухів, варіюванням, продумуванням виконавського плану і т.п.

Під час розучування пісень доцільно використовувати наочний матеріал, який подано у підручнику:

– графічні зображення мелодій, які сприятимуть більш точному і усвідомленому сприйняттю метроритмічних і звуковисотних співвідношень;

– схематичні зображення структури пісень і малюнки-підказки, за допомогою яких можна легко запам'ятати пісенний текст і послідовність розміщення куплетів і т.п.

Музичне сприйняття (слухання музичних творів) за програмою "Музика" є одним із провідних видів діяльності, до якого слід удаватися на кожному уроці. В основу музичного репертуару для слухання покладено високохудожні фольклорні, класичні та сучасні твори:

– вокальні (переважно пісні, доступні першо- та другокласникам за змістом, але складні для виконання у вокально-технічному плані;

– зразки народної музики пісенного і танцювального жанрів: календарно-обрядові пісні, колискові, танці - українські народні та інших народів світу тощо;

– доступні, яскраві та виразні за змістом, невеликі за тривалістю звучання програмові твори;

– фрагменти яскравих у музичному відношенні класичних і сучасних творів великої форми.

Ґрунтуючись у цілому на традиційних підходах до організації слухання музики, ми пропонуємо різноманітні прийоми і методи активізації музичного сприйняття. Наведемо приклади таких додаткових завдань:

– підспівування вокальним творам (часто в таких випадках у підручнику запропоновано пісенні тексти або їх фрагменти, а також графічні зображення мелодій);

– жанровий чи структурний аналіз музичного твору, як правило, за допомогою наведених у підручнику запитань, малюнків, схем, підказок, варіантів відповідей;

– музично-ритмічні рухи – крокування під маршову музику, передача пісенного характеру рухами рук, складання танцювальних композицій, проведення музичних вікторин;

– складання елементарного ритмічного супроводу на дитячих чи ударних музичних інструментах (здебільшого до творів танцювального чи маршового характеру);

– порівняння одножанрових або однойменних чи схожих за програмою творів: наприклад, "Парад маршів", де представлено кілька різнохарактерних видів маршової музики тощо;

– використання літературних (інколи живописних) творів з метою підсилення емоційного впливу музики і порівняльного аналізу виражальних можливостей і засобів музичного, літературного і образотворчого мистецтв у створенні художнього образу;

– показ певних особливостей звучання чи музичних "персонажів" умовними рухами: наприклад, визначення голосної і тихої динаміки, "пошук" зайчика і ведмежатка відповідно у п'єсах "Сурмач і луна" та "Зайчик дражнить ведмедика" Д.Кабалевського тощо.

Гра на дитячих музичних інструментах є органічною і досить вагомою частиною музичного виховання першокласників, спрямованою на розвиток почуття метроритму, формування навичок колективного виконавства. У підручнику запропоновано різні види виконання на шумових ударних інструментах, у тому числі: відтворення простих ритмічних мотивів, ансамблева гра за ритмічною партитурою, добір музичних інструментів для музичного супроводу, складання (імпровізування) ритмічного акомпанементу до пісень тощо.

Ці і подібні види музично-естетичної діяльності можна використовувати, починаючи вже з перших уроків музики, поступово ознайомлюючи дітей із прийомами гри на шумових ударних інструментах (бубоні, трикутнику, маракасах, барабані, тріскачці тощо), а згодом – на мелодичних ударних (металофоні, ксилофоні) і духових (сопілці). Обсяг опанування цими інструментами визначає вчитель, виходячи з конкретних умов і обставин.

Враховуючи природне бажання дітей до самостійного "створення" музики і притаманне молодшим школярам прагнення до виконавства на музичних інструментах, ми включили до програми елементарне ознайомлення з фортепіанною клавіатурою. Проте цей аспект не входить до переліку обов'язкових навчальних вимог до знань і умінь учнів, і питання про обсяг та доцільність ознайомлення з фортепіанною клавіатурою вирішує вчитель.

Музично-ритмічні рухи є обов'язковим елементом музичних занять у початковій школі. Цей вид діяльності допомагає дитині виразити своє відчуття настрою, характеру і розвитку музики, розуміння художнього образу, діагностує адекватність музичного сприйняття і здатність до творчої пластичної імпровізації. Крім того, музично-ритмічні рухи виконують роль

музичних розминок, фізкультхвилинок, необхідних для підтримки уваги і нормального фізичного стану молодших школярів (як відомо, нестача фізичної активності негативно впливає на психічні процеси і функціонування дитячого організму в цілому).

У підручниках "Музика" приділено значну увагу активним видам музично-естетичної діяльності, зокрема, крокуванню, пластичному інтонуванню, складанню танцювальних рухів до пісень та інструментальних творів, вільному диригуванню тощо. Учням запропоновані рухливі вікторини (наприклад, "Типи музики"), жанрове варіювання мелодій із складанням певних рухів, інсценування або рольове виконання пісень, танцювальні хвилинки, рухливі ігри тощо.

Ознайомлення з основами елементарної теорії музики за програмою передбачає оволодіння музичною термінологією, необхідною, перш за все, для грамотної орієнтації у світі звуків, свідомого аналізу характеру і розвитку музики, засобів музичної виразності, визначення особливостей музичних жанрів і стилів. У цьому контексті завдання початкової ланки навчання ми вбачаємо у введенні, теоретичному і практичному засвоєнні понять, які стануть основою розвитку музичного мислення учнів основної школи (мелодія, ритм, метр, темп, динаміка, гармонія, тембр тощо).

Як відомо, для засвоєння нотної азбуки і теоретичних основ музики сенситивним є віковий період від трьох до дев'яти років. Проте зазначимо, що за програмою "Музика" ознайомлення з нотним записом не є самоціллю. Воно витікає з логіки побудови навчального матеріалу і подається, перш за все, як засіб фіксації найважливіших, визначальних властивостей музичних звуків – висоти і тривалості. На початкових етапах навчання за підручниками вивчення музичної грамоти відбувається у межах донотного періоду. Поступово учні ознайомлюються з елементарними основами нотації. Прикладом такого "ненав'язливого" формування первинних навичок "читання" нотного запису є ознайомлення учнів з фіксацією ритмічного рисунка мелодії.

Неабияку роль у засвоєнні теоретичних понять відіграє використання широкої мережі практичних музично-творчих завдань. Так, ознайомлення з музичним метром ("пульсом") відбувається на прикладі вокальних та інструментальних творів за допомогою доступних дітям порівнянь: "кроки" дерев'яних солдатиків (під музику маршу П.Чайковського), стук молоточка (до пісні "Чобітки") і т.п. Завдяки цікавій формі подання відомостей, використанню так званих "навчальних" віршів, яскравих образів, наочності, музичних казок, загадок, ребусів і головоломок діти легко сприймають і міцно засвоюють навчальний матеріал. Питання про обсяг і глибину опрацювання навчальних тем, пов'язаних із вивченням теорії музики, остаточно вирішує вчитель.

Ознайомлення з життям і творчістю видатних представників музичного мистецтва спрямоване на здобуття початкових знань з курсу музичної літератури. У підручнику подано стислі відомості про творчість вітчизняних та зарубіжних композиторів і цікаві дітям факти з їхнього життя. Знання дітей з музичної літератури поступово доповнюватимуться і збагачуватимуться протягом наступних років навчання. Для здобуття більш детальної і широкої інформації про життя і творчість композиторів та історії створення окремих творів радимо звернутися до літературних додатків, поданих у методичних посібниках, і відповідних першоджерел.

У межах навчальних тем представлено широко розгалужену систему творчих завдань, побудовану з урахуванням особливостей психоемоційного та інтелектуального розвитку дітей. Запропоновано використовувати креативні завдання у різних видах музично-естетичної діяльності, оскільки таким чином створюються найбільш сприятливі умови для забезпечення розвитку творчих здібностей. Широко використані творчі завдання на складання ритмічних акомпанементів і танцювальних рухів до пісень, мелодій до віршів, ритмічну, вокальну, пластичну імпровізацію, розгадування віршів-загадок, складання продовження музичних казок тощо.

Слід мати на увазі, що навіть у межах одного класу діти часто виявляють дуже різний рівень розвитку креативних здібностей і готовності до творчої роботи. Тому евристичні завдання повинні бути сформульовані коректно і мають надавати можливість виконання відповідно до індивідуальних особливостей особистості школяра.

Таким чином, у межах наукової статті ми представили аналіз дидактичних основ організації музично-творчої діяльності молодших школярів за новою програмою "Музика, 1-2 клас". Наступні публікації плануємо присвятити більш детальному аналізу певних видів діяльності на уроках музики у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів.

О.В. Лобова. Дидактические основы организации музыкально-творческой деятельности младших школьников по программе "Музыка".

В статье представлена общая характеристика основных видов музыкально-творческой деятельности младших школьников по новой программе "Музыка, 1-2 класс". Рассмотрены общие подходы к организации вокальной работы, слушания музыки, игры на детских музыкальных инструментах по программе.

O. Lobova. Didactic bases of the junior pupils' musical-creative activity organization of the programme "Music".

This article presents general characteristic of the musical-creative activity organization of the new programme "Music, 1-2 forms". This article is devoted to the general organization vocal work and music listening of the programme.

УДК 37.033: 82–34

В.В. Лях
Сумський державний
педагогічний університет

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО ВИКОРИСТАННЯ КАЗОК В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДІ

У статті розкривається значення казок у формуванні екологічної свідомості молодших школярів. У зв'язку з цим розглядається інваріантна технологія творчого використання екологічної казки, що включає позитивну мотивацію, компетентне прочитання казки, її педагогічний коментар, евристичну бесіду з дітьми, питання і завдання для самостійної роботи.

Загальна мета нашого дослідження – розв'язання комплексу завдань з формування екологічної культури учнів молодших класів у процесі туристсько-екологічної діяльності.

Завданням даної статті є з'ясування сутності експериментальної структури роботи над казкою на конкретному прикладі використання інноваційної технології казки в екологічному вихованні школярів. Розкривається сутність коментаря як засобу переосмислення, розширення, поглиблення і збагачення казкового сюжету.

Для педагога будь-яка робота з екологічного виховання дітей базується на головному: як вона сприяє формуванню екологічної культури підростаючої особистості, тому вчителеві треба чітко усвідомлювати сутність і складові такої культури і спрямовувати свої дії на оволодіння школярами її складовими.

Під час експерименту бралася до уваги, зокрема, така складова екологічної культури школярів, як їх екологічна свідомість. Це, як відомо, узагальнені екологічні знання, уявлення й переконання дітей, що зумовлюють їх свідому поведінку в природному довкіллі. Освоєні теоретичні знання стосуються взаємозв'язків між тваринами, тваринами і рослинами, закономірностей пристосування живих організмів до певних умов існування.

Результативним методом формування екологічної свідомості дітей у приватному благодійному оздоровчо-освітньому центрі «Мурашка» стала казка. Видатний вітчизняний педагог В.О. Сухомлинський не уявляв собі процесу навчання і виховання без "живого, трепетного, хвилюючого" слова вчителя. "В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки. Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво,

майстерність" [5, 160]. У своїй діяльності він активно застосовував казки, зокрема екологічного характеру, в яких органічно поєднувався талант літератора і художника, психолога і неперевершеного оповідача. Головне завдання казки Василь Сухомлинський вбачав не в "нагромадженні думок в голові дитини, перетворенні її в комору знань", а в тому, щоб живе слово наставника в очах дитини запалювало вогник жадоби до знань, стало поштовхом до активного їх здобування. Сприймаючи матеріал, учні повинні ставити запитання й намагатися шукати відповіді на них – тільки за цієї умови знання дітей стануть свідомими й осмисленими [5, 368-369].

Будь-яка пізнавально-творча чи практична діяльність починається з ґрунтовної мотивації, тому вчитель має продумати свої мотиваційні дії, коли організовує творчу діяльність дітей при прослуховуванні та обговоренні казок. Створенню позитивних мотивів сприяли різні методи, прийоми, засоби педагогічного впливу на школярів усним художнім словом. Наприклад, внутрішнім імпульсом (тобто мотивом) до активного прослуховування та читання казок можуть служити крилаті слова О.С.Пушкіна: "Казка – вигадка, та в ній нарок, добрим молодцям урок". Ця мудра в філософському й педагогічному плані думка стала для нас поштовхом для того, щоб запропонувати дітям уважно прослухати художній твір і знайти, що в казці є вигадкою (неправдою), а де є прихована істина про справжні стосунки і взаємозв'язки природних об'єктів.

Було встановлено, що часто привабливим мотивом для дітей може бути і сама назва казки. Наприклад: "Чому синичка стукає у вікно", "Чому горобці у вирій не літають", "Пташина комора" тощо.

Спонукають, мотивують активну діяльність дітей як гарно продумані запитання, так і інтригуюче усне вступне слово вчителя. Мотиваційну роль може відігравати і спеціально створена проблемна ситуація, тобто суперечливі обставини, в які ми вводимо дітей.

Активній діяльності дітей сприяє й інтер'єр кімнати (наприклад, розвішані грони горобини, червоної калини) або обраний педагогом куточок природи під відкритим небом.

Практика довела, що читати казку потрібно спокійно, розмірено, поважно і впевнено, привабливо, із стриманим емоційним піднесенням і в той же час без зайвих солодощів, штучного пафосу в інтонації, так, щоб дитина уявляла й одночасно переживала події казкового сюжету чи оповідання, щоб образи героїв казок яскравіше впливали на почуття і відображалися в пам'яті дітей. Найкраще вдається схвилювати учнів, полонити їх уяву тоді, коли твір читається чи розповідається так, немов оповідач сам був учасником описаних подій. Тільки тоді вчитель може

пробудити почуття, а на їх основі й живі дитячі образи казкових і реальних героїв і подій.

Під час читання небажано перериватись і коментувати текст, відповідати на спонтанні запитання учнів.

Після прослуховування казки ми практикували коментар її змісту. Такий коментар, як: змістовне поглиблення, інформаційне доповнення, діалогічна взаємодія дорослого й дітей, теоретичне узагальнення прослуханого твору виявився доцільним, тому що таким чином забезпечувалося успішне досягнення освітньо-виховної мети, завдячуючи активізації емоційної сфери, пізнавальної думки школярів, залучення їх до самостійного творчого пошуку бажаної істини.

Інваріантна (принципово однакова для всіх художніх творів) модель *коментаря* включала дві основні ланки (етапи) діяльності:

1) коротка інформація вчителя про екологічну спрямованість твору;

2) евристична бесіда з учнями щодо спрямованості казки чи оповідання, яка може включати такі запитання:

– В чому Ви побачили (помітили) екологічну спрямованість даної казки?

– Яку нову інформацію (знання) вона надала про взаємозв'язки у навколишньому середовищі? Які думки викликала?

– Від яких непродуманих вчинків застерігає цей твір?

– Які корисні висновки (під враженням цієї казки) ви можете зробити?

– Які запитання поставили б ви один одному після читання цієї казки?

Запропонована система запитань складалася таким чином, щоб діти не тільки засвоювали знання про зв'язки з довкіллям, але й формували, можливо, найголовнішу сферу особистості – свої творчі здібності й уміння. Ці якості конче потрібні людині, щоб правильно орієнтуватись у будь-якій незнайомій, незвичній ситуації і знаходити правильні відповіді на суперечливі запитання, діяти таким чином, щоб завжди приносити користь довкіллю, живим істотам.

Це ж завдання ставив педагог, коли проводив коментар казки, який допомагав, насамперед, переосмислити, розширити, поглибити і збагатити казковий зміст з метою виявлення екологічної спрямованості, її значущості на основі тих екологічних знань та умінь, які мають і вчитель, і учні.

Евристична бесіда з основними і навідними запитаннями, як правило, посідає основне місце при проведенні коментаря. Ми намагалися створити такі умови, щоб діти самі відшукували відповідь на головне запитання, відповідаючи на простіші. Вміло проведена евристична бесіда готує і самих дітей ставити запитання своїм ровесникам і вчителям.

Запитання виступали однією із складових творчого підходу до використання казок в екологічному вихованні молоді. Запитання до учнів мали, як правило, творчий характер, тобто вони були спрямовані на те, щоб спонукати їх до виявлення таких особливостей змісту казки, які не знаходились на поверхні її тексту, які необхідно було знайти, застосовуючи порівняння, аналогію, поєднуючи аналіз із синтезом, виявляючи приховану чи не розкриту у змісті сутність явищ, подій, які не можна сформулювати, спираючись на звичайні спостереження і факти.

Саме у процесі творчої діяльності формуються у дітей теоретичні знання з екології, тобто знання закономірностей, законів природи, діалектичних зв'язків абстрактного характеру.

Теоретичні знання – це такі знання, які не можна безпосередньо, одразу сформулювати як висновок із спостережень над природою і її явищами. Знання, отримані учнями під час спостережень, є емпіричними.

Засвоєння екологічних знань під час роботи над казкою В.Сухомлинського "Квітка сонця" відбувалося так: спочатку треба зазначити, чому саме ми обрали для екологічного виховання цю казку. Насамперед тому, що соняшник фігурує у багатьох книжках для початкової школи. Неоднозначно про соняшник пишуть автори книг з туризму [2, 52; 3, 45; 4, 81].

В.О. Сухомлинський. Квітка сонця.

На високому стеблі – велика квітка з золотими пелюстками. Вона схожа на сонце. Тому й називають квітку соняшником. Спить уночі соняшник, схиливши золоті пелюстки. Та як тільки сходить ранкова зоря, пелюстки тремтять. То соняшник жде сходу сонця. Ось уже сонце викотилося з-за обрію. Соняшник повертає до нього свою золоту голівку й дивиться, дивиться на червоне вогняне коло. Усміхається соняшник до сонця, радіє. Вітає його:

– Добрий день, сонечку, я так довго чекав тебе!

Сонце піднімається усе вище й вище, пливе по небу. і соняшник повертає за ним свою золоту голівку. Ось воно вже заходить за обрій, і соняшник востаннє усміхається його золотому промінню. Зайшло сонце.

Повертає соняшник голівку туди, де завтра зійде сонечко. Спить золота квітка й сниться їй ранкова зоря [6, 15].

Коментар до казки В. Сухомлинського "Квітка сонця" проводився таким чином.

Слово вчителя. У казці "Квітка сонця" В. Сухомлинський на прикладі соняшника змальовує явище природи, коли рослини повертають свої голівки в бік сонця і супроводжують його рух по небосхилу від сходу до заходу.

Так стебло рослини виконує свої функції, серед яких провідні, – які забезпечують рух мінеральних речовин, розчинених у воді, – від коренів до листків і органічних речовин – від листків до коренів, а також

світлоуловлюючі, які забезпечують сприятливе для фотосинтезу і розвитку розміщення листків і квіток.

Далі у коментарі ми наводимо відомості з навчального посібника з туризму, що "сторони горизонту навіть у похмуру погоду допоможе визначити соняшник, що цвіте, його корзина раннього ранку повернута на схід, у полудень – чітко на південь, ввечері – на захід" [3, 45]. В іншому посібнику знаходимо підтвердження цього: квіти соняшника і череди "протягом дня повертаються за сонцем" [2, 52], але інші автори зазначають: "спостереженнями не підтверджується, що шапка соняшника протягом дня повертається за сонцем" [4, 81].

Знаходимо підсумки дискусії на сторінках журналу "Химия и жизнь" щодо руху корзини соняшника слідом за сонцем: " Рухаються тільки ті суцвіття, які ще не розцвіли... Як тільки корзинки розкриються, їх рух послаблюється і навіть зупиняється" [1, 317].

На такому суперечливому матеріалі й будується евристична бесіда з учнями. Наявність суперечностей – це сприятливий чинник для розвитку творчого мислення дітей, розвитку їх бажання досягти істини.

Ці спонукальні імпульси допомагають встановити, що зелені голівки соняшників завжди повертаються за сонцем. І ми робимо висновок, що лише зелені кошики – суцвіття, котрі ще не розцвіли, – повертаються за сонцем, а жовті і навіть ті, котрі не встигли до кінця розкритися, вже не рухаються. Отримуємо, таким чином, нові знання – емпіричні. Такі знання теж дуже потрібні дітям, але за ними мають слідувати знання теоретичні.

Після обговорення і доповнення змістового аспекту казки з'являється нагода закріпити, розширити, узагальнити знання учнів за допомогою низки запитань, на які діти шукають самостійні, оригінальні (тобто відмінні від інших) відповіді.

Коментар до казки проходить в основному як монолог учителя, але за яким мають іти евристична бесіда з учнями, здобуті разом узагальнення й висновки і, нарешті, завдання для самостійної діяльності, яка обумовлюється змістом оповідання чи казки, і їх обговоренням.

Ми переконалися в доцільності поєднання коментаря й евристичної бесіди тому, що казка екологічної спрямованості вбирає досить складний зміст природних явищ. Це потребує оперативного коментаря спеціаліста, який з'ясовує приховані від безпосередніх спостережень екологічні явища, а евристична бесіда потрібна для швидкого залучення дітей до активного обмірковування коментаря вчителя, обговорення й знаходження істинних причин природних явищ. Часто виникає потреба перервати бесіду коментарем учителя.

Наприкінці обговорення матеріалу казки, як довела тривала практика ПБООЦ "Мурашка", виникає об'єктивна потреба коментаря-висновку вчителя, який стисло наголошує, як мають поводитися школярі в конкретних складних умовах, щоб бути на рівні екологічно культурної людини. Після цього учні одержують конкретні практичні завдання.

Експеримент довів, що така схема роботи над казкою найдоцільніша, оскільки за її допомогою учні одержують нові достовірні відомості про певні екологічні відносини, беруть участь у розв'язанні евристичних (проблемних) завдань і отримують важливі індивідуальні завдання, які розширюють і поглиблюють екологічні знання, здобуті під час читання й обговорення казки, сприяють правильній поведінці в природньому оточенні.

У ході експерименту ми переконалися, що ефективна взаємодія дорослих і дітей можлива тоді, коли вчитель повідомляє дітям нову й цікаву для них інформацію про те чи інше екологічне явище, майстерно організує справді евристичну бесіду паритетних суб'єктів діалогу. Питання дітей під час діалогу, як правило, несподівані, конкретні, наївні, парадоксальні, але часто оригінальні (особливо тоді, коли ці запитання задають зацікавлені діти, які вже кілька років займаються в екоцентрі "Мурашка"). У такому випадку і педагог з великим бажанням і піднесенням відповідає на дитячі запитання. Ми переконалися, що наявність запитань учнів свідчить про високий рівень пізнавального інтересу, натомість відсутність запитань є ознакою відсутності справжнього інтересу до екологічної проблеми, що обговорюється.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонов В.И. Занимательная физиология растений – М.: Агропромиздат, 1991. – 336 с.
2. Кострица М.Ю., Дубовик М.С. Туристський похід вихідного дня. – К.: Здоров'я, 1989. – 152 с.
3. Курилова В.И. Туризм: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
4. Рощин О.М. Без компаса і карти. – К.: Рад. школа, 1960. – 147 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 5. – К., 1977.
6. Сухомлинський В. Казки Школи під Голубим Небом: Казки, притчі, оповідання. – К.: Рад. школа, 1991. – 191 с.

В.В. Лях. Творческий подход к использованию сказок в экологическом воспитании молодежи.

В статье раскрывается значение сказок в формировании экологического сознания младших школьников. В связи с этим рассматривается инвариантная технология творческого использования экологической сказки, включающая позитивную мотивацию, компетентное прочтение сказки, ее педагогический комментарий, эвристическую беседу с детьми, вопросы и задания для самостоятельной работы.

V. Lyach. The creative approach to the using of the tales in the ekological education of the yourth.

The article touches upon the importance of the tales in the formation of the ekological consciousness of the junior pupils. So, the inversion technology of the creative using of the ekological tale which includes positive motivation, the competent reading of the tale, its pedagogical commentary, the heuristic conversation with children, guestions and tasks for independent work are examined.

УДК 371

Д.О.Медведовська
Українська академія
банківської справи

ВАЖКОВИХОВУВАНІ ПІДЛІТКИ ТА ВИВЧЕННЯ ЇХ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ

„Важка дитина" – це звичайна дитина, але вона педагогічно занедбана та не зовсім розумово дорозвинута. У статті сформульовані основні причини виникнення важковиховуваності звичайних підлітків. Розглядаються основні етапи формування поглядів на важковиховуваність та звертається увага на недоліки в сімейному вихованні.

Будь-яке явище можна збагнути, вивчити як таке, що розвивається, історично змінюється. З цієї точки зору і слід розглядати важковиховуваність. Уявлення про неї постійно змінювалися протягом усього розвитку школи, оскільки змінювалися причини, сутність, зміст і основні ознаки важковиховуваності.

20-ті роки в історії радянської школи і радянського дитинства були періодом масової безпритульності, причини якої загальновідомі. У цей час в педагогіці виникли та сформувалися дві основні тенденції пояснення важковиховуваності. Реакційні педагоги старої школи пояснювали важковиховуваність з позиції вродженої схильності до поганого чи гарного. По-іншому дивились на цю проблему прогресивні педагоги. П.П. Блонський висловлював думку про те, що психіка дитини має мінливий характер, що дитина не може народитися моральною або аморальною. Важковиховуваність П.П. Блонський пояснював так: важка дитина – це, насамперед, звичайна дитина, якій властива природна, нормальна спадковість. Відмінність її полягає в тому, що: „...вона лише педагогічно занедбана, розумово не зовсім дорозвинута. Відповідно до цього і потрібно її виховувати як досить здорову занедбану дитину." Отже, на думку педагогів того часу, основною причиною важковиховуваності є помилки в родинному та шкільному вихованні.

Значний внесок у наукове розуміння природи важковиховуваності зробив А.С.Макаренко. На практиці й в теорії він показав, що

важковиховуваність – це наслідок порушення звичайних зв'язків дитини з родиною, школою, суспільством. Важковиховувані – це частіше лише неправильно виховані діти. А.С.Макаренко казав, що „...ніяких особливих правопорушників немає, є люди, які потрапили в складне становище." Він зробив важливі висновки: перш за все потрібно, щоб діти забули про своє неприємне минуле, щоб вони повірили в краще майбутнє. Здійснення даного положення на практиці А.С.Макаренко бачив перш за все в пред'явленні високих вимогдо особи й глибокій повазі до неї, що визначило оптимізм і гуманізм Макаренкової системи виховання.

Отже, якщо важковиховувані – звичайні діти, в яких через ті чи інші обставини не склалися стосунки з іншими людьми, то потрібно зміцнити їх зв'язки з повноцінним колективом. У згуртованому бадьорому колективі „важка" дитина за найкоротший час відновлює позитивні суспільні зв'язки. Саме тому Макаренко надавав такого великого значення формуванню дитячого колективу, встановленню зв'язків з іншими колективами. Узагальнюючи думки радянських учених цього періоду, необхідно зазначити, що головну причину важковиховуваності вони вбачали в зіпсованих стосунках „важкої" дитини з довкіллям, у першу чергу, з батьками і педагогами, з родиною й дитячим колективом. Однак це не означає, що в психічних особливостях дитини не кореняться причини для виникнення важковиховуваності.

Відомо, що зовнішні впливи переломлюються через внутрішній світ дитини, змінюючись у ньому. Ось чому одні й ті ж виховні впливи сприймаються і розуміються одними дітьми, а іншими – відкидаються. Психіка важкого підлітка своєрідна і є результатом складної взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів розвитку, внаслідок чого зовнішні впливи сприймаються у викривленому вигляді. Збіг шкідливих зовнішніх умов із негативними впливами на психіку дитини ускладнює явище важковиховуваності.

Об'єктом процесу перевиховання можуть бути різні категорії учнів. Поділяючи важковиховуваних учнів на групи, одні вчені виходять із мотивів поведінки вихованців, другі – із ступеня педагогічної занедбаності, треті – із ставлення вихованців до власних негативних вчинків тощо. Окремі автори в основу класифікації кладуть не одну, а кілька ознак. Різноманіття класифікаційних ознак визначається складністю психології важковиховуваних учнів. Очевидно, шукати критерії для єдиної універсальної класифікації немає потреби. Цілком обґрунтованим є складання характеристик, кожна з яких без претензій на універсальність розглядає характери під певним кутом зору. Недоліком багатопланового

підходу до питання класифікації важковиховуваних підлітків є те, що може створитися враження, ніби в колективі багато різних груп, у яких можна заплутатися. Насправді такою типологією користуються в конкретних ситуаціях, організовуючи індивідуальну роботу.

Увагу вчених привернув той факт, що найбільш важкі прояви важковиховуваності у більшості дітей виникають у підлітковому віці. Як показують дослідження, у цей час розвиток організму й психіки проходять дуже складний етап: в організмі відбувається глибока біологічна перебудова; збільшується невідповідність між фізичнім і психологічним розвитком; гостріше виявляються протиріччя психологічної діяльності підлітка, прагнення до самостійності зустрічається з необхідністю враховувати погляди інших; система відносин з оточуючим світом перебудовується, на перший план висувається особистість самого підлітка.

Ці вікові особливості підлітка у складних ситуаціях впливають негативно на його поведінку, призводять до зіткнень, конфліктів, суперечок у відносинах з оточуючими. Виникають відчуженість, недовіра до дорослих та багато інших явищ, які сприяють виникненню важковиховуваності. На основі вікових особливостей підлітка досить часто проявляються своєрідні психічні реакції, які властиві важковиховуваним: реакції опозиції, реакція протесту, реакція наслідування, в тому числі й поганому прикладу, реакція відмови.

Розумовий розвиток підлітків переживає якісні зміни. Саме в цей час найбільш інтенсивно складаються переконання, формується характер. Ці зміни відображаються на всьому. Якщо раніше навчальні мотиви визначались насамперед ставленням до вчителя, бажанням заслужити похвалу дорослих та однолітків, то із підліткового віку все більшого значення набуває процес осмислення життя: підліток хоче знати, навіщо вчитися, де він зможе застосувати свої знання зараз і в майбутньому, яке місце він займає в колективі. Йому властиві сумніви, невпевненість у власних силах. Усе це може негативно відбиватися на ставленні до навчання. В цей період у підлітка формуються інтереси й схильності, потяг до одних і неприязнь до інших предметів, що містять у собі загрозу конфліктів з учителями.

Пам'ять підлітка якісно змінюється: в цей період логічне запам'ятовування стає основним. У той же час підліток прагне до вдосконалення прийомів, методів запам'ятовування, щоб збільшити продуктивність пам'яті. Ці позитивні зрушення потребують удосконалення методики навчання, прийомів логічного мислення.

У цьому віці формується довільна увага, але через кількість вражень, імпульсивність, зміни настрою підліток може відволікатися від головного. Тому особливого значення набувають вправи на розвиток уваги,

самовиховання уваги. Необхідно, щоб заняття в школі органічно включали тренування уваги й пам'яті, витримки та наполегливості.

Дуже серйозні зміни в підлітковому віці відбуваються в сфері мислення. В його основі лежить самостійне, активне, творче мислення. Ось чому провідним видом навчальних занять у підлітковому віці має стати проблемно-евретичне навчання.

Своєрідно формується у підлітків і емоційна сфера; рано виникає почуття дорослості. Підліток дивиться на себе як на дорослого, наслідує поведінкові моделі дорослих. Виховання повинно в цей час максимально розвивати самостійність, ініціативу, але в той же час і відповідальність, почуття обов'язку. В іншому разі почуття дорослості підштовхуватиме підлітка на необмірковані дії, наслідування поганого, розвиватиме скептицизм і критиканство.

Дуже важливе значення в підлітковому віці має розвиток самосвідомості. Інтерес до свого внутрішнього світу, відкриття себе, оцінювання своїх сил і здатностей, формування цілей життя, професійної спрямованості, порівняння себе з іншими, самопізнання в діяльності – типові процеси самосвідомості в підлітковому віці.

Змінюються особисті стосунки підлітків. Це період першого кохання, період інтересу до дорослого життя чоловіка й жінки. Якщо не вирішується проблема дружби між хлопчиками та дівчатами, неминуче виникають різні проблеми. У цьому віці виникають романтичні захоплення і симпатії. А сфера ця дуже тонка, потребує особливої уваги з боку педагогів. Будь-яка нетактовність може призвести до серйозних ускладнень.

Довгі роки важковиховуваність пов'язувалась із поведінкою представників чоловічої статі, але останнім часом все частіше постає питання про „важких" дівчат. Дослідження показують, що основною причиною відхилення поведінки дівчат є неправильне виховання у сім'ї, вседозволеність, культивована з раннього дитинства. Вона стихійно виникає на основі неправильної поведінки матері. У тих сім'ях, де жінка прагне домінувати, ставити під сумнів авторитет чоловіка та інших членів сім'ї, чоловік виявляється упослідженим. Дівчина бачить, що з батьком не рахуються, з ним можна не погоджуватися, на нього можна прикрикнути. Якщо таке ставлення виявляється протягом років, поступово в психіці дівчинки, а потім дівчини формується завищена самооцінка. Ось чому в соціологічних дослідженнях підкреслюється, що сучасні дівчата пред'являють до юнаків набагато більше вимог, ніж до себе. При цьому вони допускають можливість недоліків у себе, а до недоліків протилежної статі нетерпимі. Така позиція, сформована в сім'ї, закріплюється в школі,

де дівчата постійно бувають більш активними, лідирують у вирішенні майже всіх питань.

Цікаво, що „важкі" дівчата, говорячи про стосунки в родині, досить часто кажуть, що мама у них була сварливою, батько відзначався слабкістю характеру, сімейних традицій не було, що вони не уявляють собі, якою повинна бути жінка, частіше привабливими вважають не однолітків, учителів або батьків, а випадкових людей. У таких дівчат пізніше відзначається атрофоване почуття любові до батьків і материнське почуття.

Якщо хлопчачий егоїзм пов'язаний із бійками або недисциплінованістю, небажанням підкорятися вимогам дорослих, то у дівчат – із байдужістю, хитрістю, жорстокістю. Лінощі у хлопців частіше супроводжуються грубістю, невмінням володіти собою, імпульсивністю, у дівчат – тягнуть за собою бажання перекласти свої обов'язки на інших. Як правило, у своїх невдачах дівчата звинувачують оточуючих, завчасно обдумуючи, як виправдати своє небажання вчитися і трудитися, виявляють агресивність, коли критикують їх вади.

Самосвідомість „важких" дівчат перебуває на низькому рівні. Вони легко миряться із власними недоліками і навіть пишаються ними, вважають, що виправлятися їм не треба, і нікого це не повинно турбувати. Така установка на невиправність викликає додаткові труднощі в перевихованні таких дівчат.

Вивчення сімей, де виховувались „важкі" діти, показує, що, не зважаючи на різноманітність і нестандартність їх поведінки, батьки в таких сім'ях або конфліктували між собою протягом багатьох років, або вели нездоровий спосіб життя. Саме вдома частіше ігнорувалися вікові особливості підлітка, батьки не намагалися його зрозуміти, не довіряли йому, не допомагали знайти сферу застосування його здібностей і вміло пред'явити вимоги до нього.

Важковиховуваними діти можуть зростати і в зовні благополучних сім'ях через педагогічну неосвіченість батьків, помилки, недоліки, прорахунки у системі сімейного виховання, безвідповідальне ставлення дорослих до виховання дітей, наприклад, застосування методів і засобів впливу на дитину без урахування педагогічних вимог; формалізм у взаєминах батьків і дітей; зневажливе ставлення до духовного, морально-етичного розвитку дитини; безконтрольність; суперечливі вимоги до дитини тощо.

Серед важковиховуваних 40,3% становлять діти психічно неблагополучні, із затримкою психічного розвитку, з інтелектуальною недостатністю, слабко виявленими ураженнями, аномаліями, нестійкістю в розвитку центральної нервової системи, тривалими соматичними захворюваннями. Усе це травмує психіку дитини, її нервову систему, гальмує

психічний розвиток, викликає астенічні стани, що призводить до підвищення втомлюваності, нестійкості уваги, низького рівня розвитку самостійного мислення, несформованості позитивних якостей розуму, нервового виснаження, низької інтелектуальної працездатності. Такі учні важко переносять життєві проблеми, сімейні незгоди, шкільні невдачі.

У підлітковому віці в індивідуально-психологічних особливостях важковиховуваних учнів на перший план виступають такі відхилення від норм поведінки, як прогулювання уроків, порушення загальношкільної дисципліни, бійки. У сфері неформального спілкування перевага надається вуличним компаніям, де збираються підлітки з негативними тенденціями в поведінці. Провідну роль у такій поведінці відіграє небажання вчитися, а тому й формується негативне ставлення до школи. Внаслідок цього за рівнем інтелектуального розвитку такий підліток відстає від однолітків, він втрачає інтерес до здобуття знань або цей інтерес залишається примітивним. Вони мають пробіли в знаннях, особливо важко засвоюються дисципліни математичного циклу, мови, зокрема іноземні. Стабільна неуспішність сприяє закріпленню в цих учнів байдужого, негативного ставлення до інтелектуальної праці, школи взагалі. На уроках вони, як правило, байдикують, домашніх завдань не виконують, байдуже ставляться до вимог учителів і поступово взагалі втрачають розуміння змісту навчання.

За даними численних досліджень, у важковиховуваних підлітків спостерігаються відставання або відхилення у розвитку психічних функцій (пам'яті, мовлення, уваги, сприйняття, мислення), а також недорозвинення почуттів і емоцій, брехливість та егоїзм, упертість, агресивність, неорганізованість, лінощі, неслухняність тощо.

Стосунки з дорослими у важковиховуваних часто конфліктні. Вони грубі у ставленні до вчителів, батьків, нехтують їхніми порадами, не вірять у справедливість і доброзичливість. Свої невдачі підлітки пов'язують не з негативними якостями свого характеру, не з відсутністю знань, а з недоброзичливістю дорослих, особливо тих, хто ставить перед ними певні вимоги. Тому вони чинять спротив виховним впливам, неправильно реагують на них, що поглиблює конфлікт із дорослими. Такі діти особливо потребують дружнього, довірливого ставлення з боку дорослих. У важковиховуваних спостерігаються відхилення в моральному розвитку, для них характерне неправильне, примітивне уявлення про такі моральні поняття, як дружба, взаємодопомога, принциповість, чесність. Це, як правило, і визначає їхні вчинки. Дружба розглядається як кругова порука; ввічливість – як відсутність власної гідності; впертість – як настирливість і принциповість; грубість – як ознака незалежності, самостійності; чуйність – як прояв безхарактерності. Додержання правил поведінки вони вважають

позитивною якістю особистості. Проте егоїзм, бажання жити як заманеться оцінюють як одні з необхідних якостей. Часто негативний життєвий досвід є для них зручнішим, ніж додержання морально-етичних норм.

Через недостатній розвиток вольової сфери такі підлітки не вміють стримувати себе, управляти своїми емоціями, настроєм, контролювати поведінку. Деякі з них агресивні, роздратовані, демонстративно не підкоряються вимогам, підкреслено вразливі тощо. Імпульсивність і нестриманість багатьох важковиховуваних у поєднанні із слабким самоконтролем або й безконтрольністю є основою для різних конфліктів.

Як правило, правова свідомість у важковиховуваних спотворена, вони не визнають моральних законів і норм співжиття, не мають правильних уявлень про правомірність і неправомірність поведінки, про покарання за протиправні дії і тому не замислюються про відповідальність за них.

Багатьма дослідженнями встановлено, що у важковиховуваних вільного часу значно більше, ніж у інших дітей, через прогулювання уроків, невиконання домашніх завдань. Проте раціонально його організовувати вони не вміють, і тому вільний час перетворюється не на фактор розвитку особистості, а на фактор деморалізації. Вони віддають перевагу беззмістовним розвагам, видовищам, які не збагачують їх, а лише заповнюють вільний час, швидко переходять від одного заняття до іншого.

Таким чином, робота школи з важковиховуваними підлітками насамперед повинна бути спрямована на корекцію життєвої позиції, формування їхньої соціальної активності, виявлення й реалізацію внутрішніх сил та можливостей кожного. А це стає можливим лише в процесі залучення важковиховуваних до різних видів діяльності. Для успішного виконання цього завдання необхідна система в роботі школи, тобто активна цілеспрямована робота всього шкільного механізму, від дирекції до обслуговуючого персоналу, яка має базуватися на глибокому вивченні причин виникнення важковиховуваності кожного підлітка, його індивідуально-психологічних особливостей, цілеспрямованому залученні до різних видів діяльності з урахуванням позитивних якостей особистості, тісного контакту з батьками. Здійснити це можна лише за умови педагогічного колективу школи до такої роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Г. Особливості поведінки важковиховуваних підлітків у конфліктних ситуаціях // Психологія-вип.37. – Освіта. – 1991. – С. 111-120.
2. Белкин А.Р. Трудные подростки // Воспитание школьников. – 1981. – №1. – С. 38-41.
3. Дежурова Н.Л. Ты не один на этом свете: дети с проблемами // Семья и школа. – 1995. – №9. – С. 84-86.
4. Карцева Л.В. Трудновоспитуемый подросток: поиск реальных отношений // Сов.педагогика. – 1991. – №4. – С. 52-56.

5. Куликова Е.О. Помощь детям риска // Народное образование. – 1993. – №5. – С. 57-60.
6. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. – К.:Рад.школа, 1990. – 366 с.
7. Натанзон З.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1984. – 96 с.
8. Рева Ю.П. Важкі діти: досвід педагогічної корекції // Завуч. – 2001. – №13. – С. 8-9.

Д.А. Медведовская. Трудновоспитуемые подростки и изучение их возрастных особенностей.

Трудный ребенок – это обычный ребенок, но он педагогически запущен и не совсем умственно доразвит. В статье сформулированы основные причины возникновения трудновоспитуемости у обычных подростков. Рассматриваются основные этапы формирования взглядов на явление трудновоспитуемости и обращается внимание на недостатки в семейном воспитании.

D. Medvedovska. A Difficult Teenager and His Age Peculiarities.

A difficult child is an ordinary child but pedagogically neglected and backward. The article formulates the main reasons for appearing these problems in the ordinary children. It gives the main stages in the formatting of different approaches to this problem and pays attention to the drawbacks in family education.

УДК 37.032

Н.А. Молодиченко, В.В.Молодиченко, О.М. Соколова
Мелітопольський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто особливості формування пізнавального інтересу учнів початкових класів, визначено основні напрями формування пізнавальних інтересів учнів у процесі позакласної роботи: організація гуртків і товариств, активізація екскурсійно-туристичної роботи, ефективне використання ігор.

Постановка проблеми формування творчої особистості учнів початкової школи у позакласній діяльності в її загальному вигляді пов'язана з важливими науковими та практичними завданнями.

Реформування, яке переживає нині освіта, потребує підвищення ефективності навчально-виховного процесу з метою сприяння всебічному і гармонійному розвитку людини, її інтелектуальному і моральному зростанню.

Інтерес до пізнання навколишнього середовища виступає своєрідним епіцентром розвитку учня, його пізнавальної самостійності, формування позитивного ставлення до результатів власної праці. Пізнавальний інтерес постійно впливає на поведінку людини, її духовну і розумову сфери,

інтелектуальні, морально-етичні та комунікативні якості, тому він забезпечує виховання творчої особистості. Прагнення людини до пізнання дійсності суттєво впливає на особистість, воно тісно пов'язане з увагою, пам'яттю, мисленням, емоціями, волею і сприяє творчій самореалізації і духовному самовдосконаленню людини.

Проблема формування та розвитку пізнавальних інтересів завжди привертала увагу психологів, методистів, педагогів, учителів-практиків. В Україні ці питання, прямо чи опосередковано, розглядали: А.М. Алексюк, І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, О.І. Синиця, В.О. Сухомлинський, Р.А. Науменко, Т.І. Сущенко та інші.

Значний внесок у розв'язання вказаної проблеми внесли російські психологи і педагоги: Л.Б. Ананьєв, Ю.К. Бабанський, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, М.О. Данилов, Б.П. Єсінов, В.І. Загвязинський, О.Г. Ковальов, О.М. Леонтьєв, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, П.Г. Морозова, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скалкін, Г.І. Щукіна та інші.

Цю проблему також розглядали дослідники далекого зарубіжжя: Р. Бенуа, Дж.Д. Брунер, Х. Василєв, У. Джеймс, М. Дональдсон, К. Ізард, С. Карлсон, П. Лінгард, А. Маслоу, Ж. Піаже, В. Оконь, Я. Рейковський, М. Сміт, Дж-.Д. Філіпс, І. Холандр, І. Гофман та інші.

Незважаючи на неодноразові звернення до різних аспектів проблеми формування пізнавальних інтересів, залишається недостатньо розробленою проблема формування творчої особистості молодших школярів у позакласній діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми (І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.А. Моляко) зростання вимог до особистості в суспільстві призвели до необхідності її розгляду саме в такому формулюванні.

Навчальна робота має провідне значення у задоволенні і розвитку інтересів учнів, тому основним напрямом педагогічних досліджень є вивчення проблеми формування пізнавального інтересу в навчальному процесі [5]. Але позакласна робота, яка є сполучною ланкою між навчанням у школі та позашкільною освітою, має певні переваги у цьому напрямі: широке охоплення школярів різноманітними та цікавими формами організації дозвілля, добровільність виявлення інтересу до навчальних предметів або діяльності, пов'язаної з ними, задоволення інтересів учнів у галузях знань, які виходять за межі шкільної програми.

Мета статті – обґрунтувати необхідність формування особистості молодших школярів у позакласній діяльності. Дослідження проблеми потребувало вирішити такі завдання:

– виявити основні концептуальні напрями означеної наукової проблеми;

–обґрунтувати напрями виховання творчої особистості за допомогою формування пізнавальних інтересів у позакласній роботі;

– вивчити досвід роботи шкіл з питань формування та розвитку пізнавальних інтересів у позакласній роботі;

– визначити шляхи реалізації проблеми формування пізнавальних інтересів учнів у процесі позакласної роботи.

Пізнавальний інтерес, що належить до складних феноменів, формується у позакласній роботі.

Основними концептуальними напрямами означеної наукової проблеми є:

1) дослідження питання з позиції загальної теорії розвитку особистості учня: експериментальна перевірка ролі позакласної роботи у процесі формування пізнавальних інтересів учнів у трьох напрямах: а) зміст позакласної роботи; б) форми, методи та прийоми організації позакласної роботи; в) пізнавальна діяльність учнів;

2) формування пізнавального інтересу – це складне, багатоаспектне явище, воно виявляється у ефекті впливу інтересу на особистість (позитивне ставлення до навчально-виховного процесу); особистому вираженні у мотиваційній сфері (потяг до знань); якості діяльності особистості (активна пізнавальна діяльність);

3) засвоєння знанньо про природу, історію і культуру рідного краю, які ґрунтуються на краєзнавчому принципі. Такий підхід до формування пізнавальних інтересів передбачає утвердження одвічних духовних цінностей: патріотизму, працьовитості, національної свідомості;

4) організація гуртків і товариств, активізація екскурсійно-туристської роботи, ефективне використання ігор; ці форми мають можливості широкого охоплення школярів різноманітними видами добровільної пізнавальної діяльності, які сприяють забезпеченню стійкого інтересу до навчання та пізнання взагалі;

5) застосування різноманітних методичних прийомів, які стимулюють творчу діяльність учнів. Вироблення в учнів свідомих знань, практичних умінь і навичок, прагнення до нових знань створюють основу для подальшого розвитку пізнавальних інтересів і становлення творчої особистості [3].

Ці вихідні положення дали можливість обґрунтувати напрями виховання творчої особистості за допомогою пізнавальних інтересів у позакласній роботі з урахуванням особливостей функціонування та розвитку сучасної української школи.

Пізнавальний інтерес у навчальний діяльності виступає як результат взаємодії об'єктивного та суб'єктивного аспектів. Він виражає прагнення учнів до знань і самостійної творчої роботи, тому вважається педагогами одним з найбільш значущих і надійних факторів інтенсифікації пізнавальної діяльності школярів.

Навчання спирається на інтереси дітей, тому інтерес є передумовою навчання і його результатом [4]. Пізнавальний інтерес може виступати як засіб навчання, мета педагогічної роботи в плані розвитку загальної пізнавальної активності. Така потрібність прояву інтересу як мети, засобу і результату навчання і виховання складає головну особливість педагогічного аспекту проблеми формування пізнавальних інтересів учнів у позакласній роботі.

Вивчення досвіду роботи шкіл з питань формування і розвитку пізнавальних інтересів у позакласній роботі у відповідності з особистим вибором учнів показало, що головним мотивом участі школярів у позакласній роботі є інтерес до поглиблення знань (87,3 %). 98% учнів вважають, що позакласна робота повинна відповідати їх інтересам і потребам, але ця вимога не завжди враховується під час планування позакласних заходів.

Пробудження пізнавальних інтересів відбувається під впливом стихійних і організованих факторів. Учні віддають перевагу заняттям у гуртках (24%), туристичним походам та екскурсіям (23%), урокам (22%). Значний вплив на підлітків справляють засоби масової інформації, вулиця, товариші та інші стихійні фактори (31%).

Тому основними шляхами розв'язання проблеми формування пізнавальних інтересів учнів у процесі позакласної роботи ми вважаємо організацію різноманітних гуртків і товариств, активізацію екскурсійно-туристичної роботи, оптимальне використання ігор.

Для вирішення поставленої проблеми була створена модель формування пізнавальних інтересів учнів у процесі позакласної роботи, яка має комплексний характер і охоплює чотири підструктури діяльності особистості: психофізіологічну, пізнавальну, мотиваційну, комунікативну. Виділення цих підструктур зумовлено об'єктивними факторами, важливими для творчої діяльності школяра, коли в центр уваги ставиться особистість, її емоційний стан та індивідуальна своєрідність.

Організуючи позакласну роботу з метою виховання творчої особистості, слід дотримуватися таких необхідних умов: зв'язок навчально-виховної роботи на уроках і в позакласній роботі; широка самодіяльність учнів та надання їй пошуково-дослідницького характеру; поєднання індивідуальної та колективної роботи.

Провідним фактором формування пізнавальних інтересів вважається пізнавальна діяльність, яка є формою активного ставлення людини до оточуючої дійсності [1]. Ми виділяємо такі види прояву інтересу учнів у пізнавальній діяльності: споглядальний, споглядально-дійовий, пізнавальний, пізнавально-творчий, теоретичний та теоретично-конструктивний. Інтерес є своєрідною складною динамічною системою кількісних і якісних змін в інтелектуальній і соціальній діяльності учня в залежності від його віку, особливостей психіки, яку треба враховувати під час формування і розвитку школярів.

В умовах позакласної роботи найбільш організаційно доцільною формою є гуртки та товариства, які розраховані на тривалу діяльність учнів. Теоретична робота учнів повинна мати тісний зв'язок із практикою, збагачуватись спостереженнями, практичними вміннями і навичками під час стаціонарних та польових досліджень (природничих, екологічних, рекреаційних, екскурсійних, туристсько-краєзнавчих), мати суспільно корисний характер. Дослідницька діяльність сприяє розвитку в учнів самостійності, допитливості, а також професійній орієнтації, виховує справжній пізнавальний інтерес.

Вважаємо, що насамперед треба дбати про засвоєння інтелектуальних технік, які є складовими культури і змісту початкової освіти, а не накопичення інформації. В основі інтелектуальних технік лежать міцні знання у вигляді гнучких систем, придатних до застосування в різних життєвих ситуаціях. Невимушена обстановка в класі, коли між школярами і вчителем встановлюється такий контакт, що обом сторонам працюється легко й охоче, є запорукою успіху.

Учні молодших класів краще засвоюють навчальний матеріал, коли їм цікаво, він оживає у них на очах, класна кімната перетворюється на сцену, де вчитель та учні – актори. Тоді під час уроку відбуваються всілякі перевтілення у казкових героїв, персонажів прочитаних книг, у мандрівників та дослідників і навіть у явища та об'єкти природи. Сухий, на перший погляд, природничий матеріал враз стає цікавим, захоплюючим і зрозумілим.

Використання на уроках засобів театралізації, прийомів драматизації активізують свідомі та підсвідомі процеси майстерності у дітей, підтримують у них пізнавальний інтерес, забезпечують естетичний розвиток особистості. Театральна педагогіка, гра і світ цікавого розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, збуджують інтерес до навчання, мислення, розширюють світогляд, знімають втому.

Пізнавальний інтерес притаманний усім компонентам позаурочної роботи, яка є сполучною ланкою шкільної та позашкільної освіти та

виховання, які забезпечують науковість, повноту, варіативність, широту, природність і цілісний підхід до розв'язання досліджуваної проблеми.

Пізнавальний інтерес – це інтегральна властивість особистості, яка характеризує її емоційну, інтелектуальну і вольову сфери. Методика позакласної роботи має універсальний характер і значний поліваріантний потенціал. Система позакласної роботи, складовою якої є гуртки і товариства, екскурсії і туристські походи, ігри, забезпечують адекватність педагогічного впливу на учнів і високу ефективність роботи з метою формування їх інтересів до пізнання навколишнього середовища.

Методика ефективного формування пізнавальних інтересів учнів у позакласній роботі має ряд етапів:

а) підготовка учнів, яка забезпечує певний запас знань і вмінь, мовних пізнавальних засобів, необхідних для виховання інтересів учнів;

б) створення позитивного емоційного ставлення до предмета і до діяльності, яке є необхідною передумовою формування пізнавального інтересу;

в) організація творчої діяльності, яка пробуджує в учнів пізнавальні запити та її активізація у процесі самостійної краєзнавчої роботи з метою подальшого розвитку пізнавальних інтересів;

г) систематична пошукова діяльність учителя, використання доцільних форм і методів навчання і виховання з метою розвитку в учнів стійкого пізнавального інтересу.

Отже, формування пізнавальних інтересів учнів є найефективнішим за умов: провадження різноманітної творчої діяльності, види якої систематично чергуються; знання виробляються на індуктивно-практичній основі з поступовим залученням елементів дедуктивних міркувань; максимально використовується принцип наочності; реалізуються міжпредметні зв'язки; у практику позакласної роботи впроваджуються доцільні форми і методи організації навчально-виховного процесу.

Перспективними можуть бути дослідження з проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування творчої особистості молодших школярів у процесі позакласної роботи, розробки спецкурсу "Організація позакласної діяльності учнів школи першого ступеня".

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. - К.: Укр.-фінський ін-т менеджменту та бізнесу, 1997. - 302 с.
2. Моляко В.А. Проблема психологического изучения таланта // Психологическая наука: проблемы и перспективы. Ч. III: Способности, труд, творчество. – К., 1990. – С. 73-74.
3. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие/Под. ред. И.А.Зязюна – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

4. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. - К.: Поліграфкнига, 1996. - 406 с.
5. Стельмахович М.Г. Школа і педагогіка в умовах становлення Української держави / / Рідна школа. – 1996. - № 5-6. – С. 5-9.

Н.А. Молодиченко, В.В. Молодиченко, О.М. Соколова. Формирование творческой личности во внеклассной деятельности.

В статье обоснованы особенности формирования познавательного интереса учеников начальных классов во внеклассной деятельности, определены основные направления формирования познавательных интересов учеников в процессе внеклассной работы: организация кружков и обществ, активизация экскурсионно-туристической работы, эффективное использование игр.

N. Molodychenko, V. Molodychenko, O. Sokolova. Formation of creative idividuality in out-of-class activity.

The article takes into consideration peculiarities of cognitive interest forming of junior pupils in after-classes activity. The main ways of cognitive interest forming are: the organization of fellowships and societies, tourist and excursion work reinforcement, effective game usage.

УДК 37.036:78

В.М.Новікова
Сумський державний
педагогічний університет

СПРИЙМАННЯ МУЗИКИ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ, АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЙ

У статті розглянуто теоретичні аспекти сприймання музики школярами. На підставі аналізу дефініцій "сприймання", "музичне сприймання", "естетичне сприймання", "сприймання музики" та "слухання музики" визначаються їх суттєві ознаки.

Музика є одним із наймогутніших засобів виховання, який надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Якщо змістовність духовної культури визначають естетичні, моральні та світоглядні цінності суспільства, то музика є інтонаційним засобом вираження цих цінностей. Створюючи хвилюючий образ світу й людини, розкриваючи ціннісне й психологічне багатство особистості, організовуючи духовне спілкування між людьми й поколіннями, музика стає незамінним засобом творчого збагачення естетичного досвіду людства, його актуалізації й впливу на підростаюче покоління.

Уміння слухати й чути музику не є вродженою якістю. Тому проблема формування слухацької культури учнів на уроках музики в загальноосвітній школі завжди висувалась і висувається на перший план як у дослідженнях російських і українських науковців (О.А. Апраксіна, Н.Л. Гродзенська,

А.Г.Костюк, В.Н. Шацька), так і західних (Е.Гордон, М. Пшиходзіньска, Я. Тарчинський, Б. Штраус). Останнім часом ця проблема вивчається О.П. Рудницькою (1992), С.І. Науменко (1996), О.Я. Ростовським (1997), Л.Б. Прокоф'євою (1998), Ю.Б. Алієвим (2000), О.В. Єременко (2003). Для її вирішення створюються новітні концепції і програми (наприклад, програма Д.Б.Кабалевського та її сучасна українська адаптація О.Я. Ростовського). В рамках психофізологічної науки питання музичного сприймання вивчаються в роботах О.М. Гарбузова, А.Л. Готсдинера, В.В. Медушевського, Є.В. Назайкинського, В.Д. Остроменського, І.Р. Тарханова, Б.М. Теплова. Але проблема через її складність і багатоплановість залишається актуальною і в наш час, особливо для музичного виховання учнів молодших класів. Пізнавально-творчі можливості учнів розвиваються в активній слухацькій діяльності, у цілеспрямованому аналізі музичних творів, бо лише така власна робота є запорукою глибоких переживань, естетичної насолоди, високих художніх смаків і переконань.

Аналіз сучасних музично-педагогічних досліджень свідчить про зростання уваги вчених до проблеми формування музичного сприймання школярів. Нагромаджено значний науковий і фактичний матеріал, який безпосередньо чи опосередковано відбиває її різноманітні грані. Загальновизнаним стало положення про базову роль музичного сприймання для формування усіх видів музичної діяльності й музичної культури в цілому (Е.Б. Абдулін, О.О. Апраксіна, Н.О. Ветлугіна, Д.Б. Кабалевський).

У нашій попередній публікації "До питання елементарного інструментального музикування в 1-му класі загальноосвітньої школи" ми розглянули питання, пов'язані з формуванням музичного сприймання першокласників у процесі елементарного музикування. *Метою* даної *статті* стало висвітлення проблеми формування слухацької культури школярів у аспекті теоретичного аналізу понять "сприймання", "музичне сприймання", "художнє сприймання", "сприймання музики" та "слухання музики" з підкресленням їх суттєвих ознак, а *завданням* – вивчення існуючих понятєво-термінологічних підходів та упорядкування семантичного поля в цій сфері.

Питання формування музичного сприймання у молодших школярів стоїть сьогодні досить гостро, оскільки вважається, що якісне музичне сприймання в цьому віці можливе лише за наявності спеціальних музичних здібностей, які, на думку багатьох авторів, ефективно розвиваються лише в старших класах. Крім того, як ми бачимо з практики, багато вчителів основну частину уроку приділяють співу, а слухання музики проводиться досить формально, хоча сучасна програма предмету "Музика" в основному базується саме на цьому виді діяльності.

Розглянемо існуючі дефініції поняття "сприймання". У психологічному словнику сприймання пояснюється як відображення у свідомості людини цілісних властивостей предметів та явищ об'єктивного світу при їх безпосередній дії в даний момент на органи чуття. Сприймання характеризується відносною стійкістю, воно взаємопов'язане з мовою, яка опосередковує сприймання, забезпечує його осмисленість. Участь мови в сприйманні створює можливість абстрагування та узагальнення властивостей предметів та явищ шляхом їх словесного визначення. Сприймання людини тісно пов'язане з мисленням, з поняттям сутності предмета. З позиції діяльнісного підходу сприймання є видом активної діяльності, яка пов'язана з такими психічними процесами, як уява, пам'ять, воно включає попередній досвід, впізнання предметів та явищ. Сприймання людини, як і будь-який інший вид психічної діяльності, невід'ємно пов'язане з емоціями та почуттями. Висока емоційна забарвленість сприймання особливо характерна для дитячого віку [2, 18].

Музичне сприймання – основний вид музичної діяльності, оскільки саме воно передує всім іншим. Навіть коли діти на уроках зайняті здебільшого хоровим співом, то перш ніж вивчити пісню, її треба сприйняти. Сприймання музики в педагогічній науці визначається як естетичне осягнення музичного явища в єдності його змісту й форми. Це, насамперед, осягнення художніх образів музичного твору й виражених у ньому емоцій і почуттів.

Поряд із терміном "сприймання музики" вживають словосполучення "слухання музики", яке використовують у двох значеннях: як синонім сприймання музики і як компонент уроку музики. Втім, якщо його застосовують у другому значенні, все одно воно "вбирає в себе" й перше. Отже, сприймання і слухання – не одне й те саме, але в методиці музичного виховання обидва поняття вживають як ідентичні. У нашому дослідженні слухання музики ми будемо розглядати як спеціально організований педагогічний процес.

С.І. Науменко зазначає, що в процесі слухання музики у дітей накопичується художній досвід, на основі якого виховуються музичні слухові уявлення, звукообразність музичного сприйняття, уявлень, мислення, всі музичні здібності. Крім того, в процесі слухання музики розвиваються такі необхідні властивості, як увага і її обсяг, розподіл і концентрація, переключення; довільність психічних функцій, пам'ять, аналітичні можливості [4; 58]. Зазначимо, що С.І. Науменко і О.П. Рудницька часто використовують не термін "сприймання", а "сприйняття" [4, 59; 8, 95].

Ми погоджуємося з думкою Г.Ю. Ніколаї, яка підкреслює, що технологія слухання музики на уроках в школі, визначення сутності музичної та вербальної інтерпретації творів композиторської творчості, виділення

рівнів сприймання змісту цих творів та виявлення можливостей його вербалізації дозволяють із теоретичних позицій, обґрунтовано підійти до процесу слухання музики на уроках у загальноосвітній школі. Технологія цього процесу включає створення установки на слухання музичного твору, його вербальну та музичну інтерпретацію, обговорення почутого, узагальнення результатів обговорення та підбиття підсумків. Однак дотримання технологічного алгоритму ще не гарантує успіху. Слухання музичних творів повинно бути організовано з урахуванням вікових та психофізіологічних особливостей учнів і забезпечено відповідними методичними прийомами [5, 82].

У зарубіжній практиці існує багато різних синонімів "слухання музики". Так, польські дослідники (Т. Йотейко, Ю. Рейс, Ю. Барановська-Борова) використовують термін "музична аудиція". Е. Гордон, автор концепції навчання музиці, теорії музичних здібностей і теорії аудиції, вживає термін "послідовність навчання аудиції", яка будується згідно з виділеними рівнями та фазами розвитку музичного мислення. Австрійський педагог-музикант Б. Штраус оперує поняттям "активне слухання музики" за назвою своєї методики, з якою ми ознайомили науковців і педагогів у своїй попередній статті "Активне слухання музики в першому класі: перспективи впровадження".

У процесі уточнення обсягу і змісту термінів ми дійшли висновку, що у працях психологів зазвичай розглядається поняття "музичне сприймання" [3]. Якщо увага звертається на організаційний момент і музична перцепція вивчається в педагогічному контексті, слід використовувати термін "сприймання музики" [6].

Відомий музикант-психолог Є.В. Назайкинський відрізняє музичне сприймання від сприймання як психофізіологічного акту. "Музичне сприймання є сприймання, яке направлене на осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як особлива форма відображення дійсності, як естетичний художній феномен" [3, 91]. У протилежному випадку музика сприймається як звукові сигнали, "як щось таке, що можна почути і що діє на орган слуху." Він вказує на важливість формування саме музичного сприймання – сприймання, адекватного музиці, її художньому смислу [3, 91].

На думку О.Я. Ростовського, музичне сприймання має свою специфіку, яка відрізняє його від сприймання будь-яких інших явищ навколишнього світу. Воно є складним, багатогранним і суперечливим процесом, що слід неодмінно враховувати у педагогічній діяльності. Суть цих суперечностей полягає в тому, що, з одного боку, структура і спрямованість сприймання запрограмовані музичним твором, а з іншого - воно включає творчу

діяльність слухача, яка певним чином змінює втілені у творі образи під впливом індивідуального життєвого досвіду, естетичних ідеалів, світоглядних позицій, цілеспрямованості тощо. При сприйманні музики у слухача в цілому виникає той емоційний стан, який композитор прагнув викликати своїм твором, але емоції і переживання слухачів глибоко індивідуальні, неповторні й особистісні. З одного боку, в процесі сприймання слухач засвоює естетичну інформацію, що міститься у творі, а з іншого - накладення на сприйняте життєвого і художнього досвіду веде до пізнання нового змісту, який виходить за межі вираженого в музиці. Сприймання має початок і закінчення, визначається початковим і кінцевим станом слухача. Отже, кожен акт сприймання – процес і водночас елемент більш тривалого процесу формування музичного сприймання [7, 55-56].

Цікавої думки щодо сприймання музики молодшими школярами додержувався К. Орф. Він був проти раннього обмеження музичного слуху дитини рамками класичної музики та мажоро-мінорної гармонії. Він вважав це невиправданим і намагався в "Шульверку" створити умови для сприймання дітьми різнонаціональної музики як минулого, так і теперішнього. Це було головною проблемою Орфа: виховати "відкриті світу" слух і смак, не замикаючи дитину в колі європейської музичної класики XVIII-XIX ст. Він пропонував подивитися на музичне виховання ширше, ніж на традиційне залучення дітей до виконання і слухання професійної музики. Діти повинні не тільки слухати і повторювати написану іншими музику, але в першу чергу створювати і виконувати власну елементарну музику.

Музичне сприймання є різновидом естетичного сприймання. Естетичне сприймання – це вид естетичної діяльності, який виражається в цілеспрямованому та цілісному сприйманні творів мистецтва як естетичної цінності, яке супроводжується естетичним переживанням. В.Д. Остроменський розглядає естетичне сприймання як складний детермінований процес переломлення естетичного змісту твору крізь призму загального та художнього досвіду людини. Естетичне сприймання завжди включає в себе елемент оцінки, роль якої збільшується у міру вдосконалення здатностей до сприймання мистецтва [6, 55].

Музичне сприймання як різновид естетичного сприймання характеризується властивостями, які притаманні лише сприйманню мистецтва в цілому, але, разом з тим, має свої особливості, обумовлені специфікою музики як виду мистецтва. Музичне сприймання – вид художньо-пізнавальної діяльності, результат тривалого суспільно-історичного розвитку людини.

Слід підкреслити відмінність художнього сприймання від естетичного. Художнє сприймання – це також вид діяльності, але художньої, яка теж

спрямована на цілісне осягнення мистецького твору як естетичної цінності, що супроводжується естетичними переживаннями та асоціативними уявленнями. О.П. Рудницька вважає, що художнє сприймання є більш широким поняттям, аніж первинне відчуття сенсорної інформації (звукової, зорової, тактильної) на безпосередньо-відображальному рівні, яке характеризується ще складнішою, ніж сприймання інших явищ, взаємодією перцептивних та інтелектуальних, чуттєвих і раціональних, репродуктивних і творчих, інтуїтивних та свідомих процесів. Воно відбивається у комплексі відчуттів, уявлень, асоціативного мислення й багатьох інших компонентів психічної діяльності [8, 89].

Важливий крок в аналізі цілісного процесу функціонування музики в суспільстві зробив А.Н. Сохор, який дослідив загальну структуру музичного сприймання, визначив шляхи розвитку музичної культури слухачів. Він зазначав, що осмислене сприймання музики, її розуміння і переживання можливі лише на основі певної суми слухацьких вражень, асоціацій, навичок. Усі вони складаються під безпосереднім впливом соціально-культурного середовища, в якому людина живе і виховується [9, 102]. А.Н. Сохор розглядав музичне сприймання як складний багаторівневий процес, в якому можна виділити кілька стадій, а саме: слухання як фізичний і фізіологічний процес; розуміння і переживання музики; її інтерпретація й оцінка.

Л.М. Кадцин, вивчаючи проблему музичного сприймання, виділяє три види змістових уявлень: інтелектуальні, емоційні, асоціативні. На думку автора, інтелектуальні уявлення (саме їх називають музично-слуховими) – це уявлення про композицію, яка звучить. Вони служать джерелом емоційного та асоціативного відображення.

У процесі формування цих уявлень Л. М. Кадцин виділяє два етапи. На першому формуються уявлення, які обумовлюються лише звучанням даного твору. Це уявлення про сам твір: мелодія й супровід, їх яскравість, переживання, які викликані звучанням твору. Це ще й уявлення естетичні (оцінка музично-слухових уявлень й переживань з точки зору їх належності до світу добра, справедливості) та світоглядні (цілісне уявлення про світ у вигляді світовідчуттів, світосприйняття, світогляду.) Існують також уявлення асоціативні – результат порівняння почутого, пережитого та усвідомленого школярем на основі його життєвого досвіду. Всі ці уявлення Л.М.Кадцин називає початковими.

Другий етап – це формування концептуальних змістових уявлень. Він може початися після формування початкових уявлень, але в основному здійснюється після звучання музичної композиції в результаті тривалого усвідомлення почутого, пережитого. На цьому етапі учні слідкують за

розвитком і взаємодією тем у музичній композиції, зазначаючи зміни в них. На даному рівні здійснюється контроль і відбір асоціацій відповідно до усвідомленої логіки, конкретності переживань, естетичних і моральних оцінок. Вихідною для усвідомлення концептуальності музичного твору є жанрова композиція. Очевидно, що формування інтелектуальних (музично-слухових) уявлень пов'язане з безпосереднім сприйманням музики, а також емоційно-розумовими асоціаціями, які виникають внаслідок цього процесу [1, 16].

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені педагогічним аспектам музичного сприймання. У педагогіці накопичений значний обсяг наукового матеріалу стосовно діагностування й формування музичного сприймання, вікових особливостей музичного сприймання, процес у розвитку музичних здібностей в онтогенезі, принципів і методів музично-виховної роботи тощо (О.О. Апраксіна, Ю.Б. Алієв, В.К. Бєлобородова, Н.О. Ветлугіна, Н.Л. Гродзенська, Д.Б. Кабалевський, О.П. Рудницька та ін.)

У сфері дитячого музичного виховання визначальною стала думка про те, що єдність співу-сприймання є природною основою формування в особи здатності до виконання й слухання музики (С. Анатасова-Букова, З. Бімберг, Р.Т. Зінич, Т.А. Ільїна, Ю.Є. Юцевич та ін.).

Особливість сприймання музики Н.О. Ветлугіна вбачала в тому, щоб у поєднанні звуків різної висоти, тривалості, сили, тембру відчути красу звучання, його виразність, почути цілісні художні образи, що викликають у слухача певні настрої, почуття й думки. Вона підкреслювала, що цілісність сприймання нерозривно пов'язана з його диференціацією. Оскільки будь-який зміст виражається специфічними музичними засобами, то для його розуміння необхідно мати уявлення про виразове значення цих засобів, смисл музичних категорій. Без розвитку музичного мислення неможливе глибоке розуміння музичного твору, тобто усвідомлення його ідеї, характеру, настрою, переданого специфічними засобами музичної виразності [8, 61].

Отже, опрацювавши психолого-педагогічну літературу, ми можемо визначити сприймання музики як складний художньо-пізнавальний акт, який відбувається в процесі осягнення музичного мистецтва. Ми розрізняємо "сприймання музики" та "слухання музики". В першому випадку ми маємо на увазі музичну перцепцію, яка супроводжує різні види діяльності дітей на уроці музики (хоровий спів, гра на музичних інструментах, слухання музики, музично-ритмічні рухи, вивчення нотної грамоти). У другому випадку під "слуханням музики" ми розуміємо спеціально організований педагогічний процес знайомства з музичними

творами різних стилів та жанрів, композиторами, виконавцями, який відбувається за певним технологічним алгоритмом. У процесі слухання музики вдосконалюється музичне сприймання як специфічний психологічний процес відображення особливостей музики у свідомості людини. Предметом подальшого дослідження має бути висвітлення проблеми методичного забезпечення для формування музичного сприймання у молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя. – М.: Высш. шк., 1990. – 303 с.
2. Курс общей, возрастной и педагогической психологии. Вып. 2. / Под ред. М. В. Гамезо. – М.: Просвещение, 1982. – 190 с.
3. Назайкинский Е.В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания // Восприятие музыки. – М., 1980. – С. 91.
4. Науменко С.І. Музично-естетичне виховання дошкільнят. – К.: Магістр-S, 1996. – 96 с.
5. Ніколаї Г.Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: Навч. посібник для студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти та аспірантів. – Суми, 2000. – 108 с.
6. Остроменский В.Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. – К.: Музична Україна, 1975. – 199 с.
7. Печерська Е.Д. Уроки музики у початкових класах. – К., 2001. – 240 с.
8. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
9. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
10. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки: В 3 т. – Т. 1. – М.: Сов. композитор, 1981. – 296 с.

В.Н. Новикова. Восприятие музыки: сущность понятия, анализ дефиниций.

В статье рассмотрены теоретические аспекты восприятия музыки школьниками. На основе анализа дефиниций "восприятие", "музыкальное восприятие", "эстетическое восприятие", "восприятие музыки" и "слушание музыки" определяются их существенные признаки.

V.Novikova. Perception of music: the essense of the concept, the analysis of the definitions.

The theoretical aspects of perception of music by schoolchildren are considered in the article. On the basis of analysis of definitions of the terms perception, musical perception, aesthetic perception, perception of music and listening of music their essential features are singled out.

УДК 371.382.033

С.Л. Парфілова
Сумський державний
педагогічний університет

СИСТЕМА ІГОР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто структуру та істотні ознаки гри. Подано класифікацію ігор за характером пізнавальної діяльності учнів. Теоретичні положення проілюстровані конкретними прикладами на матеріалі інтегрованого курсу „Навколишній світ".

Головним завданням перебудови сучасної української школи є підвищення ефективності навчально-виховного процесу з метою сприяння всебічному і гармонійному розвитку людини, її інтелектуальному і моральному зростанню. Надання навчальній діяльності творчого характеру, тобто її спрямування на розвиток індивідуальних задатків учнів, їх пізнавальної активності та здатності до самостійного розв'язання нестандартних завдань передбачає введення в традиційний навчально-виховний процес початкової школи різноманітних ігор.

Філософське трактування зародження й значення гри розкрили у своїх працях І. Зязюн, М. Каган, П. Лавров, М. Семашко та ін. Суспільно орієнтовані підходи до оцінки ігрової діяльності обґрунтували С. Шацький, Т. Цвелих та інші; творчі ігри соціального характеру у різних педагогічних аспектах розглядали А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Терський, І. Іванов, Л. Коваль; етнічні особливості гри та ігрової взаємодії відображені О. Духновичем, Г. Волковим, Л. Федоровою; ігри, що розвивають інтелектуально-пізнавальні здібності школярів, досліджували І. Звєрєва, Р. Жуков, В. Рибальський, Л. Фрідман та ін. Розробкою теорії дитячих ігор, з'ясуванням ролі, структури і значення гри для виховання і навчання дітей займалися психологи Ж. Піаже, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін, А. Лурія, П. Гальперин, А. Запорожець та ін.

Практичний доробок сучасних учителів-новаторів Є.Ільїна, С.Лисенкової, В.Шаталова, Ш.Амонашвілі, І.Волкова свідчить про те, що для успішного навчання обов'язковою є зацікавленість учнів.

Плідність пошуку в цьому напрямку пояснюється великою кількістю форм і методів занять з урахуванням зацікавленості, підвищенням емоційності і, перш за все, використанням ігор.

Застосування ігор посилює навчальну мотивацію, пробуджує розумову діяльність, є важливим засобом розвитку пізнавальної самостійності учнів. Гра збагачує пізнання, діяльність, працю, впливає на розвиток творчих сил,

уяву, фантазію, справляє вплив на самоствердження дітей. Тому гру можна розглядати як засіб збудження, формування і розвитку пізнавальних інтересів учнів, як перетворювальну творчу діяльність у тісному зв'язку з іншими видами навчально-виховної роботи. Висвітленню цього питання і присвячується стаття.

Ефективне використання ігор у навчально-виховному процесі потребує звернення до систематизації ігрових методів та їх упорядкування. Серед безлічі класифікацій, що існують в сучасній психолого-педагогічній науці, з огляду на нашу проблему, слід враховувати класифікацію ігор за характером пізнавальної діяльності учнів. За нею визначаються наступні види ігор:

1) репродуктивні ігри – це ігри, що передбачають створення ситуацій формування певних знань та умінь. Їх мета – відтворити в пам' яті, поглибити, вдосконалити учнівські знання. Таку діяльність контролює дорослий. Ці ігри передбачають наявність і використання зразка у вирішенні завдання. Наприклад: „Назви рослину (тварину)", „Лото", „Обери правильну дорогу"[1];

2) частково-пошукові ігри – це ігри, зміст яких задається вчителем, спирається на наявні знання учнів, але передбачає елементи пошуку, здійснення логічних операцій, відбір потрібних знань та використання їх у певній послідовності. Наприклад: „Вгадай, чия депеша?", „Хто автор листа?", „Впізнай прикмету", „Павутинка";

3) проблемно-пошукові ігри – це ігри, що передбачають елементи пошуку, виконання учнями логічних операцій на основі певних знань. Їх мета – створити нові взаємини між учителем та учнями на підґрунті принципів систематизації, імітованого факту, узагальнення. Ці ігри будуються на суперечностях між відомими первісними уявленнями і новими фактами. Наприклад: „Якби ви стали зовсім маленькими за розміром, то ...", „Фантазери", „Неіснуюча тварина (рослина)", „Чарівний будинок";

4) пошукові ігри – це ігри, що готують учнів до творчої діяльності, самостійних наукових досліджень. Наприклад, „Архімеди", „Казкова скринька", „Фабрика іграшок";

5) творчі ігри – це ігри, що сприяють залученню учнів до самостійної пізнавальної діяльності в процесі виконання завдань. Їх мета – виявити нові випадки прояву загального в конкретному, застосовуючи узагальнення щодо пояснення суперечливих явищ імітованого процесу, систематизацію виконання навчальних завдань у нестандартних і знайомих ситуаціях. Наприклад: „Мозковий штурм", „Робінзонада", „Школа майбутнього", „Місто етикету", „Великдень". Подібні ігри викликають у молодших

[1] Теоретичні положення статті проілюстровано конкретними прикладами на матеріалі інтегрованого курсу „Навколишній світ".

школярів бажання аналізувати, досліджувати приховані причини явищ, продовжувати пізнавальну діяльність.

Гра має власну стійку структуру, основними компонентами якої вважаються: ігрова задумка, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичне завдання, результати гри.

Ігрова задумка виступає у ролі запитання, яке проектує хід гри, а правила, що розробляються з урахуванням мети гри та індивідуальних і вікових можливостей учнів, визначають порядок дій і поведінку учнів, сприяють створенню справжніх ділових стосунків. Учитель як керівник гри спрямовує її у потрібне русло, при необхідності активізує хід гри різноманітними прийомами, підтримує інтерес до її проведення. В ігровій діяльності учнів потрібна не стільки практична допомога, скільки порада старшого, корегування думок, творчого мислення. Ігрові дії сприяють пізнавальній активності учнів, дають їм можливість проявити власні здібності і знання. Головне в грі – це її пізнавальний зміст, який ставить перед учасниками певні вимоги відносно знань і вмінь, сприяє розв'язанню навчальної проблеми. Результат гри виступає, перш за все, у формі розв'язання поставленого навчального завдання, а для вчителя він вважається показником досягнень учнів або в засвоєнні знань, або в їх застосуванні.

Усі структурні компоненти гри між собою взаємопов'язані і взаємообумовлені. Без єдності цих елементів неможливо провести гру на високому рівні, особливо якщо вчитель ставить за мету дати учням можливість не тільки засвоїти знання, а й сформувати пізнавальний інтерес до предмета.

При наявності інтересів учні беруть участь у грі з великим бажанням, що позитивно впливає на засвоєння ними знань і сприяє розвитку їх інтелектуальних сил. Учні відчувають задоволення від інтенсивної розумової роботи, виконання важких завдань, тому навчання втрачає неприємний для учнів присмак чогось нав'язаного, нудного і стає захоплюючим процесом пізнання. Ось чому при використанні ігор дуже важливо слідкувати за збереженням інтересу до гри, а при його згасанні в жодному разі не слід нав'язувати гру дітям.

Планувати і будувати ігри необхідно з урахуванням можливостей та потреб кожного віку і конкретних умов школи. Школярі 1-4 класів охоче розгадують посильні ребуси, шаради, кросворди, загадки, розв'язують пізнавальні задачі, із задоволенням беруть участь у сюжетно-рольових іграх, вікторинах. Розглянемо ці види ігор у зазначеній послідовності.

Сюжетно-рольова гра за характером діяльності учнів близька до проблемної бесіди, а ще більше – до дискусії. Особливості сюжетно-рольової гри полягають у тому, що завдання будуються на основі ігрового сюжету, виконанню завдання надають форми ігрової дії. Проблемна сюжетно-рольова гра, крім знань, розвиває вміння учнів вести колективний пошук, намічати варіанти дій і розв'язувати проблему.

Під час організації таких ігор доцільно застосовувати символічну декорацію, елементи костюмів, якщо це має певний пізнавальний ефект і підвищує ефективність гри.

Особливо підвищений інтерес у молодших школярів викликають вікторини – найбільш доступні й популярні інтелектуальні ігри. Вони виступають як форма поглиблення і закріплення знань, відкривають простір для роздумів, тренування мислення.

За змістом вікторини поділяють на загальноосвітні (про природу, її процеси, явища, об'єкти, закономірності) та тематичні (краєзнавчі, країнознавчі тощо). При використанні вікторини треба дотримуватись певних вимог: вони повинні містити запитання, які вимагають розширених відповідей; запитання на здогадливість, увагу; сприяти збагаченню учнів природничими відомостями.

Великою популярністю користується гра „Що? Де? Коли?", основу якої складають цікаві, захоплюючі, дотепні запитання, які пожвавлюють емоції та почуття молодших школярів.

Наведемо приклад можливих запитань до проведення засідання клубу знавців гри „Що? Де? Коли?" під час вивчення теми „Подорож Афанасія Нікітіна „за три моря" до Індії в XVстолітті" („Навколишній світ – 4 клас").

· Вони жили в річках Індії ще 200 мільйонів років тому і до цього часу живуть там. Їхніми предками вважають динозаврів. Що це за тварини?

· Яку тварину вважають символом Індії?

· Яке дерево в Індії звуть „деревом-лісом"? [2, 96-101].

Гра „Щасливий випадок" зручна тим, що залежно від часу можна довільно змінювати кількість турів (геймів) і вболівальники теж можуть брати участь у грі.

Наведемо можливі завдання до проведення гри „Щасливий випадок" під час вивчення теми „Відкриття Америки Христофором Колумбом" („Навколишній світ – 4 клас").

Завдання 1.

Ацтекська легенда розповідає, що колись на землі ріс цілий сад божественних чарівних дерев. Але за велінням богів сад було спустошено, і випадково збереглося лише одне дерево – „какаутль", як його називали ацтеки. А його насіння заміняло їм гроші. Плоди цього дерева схожі на

довгі перчини жовтого, жовтогарячого або червоного кольору. Плоди містять насінини, з яких виготовляють шоколад. П'ять букв. (Какао).

Завдання 2.

Її додають у солодощі та кондитерські вироби для ароматизації, бо плоди мають неповторний аромат. Упаковані плоди не втрачають аромату протягом 30 років! Шість букв. (Ваніль) [2, 89-91].

У наведених прикладах на перший план виступає новизна, яка дивує учнів, а це породжує інтерес. Своєю незвичайністю вона примушує учнів цікавитися відповідями на запитання, що загострює емоційно-пізнавальний процес. Невідповідність попередніх завдань новим примушує учнів думати, здогадуватися, порівнювати, знаходити вихід із ситуації, що сприяє формуванню в них пізнавальних інтересів.

Спостереження за роботою учнів під час використання на уроках загадок різних видів свідчать, що вони є важливим засобом збудження пізнавального інтересу, створення емоційного настрою, розширення уявлень про предмет та його ознаки, підвищення рівня творчої роботи [1, 93-94].

Розвиткові евристичного рівня творчої активності сприяє організація навчального процесу у вигляді ділової гри з елементами змагання, театральної дії.

Цінність ділових ігор полягає в тому, що вони допомагають формувати гнучкість і широту мислення, готовність до інтелектуального ризику (дитина має багато ідей, вміє і не боїться їх висловити). Ділові ігри близькі дорослому підходу до розв' язання раціоналізаторських задач. Це, зокрема: „прес-конференції", „телемости", „інтерв'ю", „ринги" тощо. Співробітництво в процесі такої роботи формує в учнів уміння погоджуватися з точкою зору іншого, узгоджувати свої думки з думками партнерів, тобто привчає підпорядковувати особисті цілі і бажання спільній справі, сприяє формуванню адекватної самооцінки. Прикладом ділових ігор на уроках „Навколишнього світу" можуть бути такі: „Засідання Королівської географічної спілки", „Прес-конференція за підсумками проведеної експедиції", „Інтерв'ю зі співробітниками аерокосмічного центру", „Телеміст, присвячений приїзду до України пана Рубенса" тощо. Подібні ігри дозволяють не тільки незвичним способом перевіряти знання, але й змушують учнів думати, виховують справжній інтерес.

Наступним видом ігрової діяльності є заочні подорожі та експедиції, які організовують на основі регулярного позакласного читання та учнівської творчої діяльності. Їх мета полягає в тому, щоб створити ілюзію відрядження в справжню „мандрівку", а основний смисл – зацікавити дітей

предметом, розвити в них прагнення до нового, правильно спрямувати їх допитливість. Наведемо приклади таких подорожей та експедицій, що можуть бути проведені на уроках „Навколишнього світу": „Мандрівка стежкою Лісовика", „Подорож зоопарком", „Подорож Марко Поло на Схід", „Перша навколосвітня подорож Магеллана в XVI столітті", „Шляхами експедиції Джеймса Кука до Австралійського континенту".

Заочну подорож можна назвати науковою грою для школярів, тому що в процесі збирання матеріалу прищеплюються дослідницькі навички, виробляється наполегливість і завзятість, розширюється вибір методів дослідження, забезпечується наукова вірогідність спостережень.

Набутий пізнавальний досвід забезпечує цілеспрямований пошук, вибір змісту дослідження, тому діяльність учнів має яскраво виражену творчу спрямованість індивідуально-колективного плану. Потреба в спілкуванні на пізнавальній основі позначається на пізнавально-соціальній мотивації, головними мотивами тут є діяльність у колективі, відповідальність перед товаришами за доручену справу. Підсумком гри буде позитивне ставлення до навчання та великий пізнавальний інтерес.

Усе сказане дає змогу зробити висновок: гра є найбільшим досконалим, узагальнюючим різновидом активних методів навчання, який синтезує всі функціонально важливі якості, необхідні для гармонійного розвитку особистості. Ігрова діяльність повинна стати невід'ємною складовою навчального та виховного процесу, її слід ширше використовувати у практичній діяльності шкіл.

Впровадження системи ігор у шкільну практику сприятиме забезпеченню особистісно-пізнавальної активності учнів, формуванню творчих здібностей, самореалізації особистості. Крім того, використання ігор сприятиме глибшому осмисленню знань і тим самим допомагатиме вчителеві формувати пізнавальні інтереси школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Киричук О.І. Навчальні інтереси молодших школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 127 с.
2. Пушкарьова Т.О., Парфілова С.Л. Наша планета – живий світ. Навколишній світ у 4 кл.: Посібник для вчителя поч. школи. – Суми: Козацький вал, 2002. – 42 с.

С.Л. Парфилова. Система игр как средство формирования познавательных интересов младших школьников.

В статье рассмотрена структура и существенные признаки игры. Дана классификация игр по характеру познавательной деятельности учеников. Теоретические положения проиллюстрированы конкретными примерами на материале интегрированного курса „Окружающий мир".

S. Parfilova. The system of games as a way of young pupils' cognitive interests formation.

In the article the structure and essential peculiarities of game are observed. The classification of games for the character of the pupils' cognitive activity is given. The theoretical thesises are illustrated with the specific examples on the material of the integral course "The Surrounding World".

УДК371.315:51

С.В.Петренко, О.В. Мартиненко
Сумський державний
педагогічний університет

МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуті особливості модульно-рейтингової системи організації навчання математики в профільній школі.

На сучасному етапі розвитку загальної середньої освіти однією з головних проблем є підготовка дітей до подальшого навчання у ВНЗ за різними спеціальностями, які потребують глибоких ґрунтовних знань з математики. Це питання стало особливо актуальним під час переходу загальної середньої освіти на профільне навчання.

У документах про освіту, на основі яких розроблена „Концепція профільного навчання в старшій школі" [3], закладені нові підходи до організації освіти в старшій школі. Уміння користуватися загальними і спеціальними математичними методами, а специфіка кожного з них вимагає спеціальної математики, відповідних умінь і навичок, створення сприятливих умов для подальшої діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і потреб ліцеїстів при формуванні у них орієнтації на певний вид майбутньої професійної діяльності.

На території нашої держави відбувається вже 10-а спроба профілізації шкільної освіти, але жодна з попередніх не досягла успіху з різних причин, серед яких, зокрема, слід виділити основну, характерну для всіх епох: основними в профілізації були зміни в мережі закладів, а не системі навчання.

Сьогодні знову здійснюються спроби профілізації навчання через зміни у мережі закладів освіти, внаслідок чого учень позбавляється можливості обрати профіль за власним бажанням, не враховується думка самого школяра.

Профільна освіта стала на сьогодні об'єктом дослідження педагогічного колективу ліцею. Сумський ліцей, який був створений у 1999

році як багатопрофільний, має вже певні напрацювання у цьому напрямі. Ініціативна група викладачів університету за підтримки ректора й обласного управління освіти поставила перед собою нелегке завдання – створити профільний заклад нового типу, головною особою якого є учень з високим рівнем знань, який у подальшому зможе спроектувати своє майбутнє, використовуючи ці знання.

Ліцей є гнучкою індивідуалізованою системою навчання творчої особистості. У профільні блоки навчального плану входять системотворчі щодо розвитку особистості предмети. Вони не просто закладають основи теоретичних знань, а допомагають систематизувати і засвоїти знання з інших наук, життєві спостереження і досвід, а також відомості, здобуті у позаурочній роботі, із засобів масової інформації. У цьому блоці обов'язковими є дисципліни, які розширюють відомості про відповідні галузі наукового знання і сприяють розвитку інтересів ліцеїстів, їх профорієнтації. Кожному профілю навчання притаманний свій зміст профільного і загальноосвітнього блоку, неодмінною складовою якого є математика.

Навчальний процес у ліцеї скоординовано так, що вивчення загального курсу математики за універсальним профілем закінчується в повному обсязі програмою 10-го класу. В 11-му класі здійснюється цілеспрямована підготовка ліцеїстів до навчання у ВНЗ за обраною спеціальністю. Це зумовлено такими факторами:

· суспільству потрібні фахівці різних профілів;

· суспільство зацікавлене в забезпеченні умов для розвитку особистості відповідно до її можливостей і потреб.

Профільне навчання породжує проблему викладання математики відповідно до профілю, але навчання математики повинно здійснюватися відповідно до основних положень і принципів концепції математичної освіти в Україні [4].

Реалізація профільного навчання математики повинна здійснюватися з урахуванням його мети, особливостей змісту й форми у порівнянні з навчанням математики в загальноосвітніх класах.

Профільна диференціація навчання математики повинна:

· забезпечити необхідний загальнокультурний рівень математичної підготовки молоді, який визначається замовленням суспільства й можливостями учнів даного віку;

· задовольнити потреби профільної підготовки щодо розвитку пізнавальних і математичних видів діяльності учнів, що характерні для даного профілю;

· формувати засобами математики професійні нахили учнів.

Профільна диференціація навчання математики передбачає:

· створити умови для свідомого вибору учнями профілю;

· пропагувати наступність з допрофільним навчанням математики і навчанням математики у звичайних класах загальноосвітньої школи;

· забезпечити досягнення всіма учнями базового рівня навчання математики;

· створити розробку державних стандартів з математики для різних профілів навчання;

· забезпечити реалізацію прикладної спрямованості навчання математики, орієнтованої на профіль навчання як одного з головних засобів формування профільних інтересів засобами математики;

· проаналізувати відмінність змісту навчання математики в профільних класах і звичайних класах;

· задовольнити реалізацію рівневої диференціації, що підсилює диференціацію навчання математики для кожного профілю;

· створити розмаїтість форм і видів класної та позакласної роботи;

· поглиблено вивчати математику як одного з видів профільного навчання.

Повноцінна реалізація профільного навчання математики, що передбачає істотні зміни в змісті навчання і формах роботи з ліцеїстами, доцільна у старшій школі, особливо в 11-му класі.

Профільне навчання математики в старших класах забезпечується:

1. Основним курсом математики (базова математична підготовка), який закінчується в 10-му класі.

2. Системою курсів за вибором, що враховує інтереси і можливості ліцеїстів даного профілю, систематизує, поглиблює і розширює основний курс відповідно до профілю навчання (додаткова математична підготовка).

3. Системою модульних завдань, спрямованих на розвиток професійних нахилів ліцеїстів, їхнього інтересу до застосування математики (індивідуальна робота з математики).

Такий підхід до вивчення математики у старшій школі дозволяє найповніше врахувати розходження в можливостях і потребах ліцеїстів, забезпечити єдність рівневої і профільної диференціації навчання математики.

З позиції математичної освіти можна визначити такі профілі навчання:

– гуманітарний;

– технічний, природничо-науковий та економічний;

– фізико-математичний.

Вивчення математики ліцеїстами за цими профілями має суттєві розбіжності. Це пов'язано з характером навчання і виражається у його змісті

й рівні вимог. Завдання курсу математики в 11-му класі (різних профілів) подано у таблиці 1.

Головною вимогою до змісту всіх курсів є системність, що передбачає виокремлення основного й додаткового змісту. Основний зміст для всіх курсів реалізується у процесі навчання основного курсу математики (10-й клас), а додатковий – курсів на вибір й індивідуальної роботи, яка проводиться в 11-му класі.

Таблиця 1

Напрямок	**Гуманітарний**	**Технічний, економічний, природничо-науковий**	**Фізико-математичний**
Сприяє	• становленню загальної культури людини; формуванню уявлень про математику як одну з універсальних мов, створених для опису і дослідження дійсності	• гармонійному розвитку образного і логічного мислення; • формуванню чітких уявлень про роль математики в розвитку суспільства, сфери і характер її прикладних можливостей	• формуванню у ліцеїстів умінь застосовувати математику при дослідженні реальних процесів і явищ
Повинен	• враховувати роль образного мислення у процесі пізнання навколишнього світу; • формувати логічне мислення засобами математики	• забезпечити здобуття найпростіших навичок математичного моделювання	• забезпечити високий рівень математичної культури

Системність курсу математики передбачає створення інтегрованого курсу математики (10-й клас) без поділу його на розділи „Алгебра і початки аналізу" і „Стереометрія", що сприятиме тіснішим зв'язкам між поняттями й фактами, раціональному використанню часу, виділеного на вивчення предмета. В 11-му класі доцільно ввести „Узагальнюючий курс математики", основні цілі якого:

· систематизувати, узагальнити й поглибити знання ліцеїстів про множину дійсних чисел, розширити множину дійсних чисел до множини комплексних чисел;

· відпрацювати навички виконання математичних розрахунків (дій з числами, поданими у різних формах, дій з відсотками, наближених обчислень тощо) і перетворень виразів;

· поглибити знання про функцію як фундаментальну основу при математичному вивченні кількісних співвідношень реального світу, навчити

використовувати поняття функції під час розв'язання задач із фізики, економіки, природознавства;

· удосконалювати техніку розв'язання рівнянь, нерівностей і їх систем;

· удосконалювати вміння учнів зображувати й знаходити на малюнках геометричні фігури, виконувати геометричні побудови, установлювати властивості геометричних фігур та обчислювати їх кількісні характеристики (довжини, величини кутів, дуг, площі, об'єму);

· розкрити поняття математичної моделі та математичного моделювання, сформувати уявлення про можливості прикладної математики.

Зміст курсу визначається цими цілями. У своїй діяльності колектив ліцею керується такими положеннями:

1. Зміст математичної освіти має бути чітко орієнтований на розвиток особистості в цілому, а також тих видів діяльності, які є специфічними для даного профілю.

2. Зміст профільної математичної освіти має забезпечувати потреби профільної підготовки до математики.

3. Зміст математичної освіти для кожного профілю має забезпечувати визначену еквівалентність математичної підготовки учнів різних профілів. Це означає, зокрема, необхідність включення всіх основних традиційних змістових ліній шкільного курсу математики.

4. Для підвищення ролі математики в процесі осмислення навколишнього світу необхідне доповнення традиційних змістових ліній курсу математики матеріалом, який сприяє формуванню ймовірнісно-статистичних уявлень учнів.

5. Формування змісту математичної освіти сприятиме реалізації рівневої диференціації в навчанні математики. Насамперед, необхідно для кожного напряму виділити певний стандарт математичної підготовки учнів.

6. Варіативна частина змісту забезпечується в основному курсами на вибір. Завдання курсу на вибір – повторення, систематизація й поглиблення матеріалу, досліджуваного в основному курсі, створення передумов для самостійної роботи ліцеїстів. Перелік курсів залежить від мотивів ліцеїстів, підготовки викладачів і наявності необхідного методичного забезпечення.

Зміст курсу математики реалізується завдяки комплексу навчальних засобів. Тому необхідною умовою організації якісного профільного навчання є створення адекватного навчально-методичного забезпечення, що акумулює колективний досвід роботи викладачів, методистів, учених.

Структура навчально-методичного забезпечення профільного навчання математики така ж, як і будь-якого іншого предмета. Вона складається з:

· нормативного комплексу (програма і робоча програма);

· навчального комплексу (підручник, дидактичні матеріали, набори навчальних тестів, збірники задач, наочність);

· загальнометодичного комплекту (посібники для вчителів);

· методичного комплекту (матеріали, розроблені викладачем);

· системи контролю (тексти тематичних, підсумкових контрольних робіт, набори контролюючих тестів).

Навчально-методичне забезпечення повинне містити матеріали для курсів на вибір і для організації індивідуальної роботи з ліцеїстами. Для кожного напряму профільного навчання математики має бути розроблене відповідне навчально-методичне забезпечення.

Форми й методи навчання математики в профільних класах відзначаються певною специфікою у зв'язку з більш вираженими мотивами до навчання.

Проблема зміни національної освітньої системи ніколи не стояла так гостро, як сьогодні. Модель класно-урочної системи потребує суттєвої модернізації в усіх напрямах, тому перед освітянами постає важливе завдання, пов'язане з розробкою і впровадженням прогресивної моделі як середньої, так і вищої школи, що сприятиме успішному розвитку нації. Великі надії в цьому плані покладаються на впровадження розвиваючої модульно-рейтингової системи в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах.

Основними **завданнями** модульно-рейтингової системи організації навчання у ліцеї є:

· систематизація роботи ліцеїстів протягом семестру;

· підвищення рівня активності ліцеїстів і спонукання їх до змагальності в навчальних досягненнях;

· скорочення витрат часу на проведення атестації навчальних досягнень;

· підвищення рівня адаптації до швидкозмінних вимог сучасності;

· набуття ліцеїстами навичок самостійної науково-практичної та дослідно-наукової діяльності;

· стимулювання прагнення ліцеїстів до саморозвитку та самоосвіти.

Модульно-рейтингова система організації навчального процесу **передбачає**:

· відхід від класичної схеми навчання;

· раціональний поділ навчального матеріалу на модулі й перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля;

· перевірку якості підготовки ліцеїстів до кожного практичного, семінарського та лабораторного заняття;

· можливість використання ширшої шкали оцінювання знань;

· вирішальний вплив суми балів, одержаної протягом семестру, на підсумкову оцінку з навчальної дисципліни;

· виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства.

Модульно-рейтингова система організації навчального процесу в ліцеї – це спосіб організації диференційованого навчання, який передбачає виявлення та розвиток творчих здібностей ліцеїстів під час вивчення програмового матеріалу того чи іншого предмета, формування життєво необхідних навичок дослідницької роботи та набуття навичок самостійної діяльності. При модульно-рейтинговій системі організації навчального процесу зміст навчальних дисциплін розподіляється на змістові модулі. Змістовий модуль (тема) навчальних дисциплін містить окремі мінімодулі. Ліцеїст одержує план-графік вивчення змістових модулів, до яких включаються: зміст мінімодулів, види обов'язкового контролю, перелік теоретичних питань, перелік умінь, зразки самостійних, практичних і контрольних робіт, де вказано оцінки за кожне завдання в балах, практикум з даного модуля та список підручників і посібників із зазначенням відповідних параграфів та практичних завдань для вивчення матеріалу даного модуля.

При вивченні певного модуля всі ліцеїсти отримують однакову кількість оцінок (під час занять або в позаурочний час). Оцінка за модуль є середньою виваженою цих оцінок. Ця оцінка є остаточною і враховується при семестровому підсумковому оцінюванні. Матеріали узагальнюючого курсу алгебри і початків аналізу поділяються на 8 модулів, кожен з яких є цілісною логічно завершеною одиницею, що включає весь матеріал з даного розділу:

– алгебраїчні перетворення;
– тригонометрія;
– показникові та логарифмічні рівняння і нерівності;
– послідовності та прогресії;
– функція;
– похідна, обчислення, застосування;
– інтеграл і його застосування;
– комплексні числа.

Очікувані наслідки впровадження модульно-рейтингової системи організації навчального процесу:

1. Інтенсифікація навчального процесу та підвищення якості підготовки випускника ліцею.

2. Систематичне засвоєння навчального матеріалу.

3. Встановлення зворотного зв'язку з кожним ліцеїстом на певному етапі навчання.

4. Удосконалення навичок самостійної роботи ліцеїста.

5. Скорочення непродуктивно витраченого навчального часу.

6. Зростання відчуття внутрішньої свободи і відповідальності ліцеїста.

7. Підвищення відповідальності ліцеїстів за результати навчальної діяльності.

8. Психологічне розвантаження ліцеїста наприкінці семестру.

9. Контроль і своєчасне корегування навчально-виховного процесу; зменшення кількості пропусків навчальних занять.

Організація індивідуальної роботи згідно з модулем має творчий характер і є одним з важливих шляхів реалізації профільного навчання взагалі і навчання математики зокрема. Вона є засобом професійної орієнтації ліцеїстів, засобом розвитку їх дослідницьких навичок.

Упровадження модульно-рейтингової системи організації навчального процесу дає можливість у майбутньому зробити навчальний процес гуманним і духовним не лише за характером, а й за змістом міжособистих взаємин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – №33.– С. 4-6.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Освіта України. – 2003. – №4. – С. 4-5.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. – №88. – С. 4-5.
4. Концепція профільної диференціації навчання математики.
5. Типові навчальні плани для профільного навчання (Наказ МОН України від 20.05.2003 р. №306).
6. Кабарді О. Профільна школа // Завуч. – 2002. – №16. – С. 2-3.

С.В. Петренко, Е.В. Мартыненко. Модульно-рейтинговая система организации обучения математики в профильной школе.

Статья посвящена изучению особенностей использования модульно-рейтинговой системы организации обучения математики в профильной школе.

S. Petrenko, E. Martynenko. Module-rating system of mathematics teaching organization at profile schools.

The article is devoted to study of peculiarities of usage of module-rating system of mathematics teaching at profile schools.

УДК 37.036: 792

Л.В.Сєрих
Сумський державний
педагогічний університет

ІНТЕГРАЦІЯ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

Автор мав на меті розглянути специфіку інтеграційних процесів у системі естетичних понять із галузі споріднених видів мистецтв на уроках природознавства. У статті розкритий основний принцип виховання особистості – систематичний розвиток здатності учня сприймати художній образ у мистецтві й у житті, яка відкриває широкі можливості для розвитку творчої активності учня.

Мистецтво в усі часи відігравало головну роль у естетичному вихованні особистості.

Загальна мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику розвитку естетичної культури молодших школярів засобами мистецтва в умовах театральної діяльності в навчально-виховному процесі та в позашкільній роботі.

На основі констатуючого експерименту ми дійшли висновку, що рівень естетичної культури молодших школярів в умовах сучасної школи вимагає більш ефективних форм і методів естетичного виховання.

Результати проведеної діагностики свідчать, що в учнів початкових класів недостатньо сформований рівень естетичного сприймання, не вироблені навички естетичного оцінювання, не накопичений запас необхідних знань про синтез мистецтв, що ускладнює процес їх особистого естетичного розвитку.

Необхідність вирішення актуальних завдань естетичного розвитку молодших школярів засобами інтеграції мистецтв і спонукала до цієї статті.

Гіпотеза дослідження: ефективність розвитку естетичної культури молодших школярів засобами мистецтва зростає за умови інтеграції різних видів мистецтва на уроках природознавства.

Предметна система освіти нашої школи не забезпечує цілісного пізнання світу, здатності учнів мислити системно під час розв'язання творчих завдань. Інтеграція мистецтв у навчально-виховному процесі початкової школи є засобом подолання цих недоліків, спрямованим на цілісне пізнання світу, розвиток творчих здібностей, інтегрованого мислення тощо. Тому ми зробили спробу проінтегрувати мистецький матеріал, який застосовується на уроках природознавства.

Введення елементів інтеграції у навчально-виховний процес початкової школи відбувалося на методологічних та методичних засадах курсу "Пропедевтика художнього сприймання" [6].

Мета інтеграційного курсу визначалася установкою на естетичне сприймання творів мистецтва.

При цьому вирішувались такі завдання:

– формування уявлення про специфіку мови мистецтв;

– розвиток художнього сприймання – мислення на основі порівняння елементів естетичної інформації;

– розвиток творчого потенціалу учнів початкової школи;

– розвиток емоційної сфери особистості;

– формування пізнавального інтересу до творчої діяльності, мистецтва взагалі.

Специфіка інтеграційних процесів полягала в охопленні естетичних понять, з яких складається мова споріднених видів мистецтва. Це такі поняття, як: ритм, час, рух, симетрія, контраст, форма, композиція, розвиток та ін. Учні опановують ці явища і стають дослідниками світу, дослідниками мистецтва в собі. Результатом такої інтеграції мистецтв є цілісність створених художніх образів та формування початкового уявлення про художню картину світу.

Широкі можливості інтеграції змісту, ідею взаємодії синтезу мистецтв відображено у змісті та структурі програми "Мистецтво" (за ред. Л. Масол) [2], де наголошується на досягненні мети загальної початкової мистецької освіти у процесі сприймання творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва і практичної художньої діяльності, що уможливлює вироблення в учнів особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, сприяє розвитку загальних та спеціальних здібностей, художньо-образного мислення, стимулюванню творчого потенціалу особистості, вихованню потреби і здатності до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення.

Вплив мистецтва на особистість обумовлюється об'єктивними та суб'єктивними причинами, відбувається під час не пасивного споглядання творів мистецтва, а їх свідомого сприймання і контакту з ними. Сфера діяльності, насиченості почуттями керується мозком людини, тому активність у діяльності є наслідком активізації емоцій та мислення. "За своїм змістом мистецтво відображає особистісне життя людства" [2].

Ми розглянули вплив синтезу мистецтв на розвиток естетичної культури молодших школярів. На нашу думку, головне місце належить розділам "Сприймання естетичних явищ у житті та мистецтві" та "Світ у мистецьких шедеврах" [3]. Мета цих розділів – спрямувати роботу вчителя

на систематичний розвиток в учнів умінь сприймати навколишню дійсність, адекватно оцінювати явища художньої культури, розуміти роль мистецтва у суспільному житті.

Розвиток естетичної культури молодших школярів засобами мистецтва полягає не лише у формуванні та постійному вдосконаленні вміння розуміти і відчувати закладений у творах або театральних діях задум, але й у потребі спочатку оволодіти елементами театрального мистецтва, а згодом вільно їх застосувати, виявляючи власне ставлення до явищ мистецтва.

Тому доцільно ознайомити учнів із образною мовою мистецтва, навчити аналізувати зміст і форму художнього твору, розвивати уміння потрактувати художній образ, виявляти своє ставлення до мистецтва, співпереживати, висловлювати власну думку.

Школярі не можуть самостійно оцінити і проаналізувати художні твори, що пояснюється психологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку. Учителеві початкових класів необхідно враховувати специфіку сприймання молодшими школярами художніх творів, тому йому слід доповнювати сприймання необхідними питаннями, рекомендаціями, власними міркуваннями, ігровими моментами, елементами інсценізації або театралізації, музичними фрагментами, емоційним спілкуванням тощо.

Основоположний принцип естетичного виховання особистості – систематичний розвиток в учнів здатності сприймати художній образ як у мистецтві, так і в житті. Мистецькі твори можуть мати однакову моноструктуру і розпочинатися зі сприйняття довкілля, художніх творів як засобу збудження творчої думки дітей, активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Важливий шлях формування творчого бачення та розвитку активності учнів – встановлення міжпредметних зв'язків, або так звана інтеграція змісту уроку. Інтеграція змісту складає підґрунтя інтегрованого уроку. Інтеграція шкільного змісту є аналогічною до міжпредметних зв'язків, що передбачають включення до змісту урока запитань і завдань, що стосуються інших предметів. Це окремі невеликі елементи уроку, які сприяють глибокому сприйманню і осмисленню понять, що вивчаються.

Наведемо декілька прикладів міжпредметних зв'язків дисциплін мистецького циклу і природознавства.

На уроці за темою: *"Осінь. Завдання для спостереження восени, життя рослин і тварин та праця людей восени"* (3 кл.) вчитель, активізуючи знання про ознаки осені, використовує твір Г.П. Світлицького "Чайковський на Україні" [5,90], де зображено осінній пейзаж, відтворені барви похмурого неба та зів'ялого листя (жовта, жовтогаряча, жовтувато-

коричнева), а також музичний фрагмент (П.І. Чайковський "Жовтень" із циклу "Пори року"), що насичує уяву естетичними почуттями та допомагає створити художній образ осені.

На уроці за темою: *"Тварини – частина живої природи. Ознаки подібності і відмінності між тваринами і рослинами. Взаємозв'язки у природі між тваринами та неживою природою"* (3 кл.) вчитель проводить паралелі між тваринами та їх зображеннями, зокрема на натюрморті Кугленбурга "На кухні" [5,14]. Натюрморт із французької – "тиха, мертва натура", тому заєць, зображений на полотні, є мертвою натурою, а не мертвою природою. На уроці закріплюються знання про натюрморт як жанр образотворчого мистецтва.

До уроку на тему: *"Рівнини"* (3 кл.) вчитель додає репродукції картин Лукаса Ван Удена "Пейзаж" і С.І. Васильківського "В літній день" [5,29], зображення яких поглиблює поняття про рівнину, горб, яр, балку, сприяє закріпленню знань учнів про плановість пейзажу і його колорит.

На уроці за темою: *"Гори"* (3 кл.) вчитель інтегрує зміст мистецьких шедеврів А.І. Куїнджі "Гірський схил" [5,53], що дає змогу повніше розкрити поняття про гору, гірський хребет, підніжжя, схил, вершину, та К.О. Коровіна "*Крим. Квітучий мигдаль*" [5,67], що доповнює зміст понять про гірську долину, руйнування гір та рослинний світ Криму.

Мета уроків з інтегрованим змістом – це створення умов для різнобічного розгляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення. "Досвід проведення інтегрованих уроків засвідчує, що від учителя методика проведення таких уроків вимагає професіоналізму та ерудиції", – зазначає О.Я.Савченко [4]. Можливості для інтеграції змісту, як бачимо, широкі. Кількість подібних уроків залежатиме від того, як учитель проаналізує календарне планування, підбере запитання. До проведення інтегрованих уроків слід готуватися і вчителеві, і учням.

Ми розробили цикл уроків з природознавства інтегрованого змісту, (спираючись на програму "Мистецтво" (1-4 кл.) [2].

1. *"Рослини – частина живої природи"*. Інтегрована тема уроку мистецтвознавчого циклу – *"Пори року і народні свята"*. Мета цих уроків – розкрити поняття "рослина", наголошуючи на різноманітності рослин у природі, з'ясувати їх будову та значення, взаємозв'язок між рослинами та неживою природою, ознаки, за якими рослини відносяться до живої природи. Використовуючи осінній пейзаж О. Шовкуненка "Золота осінь", В. ван Гога "Поле з кипарисами", порівнюємо стан рослин у природі з настроєм пейзажу, враховуючи при цьому колорит. Учні виконують вправи на зображення різноманітних форм рослинного світу.

2. *"Осінь. Завдання для спостережень восени."* Цю тему інтегруємо з темою *"Пори року і народні свята."* Метою уроку є систематизація знань учнів про життя рослин і тварин та працю людей восени. На уроці доцільно проінструктувати учнів щодо ведення календаря погоди, запропонувати завдання для спостережень протягом осені. Для створення словесної емоційно-образної характеристики осіннього пейзажу доцільно обрати твори Т. Яблонської "Жовтень", З. Серебрякової "Осінь", К. Білокур "Осінній натюрморт" і "Натюрморт з колоссям та глечиком". Для порівняльної характеристики образів добираємо музичні твори А. Вівальді "Осінь", Б. Барток "Осінні сльози" та "Осіннє шелестіння" з циклу "Діти". Учні створюють натюрморти з кількох предметів, намагаючись якомога точніше розкрити їх характер ("Свято врожаю"). Доцільно створити "театр речей, що розмовляють," і подати емоційно-образну характеристику предметів – "дійових осіб" натюрморту.

3. Метою уроку *"Тварини – частина живої природи"* є розкриття подібностей і відмінностей між рослинами і тваринами, розгляд різноманітності тварин за способами живлення: рослиноїдні, хижі, всеїдні; взаємозв'язків у природі між тваринами та неживою природою, між тваринами та рослинами, між самими тваринами. Інтегрована тема з мистецтва – *"Бринить природи мова кольорова";* в учнів формується уявлення про зображення тварин у творах мистецтва (Ю. Рубана "Зоопарк", Є. Чарушина). Розрізняти голоси тварин, мелодії у різних регістрах, тембрах учні вчаться на прикладі твору К. Сенс-Сенса "Карнавал тварин". Практична робота включає зображення тварин у русі (графічні техніки) або живописні зображення тварин – персонажів народних казок. На уроці використовуємо елементи синтезу мистецтв (виконання фрагментів дитячої опери-казки В. Лисенка "Коза-дереза").

4. *"Весна. Завдання для спостережень навесні."* Метою уроку природознавства є розкриття образу весни, з'ясування її ознак, життя тварин та праці людей навесні. Інтегрована тема з мистецтва – *"Образи рідної землі";* в ході її розкриття формується відчуття гармонії кольорових співвідношень. У художньо-творчій практичній діяльності учні створюють образ за весняними мотивами "І спів пташиний вабить душу" шляхом театрального дійства. Пропонуємо організувати гру-драматизацію або імпровізацію, використовуючи ляльки бібабо чи персонажні, одягнуті на пальці. Учні, застосовуючи різноманітні засоби виразності (інтонацію, міміку, пантоміму), змістовно розкривають колорит явища в усій його повноті, що дає змогу вчителеві отримати відповіді на поставлені питання, проаналізувати певне явище в цілому.

Основну увагу під час засвоєння музичного матеріалу слід звертати на інтонацію, яку учні краще сприймають, слухаючи українську народну пісню "Реве та стогне Дніпр широкий", співати по нотах учні вчаться під час виконання пісні О.Яковчука "Річенька". Доцільно використати елементи народної хореографії, театру в імпровізованому обрядовому дійстві (фрагмент народного свята Івана Купала або Водохреща).

Детальніше розглянемо театралізовані ігри, які радимо використовувати на інтегрованих уроках. Залежно від провідних засобів емоційної виразності, ігри поділяються на дві групи: зрежисовані ігри та ігри-драматизації. До першої групи ігор ми відносимо настільний тіньовий театр, театр на фланелеграфі. Зрежисована гра обмежує пантоміму дитини, яка діє з нерухомою фігуркою, іграшкою.

Драматизація ґрунтується на діях виконавця ролі, який при цьому використовує ляльку чи сам стає персонажем. Під час третього інтегрованого уроку діти виконують ролі з опери-казки "Коза-дереза", переважно використовуючи такі засоби виразності, як інтонація, міміка, пантоміма. Беручи участь у іграх-драматизаціях, дитина перевтілюється, вживається в образ. У подальшому виконання певної ролі активізує мовні вміння учня, діалогічна гра спонукає ставити запитання чи відповідати на них, емоційно уявляти, грати роль. Пантоміма стає провідним засобом зображення. Образи народжуються з дій персонажів, міміки, інтонації та змісту реплік. Інтегровані уроки дають можливість отримати міцні знання з природознавства й усвідомити значення синтезу різних видів мистецтв:

· співати пісні, виразно інтонуючи;

· інсценувати українські народні обрядові пісні;

· порівнювати художні образи у різних видах мистецтва;

· передавати виразні особливості форми та розміру предмета різними художніми засобами;

· ілюструвати запропоновані музичні твори, створюючи яскраві образні характеристики;

· висловлювати власне ставлення до творів хореографічного, театрального, кінематографічного мистецтва.

У даній статті розкрито практичний зміст естетичного виховання, йдеться про розвиток естетичної культури молодших школярів на ґрунті інтеграції видів мистецтва.

Дослідження засвідчило, що найвищого розвитку естетичної культури молодших школярів можна досягти за умов синтезу мистецтв на уроках природознавства.

Театралізовані ігри дають змогу вирішити безліч завдань програми: від ознайомлення із суспільними явищами, формування елементарних уявлень до свідомого фізичного вдосконалення. Різноманітність тематики, засобів зображення, емоційність театралізованих ігор уможливлюють їх використання з метою всебічного виховання особистості.

Твори мистецтва розкривають широкі можливості для формування творчої активності учнів, які в художній формі передають свої враження від навколишнього світу, вносячи елементи індивідуального бачення.

Проведене дослідження, безумовно, не вичерпує всіх аспектів розвитку естетичної культури молодших школярів засобами мистецтва. Зокрема, ми не розглядали питання про розвиток творчого потенціалу особистості, виховання потреби і здатності до самореалізації. Ці питання плануємо розглянути у подальшій роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ілляшенко Т.Д. Чому їм важко вчитися? Діагностика і корекція труднощів у навчанні молодших школярів. – К.: Початкова школа, 2003. – 128 с.
2. Навчальна програма для 4-річної початкової школи "Мистецтво". Л. Масол, Е. Бєлкіна // "Початкова школа". – 2001. – №8.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К., 1999. – 261 с.
4. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: "Магістр-S", 1997. – 256 с.
5. Сумський художній музей. Альбом. – К.: Мистецтво, 1988.
6. Пропедевтика художнього сприймання молодих школярів // Проблеми естетичного виховання учнівської молоді: Збірник наукових статей / Упор. Л. Масол. – Вип.1. – К.: ІЗМН, 1996. – С. 41-48.

Л.В.Серых. Интеграция разных видов искусств на уроках природоведения как средство эстетического воспитания школьников.

Автор рассматривает специфику интеграции родственных видов искусств в аспекте формирования эстетических понятий на уроках природоведения. В статье анализируется основной принцип воспитания личности – развитие способности воспринимать художественный образ в искусстве и в жизни, которая открывает широкие возможности для развития творческой активности.

L.Seryh. Integration of aspects of arts at lessons of nature as a means of aesthetic education of the pupils.

By the purpose of writing of this paper was notion to open specificity of integration processes in a system of aesthetic concepts of related aspects of arts at lessons of nature. In a paper is disclosed main a principle of education of the personality - systematic progressing of capacity of the schoolboy to perceive an art image in art and in life, broad possibilities for forming creative activity of the pupils.

УДК 811.161.1:371.3

В.И. Стативка
Сумской государственный
педагогический университет

СИСТЕМА ДИАГНОСТИКИ КОРРЕКЦИИ УМЕНИЙ УСТНОЙ РЕЧИ

В статье освещаются теоретические основы построения системы заданий для диагностики, оценки и коррекции умений устной речи, описываются возможные варианты заданий при дифференцированном и взаимосвязанном подходе к диагностированию и оценке умений разных видов речевой деятельности

В школах Украины введены и уже три года функционируют новые критерии оценки учебных достижений школьников, в том числе и умений устной монологической и диалогической речи [2]. Процесс выработки критериев, соответствующих современным научным требованиям к образованию, был длительным и нелегким. Он коснулся всех областей методики лингвистических дисциплин. Так, в методике русского языка как иностранного критериями оценки сформированности умений устной монологической речи считаются следующие: а) целенаправленность и цельность сообщения, проявляющиеся в эксплицитно и имплицитно выраженной идее сообщения и сводимости всего сообщения к ней; в отсутствии фрагментов текста, не соотносящихся с основной идеей; б) адекватность и полнота раскрытия темы сообщения, проявляющаяся в совпадении подтем высказывания с эталонным образцом – набором интенций; в семантической связности изложения; в степени раскрытия подтем; в) логичность изложения, проявляющаяся в корректном представлении логических отношений (временных, каузальных и т.д.), а также в отсутствии смысловых пропусков [3, 70].

Главными критериями оценки диалогической речи, по мнению ученых, являются такие: достижение цели диалога, преследуемой каждым участником общения и обоими партнерами вместе (в зависимости от вида диалога) в соответствии с ситуацией общения; наличие в репликах участников элементов, стимулирующих и поддерживающих диалог; связность диалогических единств [3, 73]. В области методики преподавания русского языка как второго языка общения критерии оценки устной монологической и диалогической речи, действующие в школах Украины, разработаны коллективом лаборатории русского языка и языков национальных меньшинств Института педагогики АПН Украины И.Ф. Гудзик, В.А. Корсаковым, Н.А. Пашковской.

Для школ с русским языком обучения совершенствовались и апробировались критерии и нормы оценки Г.А. Михайловской, разработанные в ходе докторского исследования. Ученые определяют объект контроля (умения речевой деятельности), материал для контрольного задания, называют единицы контроля, описывают возможный уровневый характер их сформированности, перечисляют критерии оценивания [2, 6-10].

Остается нерешенной задача создания специальной системы заданий, отвечающей современным требованиям, контроля и оценивания знаний и умений учащихся. Попытку создания такой системы предпринимает автор в своем исследовании, а основную цель данной статьи видит в описании ее специфики и методики применения.

Психологи усматривают специфику современной системы контроля в возможности учета особенностей познавательной деятельности ребенка: выявлении тех умственных действий (операций), которые совершает ученик в ходе овладения знаниями (характер использования имеющихся знаний, умений, навыков; владение способами учебной работы, обеспечивающими экономное и эффективное усвоение знаний; применение этих способов по собственной инициативе, коррекция своих учебных действий) [4, 19].

По мнению ученых, система контроля должна рассматриваться не столько в качестве регистрирующего, сколько в качестве управляющего средства. Разделяя это мнение, мы понимаем, что требуется новая система методов контроля, которая бы не только фиксировала уровень сформированности умений, но и была бы орудием коррекции умений школьников с учетом индивидуального уровня их сформированности.

Чтобы система методов выполняла функции диагностики и коррекции умений, необходимо соответствие ее ряду требований:

1. *Учет уровневого характера сформированности умений устной речи*. Действующие критерии оценки определяют, что степень сформированности умений устной монологической и диалогической речи может соответствовать четырем уровням. Каждый уровень характеризуется определенными показателями [1, 8-10]. Названный принцип требует разработки таких заданий для контроля, которые были бы посильными для учащихся с разным уровнем сформированности умений, а следовательно, это предполагает включение в комплекс заданий диагностирующего характера для 1-2 уровней подсказок. Характер этих подсказок диктуется психологическими особенностями усвоения знаний и формирования умений. Известно, что усвоение знаний и формирование умений происходят более эффективно и становятся базой для развития способностей, если ученик осознает процессуальную сторону деятельности – систему интеллектуальных действий, которые необходимо выполнить (или которые

он выполняет) для разрешения поставленной задачи. Иными словами, осознание способа деятельности благоприятствует более интенсивному развитию способностей. Вот почему мы считаем необходимым для коррекции речевых умений включение в задания для 1-2 уровней способов деятельности, данных в готовом виде.

Кроме способов деятельности, возможно включение подсказок для тренировки механизмов речи: памяти, механизма прогнозирования и др. Так, например, для активизации механизма памяти, целесообразны задания с опорными словами, опорными речевыми оборотами, опорными словами и фрагментами авторских речевых оборотов, с данным планом, конструирование текста по данной модели и др. Приведем пример такого типа заданий (на материале диагностики, коррекции оценки сформированности умений учебно-научной речи, а именно – умения создавать текст в жанре определения понятия – 5 кл.).

Вариант 1.

Карточка № 1 (для 1-2 уровней).

Постройте высказывание–определение понятия «абзац» на основе схемы. Выбирайте нужные сведения из материала, данного в скобках.

Абзац – это… (часть текста, предложение, текст, рассказ), в которой (котором) (имеется… (несколько тематических предложений; одно тематическое предложение; сюжет; предложения, детализирующие тематическое), (раскрывается содержание тематического предложения).

Приведенное выше задание содержит подсказку в виде модели текста и речевого наполнения. Учащемуся необходимо лишь выбрать требующееся по содержанию наполнение. Это элементарные интеллектуально-речевые действия, которые соответствуют начальному уровню.

Карточка № 2 (для 2-го уровня).

Постройте высказывание – определение понятия «абзац» на основе приведенного ниже текста.

Текст членится на абзацы. Абзац может состоять из одного развернутого предложения, но чаще всего он состоит из нескольких предложений, объединенных одной микротемой. Предложение, в котором формулируется микротема, называется тематическим. Располагается оно обычно в начале или конце абзаца.

В задании карточки № 2 содержится информация для высказывания в жанре определения понятия, но эту информацию необходимо переосмыслить и, вспомнив модель жанра, построить высказывание. Выполнение этих более сложных действий соотносится со средним уровнем.

Карточка № 2 (для 3-го уровня).

Постройте высказывание – определение понятия «абзац» на основе данной модели текста.

Абзац – это… , в которой имеется… .

Карточка № 3 (для 3-го уровня).

Постройте высказывание – определение понятия «абзац» на основе данной схемы.

Название – более общее понятие – существенные признаки.

Представленное задание требует еще более сложных действий: на основе подсказки в виде модели текста или схемы необходимо подобрать содержание и речевое наполнение, которое соответствует достаточному уровню.

Карточка № 5 (для 4-го уровня).

Постройте высказывание – определение понятия «абзац».

Прибегая к диагностированию умений с помощью такой системы заданий, можно идти, как показало экспериментальное обучение, двумя путями. Первый состоит в том, что учитель, зная возможности учеников, сам раздает карточки с подсказками. Второй путь заключается в объявлении задания и предложении школьникам выбрать подсказку. Речь учителя может быть при этом такой: «Вам предстоит создать текст в жанре определения. Засчитывается только правильно построенный текст. Чтобы выполнить задание, можно воспользоваться подсказкой: взять модель текста; опорные слова или схему; текст, на основе которого составить определение. При этом вы заработаете баллы 1-2-3 уровней. Можете обойтись без подсказки, но рискуете не получить зачет, если не справитесь с заданием».

Использование заданий разного уровня сложности, как показал эксперимент, позволяет добиться выполнения их всеми учащимися, что вселяет веру в свои возможности, а объективная самооценка способствует мотивации учебной деятельности.

2. *Учет жанровой природы речи.* Для создания системы методов диагностики и коррекции умений необходимо учитывать жанровую природу речи. Развитие способности говорения предполагает овладение учащимися наиболее часто востребованными жанрами в различных сферах человеческой деятельности: в учебно-научной, бытовой, сфере общественной деятельности и др. М.М.Бахтин справедливо отмечал, что все высказывания имеют жанровый характер, и мы, сами того не замечая, как господин Журден не замечал, что говорит прозой, выстраиваем свои высказывания в определенном жанре, продиктованном темой, ситуацией общения, коммуникативным намерением [1, 257]. Это свойство выстраивать высказывание в определенном жанре отчасти обретается человеком без

специального обучения, оно обретается в естественной языковой среде так же, как обретается родной язык до обучения в школе.

Однако личность в своей жизнедеятельности вынуждена создавать речевые жанры, овладение которыми требует специального обучения, иначе процесс ее речевого развития замедлится, что непременно отразится на качестве познавательно-практической деятельности: возникнут дополнительные сложности в понимании речи, увеличатся затраты времени на ее продуцирование и восприятие. Вот почему в системе методов диагностики и контроля должны найти отражение все жанры, которым обучаются школьники.

3. *Обеспечение содержательного плана высказываний.* Обеспечение содержательного плана высказываний даже в ситуации контроля имеет большое развивающее и воспитательное значение. Приучать школьников говорить «ни о чем» или о понятиях малознакомых, недоступных – значит воспитывать привычку к дилетантизму. От этого предостерегали еще А.Д. Алферов и Н.С. Державин в начале XX столетия. В самом деле, быть информативным – значит обеспечить одно из условий успешного общения, быть неинформативным – обречь себя на неудачу: утратить внимание собеседников, погасить интерес к себе как личности и, следовательно, отдать приоритет другим. Вот почему система методов диагностики и коррекции так же, как и система методов обучения, должна обеспечиваться информативно насыщенным дидактическим материалом.

4. *Осуществление дифференцированного и взаимосвязанного контроля.* Диагностика может осуществляться в области умений одного вида речевой деятельности. Такой подход называют дифференцированным (с нашей точки зрения, термин неудачный, так как за ним закреплено другое значение, общепринятое в педагогической науке). Примером заданий, использующихся при таком подходе к диагностике умений, могут послужить вышеприведенные. Однако подвергаться диагностике могут параллельно умения в нескольких видах речевой деятельности, и такой подход называется взаимосвязанным. Он позволяет обеспечить денотативный план речи учащихся без специальных затрат учебного времени, так как контроль умений рецептивных видов речевой деятельности предполагает восприятие текста, насыщенного информацией, которая может быть использована и в продуктивных видах речевой деятельности, а именно в монологической и диалогической речи.

Текущий контроль целесообразно осуществлять в такой последовательности: контроль умений слушания или чтения – контроль умений монологического говорения – контроль умений диалогического говорения. Затраты учебного времени на восприятие и оценку умений

составляют не более 7 минут, если осуществляется взаимопроверка (после выполнения работы учащиеся обмениваются тетрадями и сопоставляют с записанными заранее правильными ответами, что позволяет быстро выставить баллы). Учитель же, собрав тетради, лишь фиксирует уровень сформированности умений каждого ученика.

После контроля восприятия диагностируются умения монологической и диалогической речи учащихся: сначала дается задание 1-2 парам школьников и отводится время для подготовки диалога. Во время подготовки диалогов продуцируется монологическая речь. Устная монологическая речь одного ученика занимает не более 1-2, 5 минут, если высказывание соответствует нормам объема и требованиям к содержанию и языковому оформлению. А это значит, что на уроке учитель может выслушать 2-3-х человек. Такое количество определяется, во-первых, свойствами внимания учащихся, требующего переключения видов деятельности каждые 7 минут; во вторых, исчерпываемостью содержания и малым количеством новой информации, которую способны привнести учащиеся из своего опыта, что вызывает снижение внимания.

Наступает время продуцирования диалогической речи. Как показало экспериментальное обучение, две пары – оптимальное количество: первая пара выслушивается учащимися со вниманием и интересом, так как диалог – относительно новая форма деятельности и почти всегда характеризуется какими-то неожиданными проявлениями интеллектуально-речевой деятельности коммуникантов; внимание к речевой деятельности второй пары стимулируется разными приемами (сопоставить и определить лучших, найти элементы новизны в содержании, оценить по разным критериям и др.). Третья пара вызывает рассеянное внимание, которое с трудом поддается стимулированию – требуется переключение вида деятельности. Вот почему целесообразно при текущем контроле на уроке выслушивать не более двух пар учащихся, на что потребуется 6 минут плюс 1 минута на оценочные высказывания учащихся. Итак, на диагностику умений рецептивной речевой деятельности всех учащихся класса и 6 учащихся в продуктивных видах речевой деятельности уходит в среднем 18 минут, что на 4-6 минут меньше по сравнению с затратами на диагностику умений такого же количества учащихся при дифференцированном подходе к контролю видов речевой деятельности.

Представим пример заданий при взаимосвязанном текущем контроле.

Диагностика умений слушания и говорения (монологического и диалогического). 7 класс.

Задание 1. Послушайте текст так, чтобы смогли ответить на ряд вопросов по содержанию.

Заглавие текста – «Имена, составившие славу Отечества». После прослушивания – тестирование. (Текст для слушания и тест для контроля и оценки умений мы не включаем в данную статью по двум причинам: во-первых, они представляют собой довольно объемный материал; во-вторых, методика этой работы хорошо известна).

Задание 2 (для 4-го уровня). Представьте, что вы на званом вечере беседуете с гостями. Ненавязчиво расскажите им о том, какие славные люди жили в Древней Руси и России, используя информацию из текста, дополняя ее из собственного опыта.

Задание 2 (для 3-го уровня) … (Троеточие здесь и далее обозначает, что предшествующая часть задания идентична в каждом варианте). Ненавязчиво расскажите им о том, какие славные люди жили в Древней Руси и России, используя информацию из текста.

Задание 2 (для 2-го уровня) … Начните так: «В памяти поколений остаются не те, кто добился для себя богатства, привилегий, а те, кто помог людям. Возьмем, к примеру, … ».

Закончите так: «Именно этих людей помнят, именно такие люди составляют славу Отечества».

Задание 2 (для 1-го уровня)… Начните так: «В памяти поколений остаются не те, кто добился для себя богатства, привилегий, а те, кто помог людям. Возьмем, к примеру, … ». Далее перескажите информацию об одном из замечательных людей.

Закончите так: «Именно этих людей помнят, именно такие люди составляют славу Отечества».

Задание 3 (для 4-го уровня). Представьте, что вы на званом вечере беседуете с гостями. Организуйте диалог так, чтобы слушающие узнали, какие славные люди жили в Древней Руси и России. Используйте информацию из текста, а также из собственного опыта.

Задание 3 (для 3-го уровня)… Начните диалог так:

– История сохраняет имена тех, кто делал добро для людей, а не только заботился о собственном благе. Ты согласен со мной?

Задание 3 (для 2-го уровня)... Начните диалог так:

– История сохраняет имена тех, кто делал добро для людей, а не только заботился о собственном благе. Ты согласен со мной?

Закончите диалог так:

– Наверное, народ правильно заметил: посеешь зернышко – соберешь каравай.

Задание 3 (для 1-го уровня)… Начните диалог так:

– История сохраняет имена тех, кто делал добро для людей, а не только заботился о собственном благе. Ты согласен со мной?

Далее спросите о том, кого из замечательных людей помнит ваш собеседник. Затем расскажите о том, кого вы знаете. Используйте такие речевые обороты: «К примеру, я сегодня узнал… », «Меня поразил тот факт, что Добродея – … ».

Закончите диалог так:

– Наверное, народ правильно заметил: посеешь зернышко – соберешь каравай.

Следует учитывать специфику текущего и итогового контроля. Если текущий контроль осуществляется регулярно (на каждом уроке) и его целью является выявление уровня сформированности умений, условий для их коррекции и одновременная коррекция, то итоговый контроль проводится в конце определенного этапа обучения, когда умения уже должны быть сформированы и главная задача – установить степень сформированности умений всех школьников на данный момент. При итоговом контроле задания предлагаются без подсказок и для всех учащихся в единой формулировке.

Предложенная система методов позволяет контролировать не только продукт речевой деятельности, но и процесс интеллектуально-речевой деятельности в ходе ее совершенствования.

Рассматривая диагностику как неотъемлемую часть учебного процесса и обобщая вышеизложенное, мы можем говорить о разработанной специальной системе заданий для установления уровня сформированности и коррекции умений в области монологического и диалогического говорения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – С. 250 – 291.
2. Критерии оценивания учебных достижений учащихся по русскому языку для 5-9 классов школ с украинским языком обучения / Сост. Н.А.Пашковская, И.Ф.Гудзик, В.А.Корсаков // Русская словесность. – 2001. – №4. – С. 6-17.
3. Шипицо Л.В. Контроль устной речи на начальном этапе / Под ред. Э.Ю. Сосенко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
4. Якиманская И.С. Проблема контроля и оценки знаний как предмет психолого-педагогических исследований // Психологические критерии качества знаний. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 5-21.

В.І. Стативка. Система завдань для діагностики та корекції вмінь усного мовлення.

У статті розглядаються теоретичні основи побудови системи завдань з метою діагностики, оцінювання та корекції вмінь усного мовлення; подається опис та наводяться приклади можливих варіантів завдань в умовах диференційованого та взаємопов'язаного підходів до діагностики, оцінювання та корекції вмінь різних видів мовленнєвої діяльності.

V. Stativka. System of tasks for diagnosing and correction abilities of oral speaking.

The article gives the theoretical basis for building the system of tasks for diagnosing and correction abilities of oral speaking. The author describes possible variants of tasks of differentiated and interrelated approaches to diagnosing and evaluating abilities of various types of speech activity.

УДК 37.036

Н.В. Стефіна
Сумський державний
педагогічний університет

ГРУПОВІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ МУЗИЧНОЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ШКОЛЯРІВ

Автор висвітлює особливості формування творчого потенціалу учнів молодших класів засобами групових форм організації позакласної музичної пізнавально-виховної роботи, розкриває їх специфіку.

У зв'язку з реформуванням освіти в Україні постає питання про необхідність переходу від унітарної освітньої системи до варіативної, відтак особистість дитини стає центром інноваційного пошуку [6;7]. І музичне виховання в сучасній школі визнано невід'ємною частиною загального змісту роботи з формування всебічно розвиненої особистості. Тому поряд із обов'язковими для всіх дітей уроками музики суттєве місце посідали і посідають різноманітні форми позакласних занять музикою [2;3;4;5;6;10;15;16].

Проблема організації позакласної музичної пізнавально-виховної роботи школярів, молодших зокрема, досліджувалась цілим рядом учених: О.О.Апраксіною (1983), Б.В.Асаф'євим (1920), Н.О.Ветлугіною (1967), Д.Б.Кабалевським (1973), О.Г.Костюком (1984), Г.М.Падалкою (1982), Е.П.Печерською (2001), О.Я.Ростовським (2000), Г.Струве (1976), Г.Л.Стуловою (1988), В.О.Сухомлинським (1972), Б.М.Тепловим (1947), В.Д.Шацькою (1919), Б.Л.Яворським (1905) та ін. Тому достатньо актуальним, на наш погляд, є оволодіння майбутніми вчителями музики технологіями групових форм організації позакласної музичної пізнавально-виховної діяльності молодших школярів у ході неперервної педагогічної практики в школі. Що ж являє собою групова пізнавально-виховна робота музичного спрямування?

Важливе місце у груповій пізнавально-виховній позакласній роботі належить гурткам художньої самодіяльності, музично-естетичного профілю зокрема: хоровим, інструментальним, різним ансамблям (фольклорним,

вокальним, інструментальним, вокально-інструментальним) тощо. Щоб викликати у сучасних школярів інтерес до діяльності того чи іншого гуртка, керівники гуртків (студенти-практиканти як асистенти керівників гуртків) можуть використовувати різні форми заохочення учнів. Учні ж, які є членами гуртків музично-естетичного спрямування, зазвичай беруть активну участь у масових заходах, що проводяться в класі, школі: Тижнях музики, олімпіадах, вікторинах, конкурсах, святах, ранках, концертах, лекціях-концертах тощо.

У своїй позакласній виховній діяльності в ході неперервної педагогічної практики студенти-практиканти 2-4-х курсів факультетів мистецтв, музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів України працюють асистентами вчителя музики та класного керівника. Протягом відведеного на позакласну виховну роботу часу практиканти досліджують та діагностують учнів класу відносно рівня розвитку їх музично-творчих здібностей, захоплень, уподобань, а також працюють із малими вокально-хоровими формами у закріпленому за кожним студентом-практикантом класі (ансамблем, тріо, дуетами, соло). Студенти можуть також створити ансамбль сопілкарів тощо. Під час репетицій хорових гуртків учитель музики залучає студентів-практикантів до творчої співпраці. Вся ця діяльність в ході практики сприяє формуванню у практикантів уміння спілкуватися і працювати з групою дітей, розвивати і проектувати їх музично-творчі можливості, створювати оптимальні умови для розвитку музично-творчих здібностей школярів. Щоб така робота носила не спонтанний характер, а була спланованою і вивіреною, основними її компонентами повинні стати:

– розробка мети і програми кожного заняття (береться до уваги вік дітей даної групи, класу, їх психофізіологічні можливості);

– складання плану і конспекту кожного заняття;

– підбір розспівок, пісенного, музично-інструментального репертуару, який би відповідав віковим психофізіологічним особливостям дітей даної групи, класу;

– організація пізнавально-творчої музично-естетичної діяльності гуртківців у процесі репетиційних занять за допомогою методів заохочення, контролю.

Хорові гуртки – групова форма позакласної діяльності школярів. До таких гуртків залучають учнів різного віку. Отже, відповідно існують хори учнів молодших класів (I-IV класи); підлітків (V-VIII класи); старших класів (IX-XI класи). У загальноосвітніх школах естетичного профілю доцільно створювати два хори підлітків (бо є профільні музичні класи): з учнів V-VI та VII-VIII класів. У таких школах можлива також і організація

загальношкільного хору, де об'єднуються всі хорові колективи для виконання певних хорових творів, які визначені заздалегідь.

Оскільки студенти-практиканти є асистентами вчителя музики в ході педагогічної практики, то вони повинні усвідомити прийоми роботи з шкільним хором, оволодіти навичками роботи з хоровим колективом. Кожному практикантові цікаво знати: як же створюється хоровий колектив у сучасній школі? У ході педагогічної практики студенти спостерігають за роботою керівника хору – вчителя музики і реально усвідомлюють, що це досить складна і кропітка робота. Вона вимагає від педагога-музиканта мудрості і терпіння, для того щоб керувати таким "музичним інструментом".

Організація хорового колективу починається з залучення бажаючих. Учитель музики добре знає контингент учнів тих класів, в яких він проводить уроки музики. Педагог-музикант знає також і голосові можливості школярів даних класів. Учням з гарними музичними здібностями педагог-музикант пропонує співати в хорі, вокальному ансамблі, але не відмовляє тим учням, які бажають стати учасниками хорового колективу. Адже у кожної дитини в процесі копіткої, планомірної, систематичної, наполегливої роботи можна розвинути музичні здібності, а велике бажання самого учня буде лише стимулювати цей розвиток.

Якщо учасників у хоровому колективі багато, то індивідуальний підхід здійснювати важко. Отже, на це треба звернути увагу і корегувати цей момент. У разі необхідності краще створити два хорових колективи, але кожен учасник має перебувати у полі зору керівника хору. Робота з хором учнів початкових класів триває 45 хвилин. Це зумовлено тим, що діти цього віку швидко стомлюються. Щоб діти залюбки відвідували репетиції хору, вчитель повинен ретельно продумувати кожне заняття, урізноманітнювати форми репетиційної роботи, робити їх цікавими, захоплюючими.

Вокальні ансамблі – мала вокально-хорова форма, яка включає невелику кількість учасників. Саме тому ми пропонуємо нашим студентам-практикантам ознайомитися з роботою вокального ансамблю, оволодіти необхідними практичними навичками роботи з малими вокально-хоровими формами у закріпленому за кожним студентом класі. Практиканти в ході педагогічної практики діагностують рівень розвитку музично-творчих здібностей, уподобань, захоплень учнів закріплених за ними класів. Кожному учневі свого класу практиканти пропонують виконати будь-яку знайому пісню без супроводу. Це дозволяє краще оцінити вокальні і слухові дані кожного учня. Потім маленький фрагмент цієї ж пісні виконується учнем у різних тональностях і проплескується ритм. Якщо учні початкових класів будуть соромитись, то можна запропонувати їм співати дуетами, тріо, поки вони звикнуть і не будуть боятися. Створюються вокальні ансамблі

тоді, коли є 6-12 учасників. Практиканти повинні підготувати виступи вокальних ансамблів кожний у своєму класі. Для цього всіх учнів певного класу студенти-практиканти прослуховують за всіма параметрами: голос, слух, ритм, музична пам'ять. Лише потім створюється ансамбль. Дітям із гарними вокальними даними можна запропонувати співати тріо, дуетом, соло. Якщо ж треба створити хор, то він повинен включати 25-30 виконавців. Це може бути цілий клас. А якщо треба створити загальношкільний хор дітей певного віку, то треба послухати і продіагностувати музичні та вокальні здібності всіх учнів даного віку. І тих школярів, які відповідають певним вимогам щодо вокально-хорової виконавської діяльності, бажано залучити до участі в хорі.

Студент-практикант повинен знати *технології роботи з хоровим колективом, вокальним ансамблем,* перш ніж асистувати вчителеві музики, тобто розпочинати роботу з хоровим колективом, малими вокально-хоровими формами. Студенти-практиканти повинні знати особливості технології формування музично-творчих здібностей молодших школярів, вокально-хорових зокрема. Оскільки голос дитини – це дуже тонкий інструмент, він потребує великої уваги, дбайливого ставлення і охорони. Педагог-музикант повинен знати особливості механізму звукоутворення у дітей залежно від їх психофізіологічних вікових особливостей і правильно дозувати вокальне навантаження. Співацький діапазон повинен увесь час контролюватися вчителем музики (студентом-практикантом), оскільки можуть виникати характерні ознаки низьких і високих звуків. У зв'язку з цим педагог-музикант (студент-практикант) визначає, в якій хоровій партії даний учень відчуватиме себе комфортно. В учнів початкових класів поділ голосів на високі й низькі ще досить умовний. Лише в 10–11 років, тобто у 4-5 класах, у деяких дітей починаються мутації голосу. В цьому випадку треба не перевтомлювати голос, намагатися співати без напруги у зручній теситурі. Якщо режим співу правильний, то й сам період мутації проходить поступово і безболісно.

Особливе місце у вокально-хоровій роботі відводиться спеціальним вправам, які використовуються вчителем музики (студентом-практикантом) під час розспівування хорового колективу, вокального ансамблю, тріо, дуету, соліста і спрямовані на формування необхідних вокально-хорових умінь і навичок. Причому школярі повинні усвідомлювати свої конкретні завдання при виконанні запропонованих учителем музики (студентом-практикантом) вправ, а не механічно співати. Це сприятиме успішному оволодінню вокально-хоровими навичками, які необхідні для виконання музичних творів [13; 14].

Розспівки – це вокальні вправи, які повторюються на кожному занятті. Вони дозволяють кожному хористові, учаснику вокального ансамблю, "настроїти" співацький апарат, готують виконавців до активної роботи і мають певну послідовність. Ці вправи-розспівки можуть поступово доповнюватись новими в залежності від завдань, які ставить педагог-музикант при оволодінні, наприклад, правильним співацьким диханням, артикуляцією, двоголоссям та при формуванні єдиної манери звукоутворення.

Учитель музики пропонує для виконання вправи, які пов'язані з певним пісенним репертуаром, що розучується. Ці вправи зазвичай будуються на матеріалі цього пісенного репертуару і спрямовані на подолання характерних саме для даного твору труднощів. *Пісенний репертуар* повинен включати:

- українські народні пісні;
- твори українських композиторів;
- твори класиків і сучасних зарубіжних авторів.

До репертуару хорового колективу, малих вокально-хорових форм доцільно, на наш погляд, включати кілька музичних творів різного ступеня складності (за характером, змістом, художньо-технічними завданнями), які б відповідали можливостям учнів даного віку. Бажано, щоб репетиційні заняття були гнучкими та відкритими за характером, адже це сприятиме тому, що вчитель музики (студент-практикант) в ході такого заняття зможе дозувати і змінювати навантаження учнів, переключати їх увагу з одного виду діяльності на інший, уникаючи перевтоми, а отже успішно вирішувати поставлені завдання.

Звичайно розучування творів з хоровим колективом, малими вокально-хоровими формами поєднує як художні, так і технічні завдання. Це процес досить складний, адже на початковому етапі роботи над піснею вирішуються технічні завдання, а на пізнішому – художньо-творчі. Розділяти ці завдання, на нашу думку, не доцільно, оскільки робота над піснею може набути характеру формалізованого механічного зазубрювання.

Виховна цінність участі школярів у хорових колективах, малих вокально-хорових формах (вокальні ансамблі, тріо, дуети, соло) полягає в тому, що учні пізнають усну народну творчість, найкращі зразки пісенної творчості композиторів України і зарубіжжя, вивчають історію написання музичних творів, які вони виконують. Хорове мистецтво зближує учнів на сцені, сприяє встановленню дружніх стосунків, пробуджує в них почуття патріотизму, любові до українського народу, Батьківщини, до інших народів світу, почуття відповідальності та колективного переживання за творчі успіхи.

Досить популярні сьогодні *фольклорні ансамблі.* Майбутній учитель музики повинен знати народну творчість, добре орієнтуватися і в розмаїтті її жанрів та регіональних особливостей. Виконання народної пісні – творча діяльність, яка органічно пов'язана з варіюванням та імпровізацією тексту, мелодії, рухів. Такий ансамбль може бути сформований із учнів молодших або середніх класів. Учні початкових класів дуже люблять виконувати короткі поспівки, потішки, примовки в різноманітних ігрових ситуаціях, супроводжуючи їх найпростішими рухами.

До репертуару фольклорного ансамблю бажано включати народні пісні, доступні для дітей даного віку, або ж авторські твори, які ввібрали яскраві народні традиції.

З метою формування необхідних для фольклорного співу співацьких навичок використовуються різні вокальні вправи. Але треба бути особливо обережним, щоб природний, дзвінкий спів молодших школярів у народній манері не перетворився на крикливий, форсований, який згубно впливає на ніжні дитячі голоси.

Шкільний оркестр або інструментальний ансамбль (ансамбль народних інструментів, ансамбль сопілкарів, ансамбль духових інструментів, ансамбль скрипалів, ансамбль бандуристів тощо) досить рідкісні в сучасній загальноосвітній школі. Сьогодні, на жаль, такі колективи існують, в основному, в загальноосвітніх навчально-виховних комплексах естетичного профілю. Особливо переконливим є в цьому відношенні досвід роботи оркестру народних інструментів НВК № 29 м.Суми.

Важливе значення в роботі вищевказаних гуртків має правильний підбір репертуару, застосування цікавих методів репетиційної роботи, яка будується на урахуванні художніх та технічних можливостей кожного учасника колективу. Репетиційна робота повинна бути націлена також на розвиток творчої самостійності кожного гуртківця, а не на сліпе копіювання гри керівника колективу. Музичні твори, які пропонуються гуртківцям для розучування і виконання, повинні відповідати віковим можливостям учасників оркестру, ансамблю. Частота виступів повинна коригуватися керівником колективу. Гуртківців постійно потрібно націлювати на те, що кожен виступ – це подія, до якої треба готуватися якісно. Важливим у роботі такого гуртка є розподіл на інструменти. При розподілі на інструменти необхідно враховувати фізичні та музичні дані кожного учня зважаючи на особисте бажання школярів грати на тому чи іншому інструменті.

У ході розучування музичних творів бажано звертати увагу школярів-гуртківців на зміст твору, його музичну мову, бажано розповідати про життєвий та творчий шлях композиторів. Таким чином, цікаво побудоване репетиційне заняття, вдалий підбір музичного репертуару сприятимуть

вихованню у молодших школярів інтересу та любові до музичного мистецтва. [2]

Дитячий музичний театр може в наш час функціонувати не в кожній школі [4]. Адже для постановки оперної вистави необхідна велика кількість учасників: солісти, хор, танцювальні групи, учасник масових сцен, художники, декоратори і т.д., таким чином, усі учні, які беруть участь в оперній виставі, прилучаються до музичного мистецтва. І в цій роботі вчителеві музики можуть асистувати студенти-практиканти. Вони познайомляться із технологією створення на сцені школи дитячої опери і допоможуть в її постановці.

Педагог-музикант має підібрати для постановки таку оперу, яка була б цікавою для учнів даного віку, відповідала їх музично-творчим можливостям. Коли твір для постановки визначено, вчитель музики продумує, яким чином йому провести вступну бесіду з учнями молодших класів, щоб захопити школярів даним твором. Після бесіди вчитель разом з учнями – майбутніми учасниками вистави – аналізує засоби музичної виразності, які створюють конкретні музичні характеристики героїв дійових осіб опери. Потім педагог-музикант і учні колективно обговорюють кандидатури майбутніх виконавців ролей та їх дублерів. У підготовці оперної вистави можуть брати участь учні різних класів. Це зумовлено змістом опери, конкретними художніми завданнями. Пропонуємо орієнтовний план постановки вистави [1].

1. Визначення конкретного завдання (виховання товариськості, доброзичливості, взаємодопомоги, вдосконалення музично-сценічної культури).

2. Робота над твором:

а) підготовка учнів (ознайомлення з сюжетом та змістом твору, визначення теми та ідеї, обговорення);

б) розподіл ролей з урахуванням об'єктивних даних дітей (вік, зовнішність, діапазон і характер голосу, а також ставлення до дорученої справи);

в) розучування музичного матеріалу (заняття з солістами та хором);

г) робота над хореографічним та ігровим компонентами;

д) сценічне втілення окремих картин та опери в цілому (здійснення режисури спектаклю);

е) виготовлення реквізиту, декорацій;

ж) генеральна репетиція (в костюмах із декораціями);

з) проведення спектаклю.

3. Обговорення результатів роботи.

Зрозуміло, що постановка навіть найпростішої опери – процес досить складний і копіткий, який потребує творчої співпраці вчителя музики і його найближчих помічників – викладачів образотворчого мистецтва, ритміки, трудового навчання, а також музичного активу школи: вчителів, учнів і батьків.

Виготовляти ескізи, костюми і декорації для вистави допомагають учням вчителі трудового навчання, студенти-практиканти, батьки. Адже гарне оформлення вистави допоможе школярам створити цілісну художню картину. Студенти-практиканти при підготовці вистави:

- розучують партії з солістами;
- готують дуети, хорові номери;
- беруть активну участь у зведених репетиціях.

Учителі ритміки, хореографії готують танцювальні номери до оперної вистави. На останньому етапі роботи над виставою створюються яскраві афіші, які повинні привернути увагу глядачів. Цінним у колективній творчій справі – підготовці оперної вистави – є те, що до роботи над виставою залучаються учасники хорового, вокального, оркестрового, інструментального, танцювального, театрального гуртків, гуртка сольного співу. Участь в оперних виставах сприяє розвитку музично-творчих здібностей молодших школярів, фантазії, уяви, артистизму. Учні оволодівають цілим комплексом навичок: співацькими, танцювальними, сценічними, виконавськими. Отже, майбутнім учителям музики слід пам'ятати слова В.О.Сухомлинського про те, що „духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії. Без цього вона – засушена квітка" [15, 56].

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко С. Виховний аспект класної та позакласної роботи з учнями над оперними творами // Музика в школі: Збірка статей. Вип. 8. – К.: Муз.Україна, 1982. – С. 46-47.
2. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. – М.: Просвещение, 1983. – С. 163-167.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 416 с.
4. Дмитриева Л.Г., Черноиваненко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ. – М.: Просвещение, 1989. – С. 175-186.
5. Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А.Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.
6. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України // Шкільний світ. – 2002. – №9. (Вкладка).
7. Кузь В. Готуємо вчителя для школи нового покоління // Рідна школа. –2003. – №3. – С. 10-11.
8. Кузьмінська Л. Ціннісна значущість музики у моральній соціалізації особистості // Рідна школа. – 2003. – №3. – С. 40-42.
9. Падалка Г.М. Музична педагогіка. – Херсон, 1995. – 104 с.

10. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
11. Печерська Е.П. Уроки музики у початкових класах: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 272 с.
12. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 216 с.
13. Стефіна Н.В. Оволодіння навичками вокально-хорової роботи з учнями в процесі педагогічної практики – важлива умова в формуванні творчої особистості майбутнього вчителя музики // Педагогічні науки: Збірник наукових праць/ Ред.М.О.Лазарев. – Суми: РВВ СДПІ, 1998. – С. 158-163.
14. Стулова Г.П. Дидактические основи обучения пению: Учебное пособие. –М.: МГПИ им.В.И.Ленина, 1988. – 69 с.
15. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Рад. школа, 1972. – С. 56.
16. Художньо-естетичне виховання школярів у позанавчальній діяльності // Шкільний світ. – 2002. – №10. – С. 2-3.

Н.В. Стефина. Групповые формы организации внеклассной музыкальной познавательно-воспитательной работы школьников.

Автор освещает особенности формирования творческого потенциала учащихся младших классов посредством групповых форм организации внеклассной музыкальной познавательно-воспитательной работы, раскрывает их специфику.

N.Stephina. Group of the form of the organization of out-of-class musical cognitive – educational work of schoolchildrens.

The author shines features of formation of creative potential of learning elementary grades by means of group forms of the organization of out-of-class musical cognitive - educational work, opens their specificity.

УДК 371.133

О.Л. Ткаченко
Сумський державний
педагогічний університет

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ

У статті визначені і проаналізовані основні напрямки теоретико-методичної підготовки вчителів до застосування навчального діалогу в загальноосвітніх закладах. Висновки зроблені на підставі експериментальних досліджень роботи в даному напрямку обласного багатопрофільного ліцею СумДПУ імені А.С.Макаренка.

Сучасна загальна середня освіта відповідно до Закону про загальну середню освіту спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях, на засадах гуманізму та демократії [2, 4].

Загальні середні навчальні заклади України покликані створити такі умови, за яких учень постійно міг би засвоювати досвід поколінь – мову, знання, культуру, мораль, право, звичаї, формувати власну думку і в разі необхідності відстоювати її, вчитися "бути господарем самому собі у відповідності до вільно обраних твердих принципів" [7, 4]. Сукупність внутрішніх якостей людини як істоти суспільної, яка розвивається біологічно, психологічно, духовно і, головне, соціально, характеризує її як особистість. Результатом процесу соціалізації є Громадянин, представник своєї Вітчизни [1, 80].

Формування і розвиток особистості в системі суспільних відносин відбувається через діалог, ступенями якого є: "Я" і "Я" – внутрішній діалог, самосвідомість, духовний світ; "Я" і "ТИ" – основні моральні почуття (любові, дружби тощо); "Я" і "МИ" – групові, кланові, кастові, національні, класові, державницькі почуття, звичаї, традиції, переконання; "Я" і "ВОНИ" – міжособові, міжгрупові, суспільні суперечності та спричинені ними почуття, настрої, ідеї, вчинки; "Я" і "СУСПІЛЬСТВО" – ставлення до світу створених речей, ідей, відносин; "Я" і "ЛЮДСТВО" – родова самосвідомість; "Я" і "УНІВЕРСУМ" – світогляд, релігійні та філософські ідеї, погляди на сенс життя і смерті [1, 80].

Теоретичний аналіз змісту діалогу як категорії філософської, психологічної і навчальної ми здійснили у дослідженнях, результати яких були висвітлені в попередніх статтях [4; 5; 6]. Питання щодо використання діалогу в навчальній практиці, його змісту широко обговорюються науковцями, але динаміка впливу навчального діалогу на розвиток особистості, умови його інтенсифікації в загальноосвітніх закладах вивчені ще недостатньо.

Умовами інтенсифікації діалогу, тобто підвищення продуктивності його застосування в школі, ми вважаємо цілеспрямовану шкільну підготовку педагогів до інтенсифікації навчального діалогу; впровадження в процесі підготовки, організації та ведення діалогу особистісноорієнтованого, аксіологічного, гуманістичного підходів; широке застосування інтерактивного навчання учнів; створення сприятливого психологічного клімату для взаємин під час навчального діалогу.

Дана стаття присвячена висвітленню результатів дослідження підготовки вчителів до інтенсифікації навчального діалогу. Констатуючий експеримент, проведений у загальноосвітніх закладах протягом 2001-2003 років, був спрямований на з'ясування реального стану використання вчителями і учнями навчального діалогу.

Застосувавши методи активного спостереження, вивчення і узагальнення досвіду вчителів-практиків, бесіди й анкетування, ми

з'ясували ставлення вчителів і учнів до діалогового навчання, рівень розуміння ними ролі діалогу в їхній навчальній діяльності, а також специфіки застосування діалогу в загальноосвітніх навчальних закладах. За методикою "Оцінка ступеня задоволення різними сторонами життя" (Н.Ф.Радіонова) педагогам було запропоновано оцінити ступінь задоволеності рівнем застосування діалогу на уроці. Результати показали, що середній ступінь задоволеності рівнем застосування діалогу на уроках серед опитаних викладачів – 0,58, учнів 9-х класів – 0,48, учнів 10-х класів – 0,52. Найбільше тих, хто відповів "не знаю", – серед учнів 9-х класів, а найбільше задоволених рівнем застосування діалогу на уроці – серед учителів.

Спостереження за діяльністю викладачів, як зафіксовано нами у протоколах проведення уроків, свідчать, що найчастіше діалог застосовується на репродуктивному рівні у формі "запитання вчителя – відповідь учня", зрідка – у формі постановки проблемного завдання.

Розробляючи анкети для вчителів, ми об'єднали питання за такими основними блоками: змістовний, орієнтовний, процесуальний, особистісно-діяльнісний і оцінний. У анкетуванні брали участь учителі шкіл м. Суми і Сумської області. Результати анкетування дозволили зробити такі висновки:

1. Вчителі у своїй більшості розуміють діалог просто як форму взаємодії з учнями, дехто з них підходить до процесу навчання з традиційних позицій.

2. Незважаючи на те, що більшість учителів визнає важливим для особистісноорієнтованого навчального процесу застосування діалогу, на практиці діалог в основному використовується на рівні опитувальної бесіди, тобто з використанням традиційних монологічних форм і методів навчання.

3. Організація діалогу на уроці ускладнена через відсутність методичних рекомендацій, які враховують діалогічний спосіб побудови навчальної діяльності на уроці.

4. Низький рівень особистісної комунікативної компетентності вчителя.

Оскільки перед педагогом постає завдання організації діалогу на уроці, йому необхідно бути компетентним у комунікативній сфері діяльності і володіти вміннями ведення комунікативного діалогу. З цією метою ми проводили діагностику комунікативних якостей учнів і вчителів за допомогою тестування, розроблених анкет і бесіди з учителями. Значна кількість учителів на практиці змушені долати труднощі під час вирішення цього завдання.

Аналіз даних, одержаних у результаті експерименту, дозволив констатувати, що відповідно до розроблених нами критеріїв якості та інтенсифікації навчального діалогу переважна більшість учителів (63%) виявляють інформаційно-комунікативний (перший) рівень, у той час як законодавство України і потреби сучасності вимагають інтенсифікації навчального діалогу до рівня продуктивно-творчого.

Теоретичний аналіз концептуальних підходів і досвід практичної діяльності показав, що навчальний діалог можна інтенсифікувати до продуктивно-творчого рівня завдяки комплексній внутрішньошкільній підготовці педагогів.

Кожний загальноосвітній заклад обирає певну проблемну тему з галузі освітньо-виховної діяльності, невід'ємною складовою якої є сьогодні врахування діалогового компоненту і працює над нею. Тому ми вважаємо, що тема має бути обґрунтована з огляду на рівні інтенсифікації навчального діалогу і вчителі повинні брати безпосередню участь у її обговоренні.

Провідною дослідною базою проведення експерименту є Обласний багатопрофільний ліцей СумДПУ імені А.С. Макаренка. Цей заклад працює над проблемною темою "Діяльність педагогічного колективу щодо забезпечення умов самореалізації особистості відповідно до творчого потенціалу ліцеїстів." У темі закладено підґрунтя інтенсифікації діалогової взаємодії учня і викладача до продуктивно-творчого рівня. Саме педагог, забезпечуючи належні результативність і якість своєї роботи, як зазначено у ст. 24 Закону України про загальну середню освіту [2, 18], повинен створювати умови для самореалізації учня як особистості через суб'єкт-суб'єктну взаємодію, глибинність розуміння і творчу діяльність.

Важливим елементом підготовки до застосування навчального діалогу є проведення протягом навчального року педагогічних семінарів для всіх учителів школи, на яких може обговорюватися робота вчителів чи кафедр у межах загальношкільної теми чи теми самоосвіти. Розуміння адміністрацією закладу і вчителями значущості конструктивного обміну думками, їх володіння високою культурою ведення діалогу допоможе уникнути конформізму і псевдодіалогу в роботі всього колективу.

Так, в Обласному багатопрофільному ліцеї СумДПУ імені А.С. Макаренка педагогічний семінар проходить один раз на місяць. Доповідач виносить на обговорення наукову тему, над якою працює, коментує її відповідність загальній проблемній темі ліцею, виділяє найбільш актуальні складові, питання, що викликають особливі труднощі. У дискусіях під час обговорення співтворчість викладачів можлива лише

в тому випадку, якщо активізація педагогічної думки спрямована на кооперування позицій, а не на конкуренцію. Результатом часто є методичні новоутворення, що виникають внаслідок перенесення певної ідеї з одного навчального предмету в інший, її збагачення іншим змістом, що і є ознакою творчості.

Діалогова взаємодія двох структур у загальноосвітніх закладах, на нашу думку, є важливою складовою інтенсифікації навчального діалогу; зокрема, слід назвати школи педагогічної майстерності (школи передового досвіду, творчі лабораторії, педагогічної майстерні висококваліфікованих учителів тощо) і школи професійної адаптації (педагогічні лабораторії молодих фахівців, педагогічні майстерні молодих учителів тощо).

Поза межами стандартної системи взаємовідвідування уроків з метою консультацій і рекомендацій, протягом предметних тижнів чи інших заходів у Обласному багатопрофільному ліцеї СумДПУ імені А.С.Макаренка було організовано "Фестиваль відкритих уроків" викладачів високої кваліфікації. Ці уроки мали змогу відвідати молоді фахівці, студенти-практиканти, всі охочі. Підсумки цього заходу з огляду на провідну проблемну тему ліцею обговорювалися на педагогічному семінарі, що відбувся у формі "круглого столу".

Засідання "круглого столу" загалом вимагає такої підготовки, щоб обговорення було проблемним і цікавим для всіх його учасників, тобто мова йде про організацію професійної дискусії. Засідання на тему "Створення викладачами на відкритих уроках умов самореалізації особистості ліцеїста" починалося не з традиційного аналізу уроків, а з обговорення умов самореалізації особистості: організації особистісноорієнтованого навчання, дотримання аксіологічного і гуманістичного підходів, визначення рівнів інтенсифікації навчального діалогу, створення позитивного психологічного клімату, застосування різноманітних творчих методів. Тобто за "круглим столом" зібралася педагогічна аудиторія по-справжньому зацікавлених учителів, які прагнули звірити свої погляди з останніми здобутками педагогічної науки, уточнити власні позиції в складних ситуаціях.

Можна впевнено стверджувати, що публічне обговорення, за визначенням Т.І.Сущенко [3, 29-30] – фахова дискусія, яка сприяє підготовці вчителів до застосування навчального діалогу і його інтенсифікації до продуктивно-творчого рівня. Це обговорення проводиться з метою формування нових знань і переконань, поглиблення розуміння нових теоретичних положень, подолання хибних суджень, корекції і уточнення звичайних понять з метою розвитку вміння правильно й логічно викладати

свої думки, поєднувати власну думку з педагогічною теорією, аналізувати та порівнювати різні точки зору, вміння добирати докази і підкріплювати свої висновки.

У ході дискусії виникла ідея проведення "Фестивалю відкритих уроків" молодих учителів, що свідчить про їхню активну позицію і бажання постійно вдосконалювати свою професійну майстерність.

У формі фахової дискусії можна проводити педагогічні ради, засідання методичних об'єднань, секцій, наради заступників директора з навчальної, методичної, наукової, виховної роботи тощо. Колективні пошуки рішення є корисними у ситуаціях невизначеності при розв'язанні педагогічних завдань.

Взагалі, створення в школі інтенсивно-пошукового клімату є важливою умовою формування в педагогічному колективі позитивного настрою і доброзичливої атмосфери, що впливає на емоційне здоров'я вчителів і, відповідно, учнів. Спільний пошук відповідей на запитання: "Як викликати інтерес учня до самого себе, до природи, до іншої людини? Які види навчальної діяльності сприяють максимальному розвитку особистості? Як будувати навчальну діяльність, щоб пробудити у старшокласників інтерес до науки, до вибору престижної професії, до активного пізнання соціуму і визначення свого місця в ньому? Як учителі оцінюють свою роль у сучасному суспільстві?" стимулює інтенсивність і якість застосування вчителями діалогу.

Використання навчального діалогу вимагає від учителя високої комунікативної культури, знання правил ведення комунікативного діалогу [6, 70]. Удосконалювати власні комунікативні здібності вчитель може, вносячи зміни та відповідні доповнення до змісту діяльності із самоосвіти.

Планування методичної роботи в школі, розробка тематики методичної роботи повинна також відбуватися з урахуванням можливостей інтенсифікації навчального діалогу. Так, до плану роботи ліцею було рекомендовано внести такі пункти: проведення „Фестивалю відкритих уроків" за участю досвідчених учителів молодих фахівців із подальшим колективним обговоренням, організація "круглих столів" з питань педагогічних інновацій спільно з викладачами кафедр СумДПУ імені А.С.Макаренка, проведення засідань творчих груп викладачів у межах природничо-математичної, суспільно-гуманітарної та соціально-філософської секцій з метою обговорення потенціалу міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, проведення тренінгів для вчителів з метою вдосконалення вмінь ведення навчального діалогу, організація

зустрічей з викладачами інших загальноосвітніх закладів міста, області, держави.

Таким чином, з метою цілеспрямованої якісної підготовки вчителів, яка є умовою інтенсифікації навчального діалогу до продуктивно-творчого рівня, вважаємо, слід проводити цілий комплекс заходів і дій: обґрунтування з цієї точки зору проблемної теми навчального закладу; доповнення до шкільного плану роботи; створення шкіл педагогічної майстерності і професійної адаптації; регулярне проведення педагогічного семінару; розробка тематики методичної роботи з урахуванням необхідності інтенсифікації навчального діалогу; внесення змін до планування наукової, виховної й інших видів роботи в школі; внесення змін до змісту самоосвітньої діяльності; проведення педагогічних рад, засідань методичних об'єднань, нарад у вигляді фахових дискусій; колективні пошуки рішення у ситуаціях невизначеності під час розв'язання педагогічних завдань; створення у школі своєрідного пошукового клімату (наприклад, коли всі шукають відповідь на цікаве питання); написання творчих звітів щодо використання навчального діалогу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Людина і світ: Навч. посіб. /В.Ф.Діденко, Л.В. Діденко, В.І.Кондрашова-Діденко. – 5-те вид., перероб. і доп. – К.: Вища шк., 2001. – 229 с.
2. Про загальну середню освіту (Закон України від 13 травня 1999 року №65XIV)/ Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні. Вип. №19. – К.: 2000. – 62 с.
3. Сущенко Т.І. Педагогічний процес в системі післядипломної освіти. – Запоріжжя: Дніпровський металург, 1993. – 92 с.
4. Ткаченко О.Л. Поняття діалогу в різних галузях науки //Зб. наук. доповідей: За матеріалами науково-методичних семінарів. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, – 2001. – 61 с.
5. Ткаченко О., Малишева С. Значення діалогових технологій в навчальному процесі / /Педагогічні науки: Зб. наук. праць (частина перша). – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – 490 с.
6. Ткаченко О.Л. Особливості комунікативного діалогу в навчальному процесі // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2001. – 452 с.
7. Человек и общество. Ч.II. Личность, мораль, право: Учеб. пособие для основной школы. – 2-е изд., перераб. и доп. /Под ред. Л.Н.Боголюбова, А.И.Матвеева, А.Т. Кинкулькина. – М.: Новая школа, 1995. – 160 с.

Е.Л. Ткаченко. Теоретико-методическая подготовка учителей к использованию учебного диалога.

В статье определены и проанализированы основные направления теоретико-методической подготовки учителей к использованию диалога в общеобразовательных учебных заведениях. Выводы сделаны с использованием результатов экспериментальных исследований работы в данном направлении областного многопрофильного лицея СумГПУ имени А.С.Макаренко.

O. Tkachenko. Theoretical and Methodological Preparations of the Teachers for Applying Educational Dialogue.

The article singles out and analyzes the main approaches of theoretical and methodological preparations for applying educational dialogue in comprehensive educational establishments. The conclusions are made on the research work performed at the District Lyceum attached to Sumy State Pedagogical University.

УДК 37.033

І.В. Удовиченко
Сумський державний
педагогічний університет

"ТРИЛИСНИК" – ПРИКЛАД ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ПІДХОДУ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ УЧНІВ

Природоохоронні знання набувають характеру багатофакторних, але об'єднаних однією загальнолюдською ідеєю турботи про збереження довкілля. Використання інтеграційного підходу в екологічному вихованні учнів сприяє формуванню комплексного світосприйняття. Прикладом такої інтеграції може бути "Трилисник" – поєднання географо-еколого-економічних знань у навчальному процесі.

Аналіз загальних тенденцій розвитку екологічного виховання в нашій країні та за кордоном вказує на те, що фахівці з різних країн підкреслюють його комплексний та міждисциплінарний характер.

Одним із шляхів методичного забезпечення уроків екологічного спрямування є проведення їх на основі інтеграції змісту, відібраного з кількох предметів і об'єднаного навколо однієї теми. Це об'єднання має на меті інформаційне й емоційне забезпечення процесів сприймання, мислення і почуттів учнів завдяки залученню цікавого матеріалу, що дає змогу з різних боків пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань [9, 87-88].

Основою інтегрованого уроку є певним чином зінтегрований зміст. Інтеграція (від lat. integer – повний, цільний) шкільного змісту може бути повною або частковою.

Деякі методисти схильні вважати, що інтеграція – зовсім не нове явище. І вони мають рацію (згадаємо вислів: "Нове – гарно забуте старе"), адже ще у 1841 році Герд розумів, що початковий курс про оточуючий світ повинен бути інтегрованим, хоча саме поняття "інтеграція" ще не було введено. Пізніше К.Д. Ушинському на підставі інтеграції письма та читання вдалося створити аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. У 60-х роках у Павлишах В.О. Сухомлинський проводив "Уроки мислення в природі" – приклад інтеграції різних видів діяльності з однією метою. Нині

ідея інтеграції змісту навчання приваблює багатьох учених і вчителів як у нашій країні, так і за кордоном. Практичного застосування набули наступні інтегровані курси: "Я і Україна. Навколишній світ" Н.М.Бібік, Н.С.Коваль; "Я і Україна. Довкілля" В.Р.Ільченко, К.Ж.Гуз; "Я і Україна" Р.А.Арцишевського; "Я і Україна. Природознавство" Т.М.Байбара; "Я і Україна. Громадянська освіта" Н.М.Бібік – в Україні; "Зелений дім" А.А. Плєшакова; "Навколишній світ" Н.Ф. Виноградової; "Людина і світ" О.О.Вахрушева та інших; "Оточуючий світ" О.Т. Поглазової, В.Д. Шиліна; "Природа та люди" З.О. Клєпініної – в Російській Федерації та багато інших.

Проблемі інтеграції присвятили свої роботи: О.Л. Алексєєнко, А.І. Захлєбний, Ю.М. Колягін, А.М. Кухта, Є.А. Писарчук, О.Я. Савченко, Н.Н.Свєтловська, Д.І.Трайтак та багато інших.

Інтеграцію також було взято за основу комплексних програм 20-х років. Побудовані на основі досить широкої міждисциплінарної інтеграції, вони, на жаль, виявилися непродуктивними для навчання й розвитку учнів, бо не давали систематичних, ґрунтовних знань і вмінь [10, 57-58].

До цього часу тривають дискусії з приводу того, як представити у розмежованому за предметами навчанні цілісні ідеї оптимізації зв'язків суспільства та природи? Які розділи повинні бути висвітлені в окремих предметах? Як об'єднати різнохарактерні знання у цілісну картину природоохоронної діяльності, спрямованої на оптимізацію відносин суспільства з природою? Потрібен для цього спеціальний предмет чи узагальнення та інтеграція будуть проводитися поетапно, у рамках існуючих предметів: суспільствознавства, географії, біології, економіки, історії, екології, правознавства тощо?

Слід зазначити, що можливості екологічного виховання учнів у процесі вивчення різних шкільних курсів значні, але особливе місце посідає географія. У нашій школі нині немає жодного іншого предмета, включаючи й біологію, який об'єктивно мав би такі умови для виховання в школярів раціонального ставлення до природи, як географія. Це пов'язано з універсальністю географічних знань, з наявністю в складі єдиної географічної науки фізичної, економічної та соціальної географії [5,70].

Нині більшість проблем українського суспільства пов'язані з недостатнім рівнем любові і поваги до своєї Батьківщини, з низьким рівнем національної свідомості громадян України. Виховання любові до Батьківщини не можна уявити без виховання бережливого ставлення до природи [5,70].

Принцип виховуючого навчання з екологічним спрямуванням особливо благодатний і важливий, але він значно ефективніший, з нашої точки зору, за умов інтеграції географічних, екологічних та економічних

знань. Саме цій проблемі присвячується дана робота. Попередній аналіз шкільних програм і наукових праць свідчить про недостатню висвітленість даного питання. Натомість зростання техногенного впливу на довкілля та інтерес до вивчення економічних проблем визначають актуальність поєднання зазначених галузей знань.

Доцільність економічного навантаження очевидна в наш час. Дамо цьому підтвердження, скориставшись словами видатного економіста і практика XX століття Людвіга фон Мізеса з його відомої праці "Людська діяльність. Трактат з економічної теорії": "Економічна наука ніколи не скаже людині, які конкретні рішення вона має прийняти; вона просто демонструє, як люди повинні діяти, щоб досягти конкретних результатів" [3, 3].

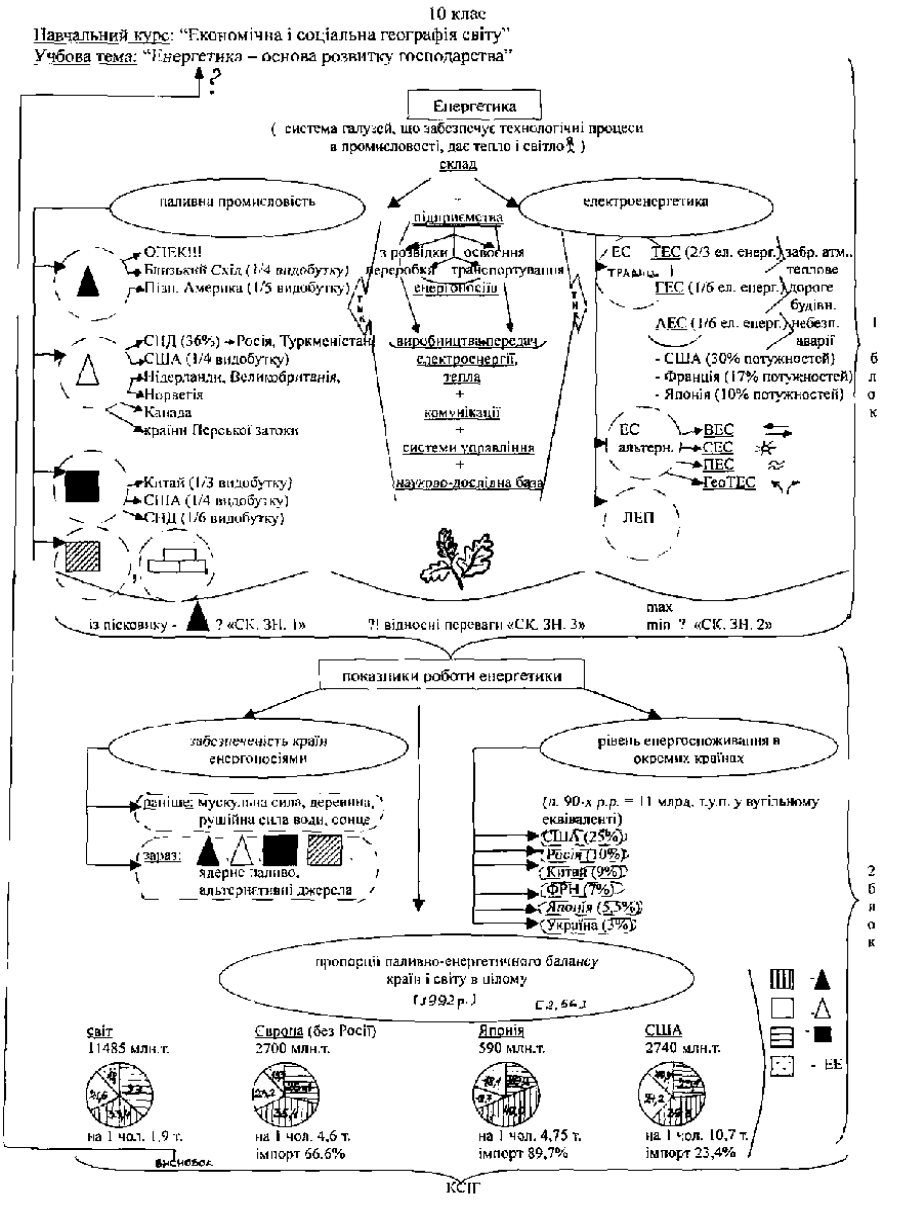
Отже, мета даної роботи полягає в обґрунтуванні доцільності використання географо-еколого-економічної інтеграції знань ("Трилисника") в екологічному вихованні учнів та доведенні її практичної значущості в навчальному процесі за допомогою технології графіки.

Цілісний підхід до екологічного виховання учнів на основі інтеграції знань із суміжних предметів сприяє формуванню екологічного мислення, культури, розширює світогляд, розуміння взаємозв'язків у природі, висвітлює протиріччя системи людина – суспільство – природа, вчить приймати рішення, управляти реальними ситуаціями, виробляє соціальну позицію. Звідси витікає, що доцільно поєднувати в навчальному процесі географо-еколого-економічні знання, які ми назвали "Трилисником". Але слід пам'ятати, що під час проведення уроків з елементами інтеграції, вчителеві доводиться самостійно окреслювати зміст навчального матеріалу, питому вагу видів діяльності з різних предметів. При цьому важливо чітко визначати, яка мета цього уроку, як він сприятиме цілісності навчання, формуванню знань на якісно новому рівні.

Мета уроків, побудованих на інтегрованому змісті, – створити передумови для різнобічного огляду певного об'єкта, поняття, явища, формування системного мислення, збудження уяви, позитивного емоційного ставлення до пізнання [9, 89].

Щодо кількості уроків інтегрованого змісту, – однозначної відповіді не може бути. Це залежить від уміння вчителя провести інтегрований урок (або урок з елементами інтеграції, що не одне й те ж) так, щоб не перевантажити дітей враженнями, щоб урок був не мозаїкою з окремих картин, а слугував одній меті [9, 91].

Так, з нашої точки зору, одній меті – формуванню комплексного світосприйняття – сприяє "Трилисник". Чому така назва – трилисник?



Тому що на одному стебельці – інтеграції – тримаються три "простих листка" – географічні, екологічні та економічні знання. Даний

"Трилисник" доцільно впроваджувати в практику роботи з початкової ланки. За умов, якщо в школі не вивчаються основи екології та економіки, подібна інтеграція дасть дітям загальні еколого-економічні знання та розширить їх світогляд, в іншому випадку – сприятиме реалізації принципів систематичності та системності в навчальному процесі та комплексному світосприйняттю.

Розробка змістовного блоку навчального заняття, яке успішно проводилось у 10-х класах середньої загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. № 23 м. Суми, впроваджувалась у класах, де вивчалася географія та економіка. При цьому "Трилисник" відтворювався за допомогою комбінованої структурно-інформаційної графіки (КСІГ). Мета дослідження – проаналізувати доцільність використання інтеграційного підходу в екологічному вихованні учнів.

Скарбничка знань до теми, або інформаційні картки

1. Родовищ бутумінозних пісковиків у США величезна кількість. З них можна добувати нафту, але при нинішніх цінах на цю сировину на міжнародному ринку видобування нафти, з пісковиків виявляється економічно нерентабельною. Але "нафтова криза", що сталася у 70-х роках XX ст., призвела до того, що вчені США впритул зайнялися технологією отримання пального з бутумінозних пісковиків. Були витрачені великі кошти на наукові дослідження, в результаті чого собівартість нафти, отриманої з пісковиків, знизилася в кілька разів. Нафта, що видобувається із "звичайних" родовищ, постійно дорожчає, і при зростанні її вартості вдвічі порівняно з цінами 90-го року стане економічно вигідніше та екологічно безпечніше видобувати нафту з пісковиків [1, 136].

2. Найвищий у світі показник виробництва електроенергії на душу населення припадає на Норвегію (24 тис. кВт ч), а найнижчий – Малі (13 кВт ч). Співвідношення становить приблизно 2000:1 (за даними 1990 р.).

3. Проілюструємо принцип відносних переваг на прикладі. Нехай є дві країни, вся економіка яких ґрунтується на виробництві нафти та цукру. Умови виробництва у першій країні такі, що в ній встановлюється внутрішній обмінний коефіцієнт 1 т нафти –1 т цукру. У другій країні обмінний коефіцієнт такий: 1 т нафти – 3 т цукру. Як бачимо, у другій країні виробництво нафти відносно дорожче і тому вона має переваги при виробництві цукру. Нехай країни починають торгувати й у зовнішній торгівлі встановлюється обмінний коєфіцієнт 1 т нафти – 2 т цукру. Переваги, що отримує кожна країна, зосередившись на виробництві того продукту, який для неї є відносно дешевшим /з усіх показників/, можна відобразити у таблиці:

Країни	Продукт	Обсяг виробництва до спеціалізації	Обсяг виробництва після спеціалізації	Експорт (-) імпорт (+)	Обсяг після реалізації	Виграш від спеціалізації і торгівлі
Перша	нафта	36	60	- 20	40	4
	цукор	24	0	+ 40	40	16
Друга	нафта	16	0	+ 20	20	4
	цукор	8	56	- 40	16	8

– Таблиця показує, що якби країни не спеціалізувалися і не торгували, то перша мала б 36 т нафти і 24 т цукру, друга – 16 т нафти і 8 т цукру. Після встановлення торгових відношень перша має 40 т нафти і 40 т цукру, друга – 20 т нафти і 16 т цукру (5-й стовпчик).

– Виграш від торгівлі країни мають тому, що перша відмовилася від виробництва цукру, який для неї відносно дорожчий, друга – від виробництва нафти, яка для неї є відносно дорожчою.

Отже, принцип порівняльних переваг полягає у тому, що в рамках міжнародного поділу праці та світової торгівлі кожній країні вигідніше виробляти й експортувати ті товари, при виготовленні яких продуктивність праці на її підприємствах найвища [3, 332] та не завдає шкоди довкіллю.

Використовуючи такий комплекс географо-еколого-економічних знань (“Трилисник”) на уроках географії, вдалося досягти наступних результатів:

– учні сприймають цілісну картину світу, сміливо оперуючи як географічними, так екологічними та економічними знаннями; роблять сміливі висновки з обґрунтуванням власної точки зору, використовуючи факти з життя, преси, літератури, інших навчальних предметів тощо;

– відзначається зростання організаційно-педагогічного ефекту за рахунок усунення дублювання, економія навчального часу (особливо при поєднанні “Трилисника” з КСІГ та “Скарбницею знань”);

– досягається єдиний виховний результат шляхом формування таких якостей особистості, як готовність і здатність активно захищати, доглядати та покращувати оточуюче природне середовище.

Отже, вважаємо, що в навчальному процесі доцільно використовувати географо-еколого-економічну інтеграцію знань (“Трилисник”), особливо при поєднанні з технологією графіки, що доповнюється скарбницею знань, оскільки такий підхід сприяє оптимізації інформаційного навантаження

уроку, формуванню комплексного світосприйняття учнів та їх екологічному вихованню.

Перспективним напрямом роботи є розширення "Трилисника" до "П'ятилисника", тобто доповнення його біолого-історичними довідками. Адже спорідненість багатьох географічних та біологічних тем очевидна, а занурення у світ історії зробить процес пізнання цікавішим для учнів, глибшим, комплексним, нестандартним, що так необхідно у сучасній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білявський Г.О., Фурдуй Р.С. Основи екологічних знань: Підручник. – К.: Либідь, 1995. – 288 с.
2. Економічна і соціальна географія світу: Підручник для 10 кл. серед. шк./ Б.П. Яценко, В.М. Юрківський, О.О. Любімцева, О.К. Кузьминська, О.О. Бейдик / За ред. Б.П. Яценка. – 4-е вид., стереот – К.: АртЕк, 2000. – 288 с.
3. Загальна економіка: Підручник / І.Ф. Радіонова та ін. – 3-тє вид., доп. і перероб. – Кам'янець-Подільський: Абетка – Нова, 2002. – 384 с.
4. Захлебный А.Н. Школа и проблемы охраны природы: Содержание природоохранительного образования / Предисл. Н.Д. Зверева. – М.: Педагогика, 1981. – 184 с.
5. Кобернік С.Г. та ін. Методика викладання географії в школі: Навчально-методичний посібник. – К.: Стафед – 2, 2000. – 320 с.
6. Колягин Ю.М., Алексеенко О.Я. Интеграция школьного обучения // Нач. шк. – 1990. – № 9. – С. 28-29.
7. Одарённые дети: Пер. с. англ. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
8. Писарчук Є.А., Кухта А.М. Екологічне виховання унів: Посібник для вчителя. – К.: Рад.шк., 1990. – 87 с.
9. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр – S, 1997. – 256 с.
10. Светловская М.Н. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении // Нач. шк. – 1990. – № 5. – С. 57-58.

И.В. Удовиченко. «Трилистник» – пример использования интеграционного подхода в экологическом воспитании учеников.

Природоохранные знания приобретают характер многофакторных или объединенных одной общечеловеческой идеей заботы о сохранении окружающей среды. Использование интеграционного подхода в экологическом воспитании учеников способствует формированию их комплексного мировосприятия. Примером такой интеграции может служить «Трилистник» – объединение географо-эколого-экономических знаний в учебном процессе.

I.Udovychenko. "The Shamrock" as the example of the usage of the approach of integration in the ecological education of pupils.

The knowledge of preserving of nature is acquiring the many – sided character or the one united by the common human idea of anxiety about the preservation of the environment. The usage of the integrative approach in the ecological education of pupils promotes their complex world perception. The example of such integration may be "The Shamrock", that is the integration of geo – ecological – economic knowledge in the educational process.

УДК 372.851:51

О.С.Чашечникова
Сумський державний
педагогічний університет

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ З ПОЗИЦІЇ СПРЯМОВАНОСТІ НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

У статті пропонується система критеріїв визначення ефективності досягнення розвиваючих цілей навчання математики.

У "Державному стандарті базової і повної середньої освіти" [3] серед основних цілей вивчення освітньої галузі "Математика" визначені опанування учнями системою математичних знань і вмінь, достатніх для успішного оволодіння іншими освітніми галузями знань і забезпечення неперервної освіти; формування в учнів наукового світогляду; інтелектуальний розвиток учнів; формування позитивних рис особистості та ін.

Але, якщо державні вимоги до рівня загальноосвітньої піготовки учнів визначені, то цього не можна сказати про критерії ефективності впливу навчання математики на формування і розвиток творчої особистості учня, без яких важко об'єктивно оцінити цей аспект математичної освіти.

Тому мета нашої статті – запропонувати систему критеріїв ефективності навчання математики з позиції розвитку творчої особистості учнів.

Характерною особливостю сучасного етапу розвитку освіти є перехід:

- від навчання як функції запам'ятовування до процесу розумового розвитку, що дозволяє використовувати засвоєні знання;
- від статичної моделі знань до динамічно структурованих систем навчання;
- від зовнішньої мотивації навчання до диференційованих і індивідуалізованих програм навчання, а через них – до внутрішньої морально-вольової регуляції [11, 140-141].

Серед глобальних освітніх тенденцій виділяють:

- *масовий характер* освіти і її *неперервність* як нову якість;
- *значущість* як для індивіда, так і для суспільних сподівань і норм;
- орієнтацію на *активне засвоєння* людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптацію освітнього процесу до запитів і *потреб* особи;
- орієнтацію навчання на особистість учня, забезпечення можливостей його *саморозкриття* [4, 3].

Не викликає сумніву необхідність спрямованості навчання на розвиток інтелекту, продуктивності і раціональності мислення, на розвиток здібностей учнів, їх творчого мислення.

Найбільш важливою є особистісна цінність освіти, індивідуально мотивоване і стимульоване ставлення до власної освіти, до її рівня і якості. Б.С.Гершунський вважає головними завданнями освіти:

– *трансляцію* з покоління у покоління і закріплення у кожному наступному поколінні цінностей відповідного соціуму;

– *збагачення* якостей даного соціуму загальнолюдськими цінностями, діалог культур;

– *корекцію і перетворення* [2,88].

Загальновизнано, що гуманістична освіта передбачає іншу культуру управління, коли головне значення надається не функціям перспективного планування і контролю за виконанням планів, а ситуативному керівництву, самоуправлінню і самоорганізації, не керівництву, перевірці і фіксації результатів, а підтримці ініціатив [5, 215].

Серед гуманістичних критеріїв моделювання освітніх систем учені пропонують:

1) критерій різноманітності, що полягає у більшій різноплановості і багатомірності життя учнівської спільноти; комплексності та інтегрованості змісту і форм освітніх процесів; плюралізму позицій суб'єктів взаємодії;

2) моральний критерій – орієнтація на самореалізацію особи;

3) критерій індивідуалізації та культурної ідентифікації – визнання автономності особи;

4) акмеологічний критерій – виражає творчий потенціал, евристичні можливості освітньої думки, відповідає всім вимогам творчої діяльності (новизна, досконаліть, значущість), забезпечує високу продуктивність діяльності [5, 202-203].

Дані критерії, на наш погляд, доцільно пропонувати для оцінки ефективності освітніх систем взагалі, але необхідні системи критеріїв, що враховують специфіку системи навчання відповідно певній освітній галузі, конкретному предмету.

Розробка таких систем ускладнюється тим, що педагогічні і психологічні критерії взаємопов'язані, тому важко відділити педагогічні критерії (дидактичні спеціальнометодичні, коли акценти робляться на оцінюванні результатів засвоєння навчального матеріалу; не враховується системність організації знань, психологічні механізми оволодіння знаннями) від психологічних (акценти – на процесуальному аспекті навчання і якісних характеристиках знань) [10, 68].

В.А.Чистяков сформулював такі критерії ефективності навчальної роботи людини як суб'єкта навчання:

1) оволодіння не тільки знаннями, але й метазнаннями (знаннями про знання, тобто прийомами та засобами засвоєння нового матеріалу, переробки інформації та ін.);

2) уміння самостійно розробляти способи навчальної роботи (засвоєні в процесі навчання прийоми роботи з матеріалом і результати накопичення тим, хто навчається, власного досвіду);

3) уміння того, хто навчається, *будувати цілісний образ об'єкта, що вивчається,* передавати його зміст іншим у різноманітних знакових формах;

4) особистісно-змістове ставлення учнів до матеріалу, що вивчається, і до процесу власної пізнавальної діяльності [10, 68-71].

На наш погляд, цих критеріїв недостатньо, щоб охопити багатоаспектний процес навчальної роботи учня.

Загальновідомо, що у процесі навчання породжуються нові завдання пізнавальної діяльності учня, нові засоби їх розв'язування, які учень засвоює ефективно лише за умови вдосконалення власної системи знань та вмінь, за умови досягнення певного рівня розвитку його здібностей.

Дійсно, не можна чітко розмежувати в процесі навчання, де саме відбувається вплив якостей особистості, рівня розвитку здібностей на підвищення якості процесу навчання, а де отримані знання і вміння впливають на розвиток особистості. Збагачення бази знань і вмінь, їх удосконалення не зменшують прагнення до пізнання, а навпаки – стимулюють його.

Творча діяльність і розвиток творчих здібностей, творчої особистості – взаємопов'язані компоненти творчого процесу, який є циклічним. З одного боку, для досягнення високих творчих результатів людина повинна відрізнятися високим рівнем розвитку всіх притаманних їй якостей (сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення; стійких інтересів, працелюбності, наполегливості, волі та ін.); чіткою структурою системи знань і вмінь.

З іншого боку, у процесі систематичної діяльності вдосконалюються якості, що сприяють ефективності цієї діяльності, її переходу на вищий рівень – рівень творчої діяльності, створюється готовність і прагнення до цієї діяльності.

Розвиток здатності творити сприяє підвищенню продуктивності творчої діяльності, а творча діяльність формує і розвиває інтелектуальну ініціативу, творчу активність особистості, її творчі здібності, творче мислення, формує творчу особистість.

"Розуміння навчання як подвійного процесу накопичення знань і оволодіння способами оперування ними знімає протиріччя між *процесами навчання і творчого мислення.* Навчання, якщо воно не тільки розкриває зміст поняття, але й включає також навчання способам оперування ним, не перешкоджає, а, навпаки, сприяє здійсненню *творчого акту мислення*", – зауважує Н.О.Менчинська [6, 69].

Не можна не підкреслити особливого значення навчання як постійної розумової роботи, що визначає рівень розвитку як інтелекта, так і творчого мислення, творчих здібностей, творчої особистості.

"Тільки усвідомлення творчого характеру суб'єкта дозволяє розглядати і об'єкт пізнання в його конкретній історичній формі, у нерозривній єдності з діяльністю, в цьому сенсі розглядати його суб'єктивно, а тим самим – у діалектичному розвитку» [1, 5]. Структуру дослідження навчального процесу М.П.Барболін пропонує досліджувати за трьома рівнями: рівнем пізнавального процесу, рівнем методичної системи, рівнем взаємодії учасників навчального процесу [1, 8].

Якщо розглядати *навчання математики з точки зору спрямованості на розвиток творчого мислення учнів*, то *система критеріїв ефективності навчання предмету*, на наш погляд, може виглядати так:

1. *"Дієва обізнаність" учня:*

– оволодіння *системою знань та відповідних умінь з математики*;

– оволодіння *системою метазнань* (знання ефективних прийомів і засобів пошуку та обробки нової інформації, що репрезентована по-різному; раціональних та продуктивних шляхів опрацювання навчального матеріалу, засвоєння нових знань; можливих "підходів" до виконання нешаблонних завдань);

– спроможність учня *оперативно та відповідно до ситуації використовувати* наявні знання та метазнання, відповідні вміння.

2. *Інтелектуальна самостійність* учня:

2.1. Якщо проблема (проблемне завдання) привнесена ззовні:

– спроможність до самомотивації діяльності;

– до самостійного планування, самокерівництва, самоконтролю та саморегуляції діяльності.

2.2. Якщо проблема (проблемне завдання) не привнесена ззовні – до попередніх факторів додається здатність до самостійного пошуку актуальних проблем, що потребують роз'язання.

2.3. Поступове самостійне вироблення власного стилю інтелектуальної діяльності (способів та прийомів навчальної роботи та ін.), творчої роботи, власного стилю мислення.

3. Сформованість здатності учнів до ефективного спілкування:

– безпосередньо з учителем;

– з учителем в інтерактивному режимі;

– у відносно гомогенній або гетерогенній групі учнів як з метою пропонування власного розв'язання для обговорення або для пояснення іншим, так і у ході співпраці з метою спільного розв'язання завдання.

4. *Економність* процесу навчання:

– економне витрачання часу і зусиль вчителя та учнів;

– доцільна економність у використанні матеріальних засобів навчання.

5. *Інтегративність, комплексність:*

– позитивний вплив надбань учнів у процесі навчання математики (засвоєних знань та вмінь, загальнонавчальних умінь) на вивчення інших предметів; встановлення міжпредметних зв'язків не тільки у змістовому аспекті, а й у процесуальному;

– позитивний вплив навчання математики на всебічний розвиток особистості (розвиток усіх структурних компонентів) та на виховання учнів, на формування цілісного світогляду.

6. *Системність та систематичність:*

– систематична діагностика рівнів навченості та інтелектуального розвитку учнів; відповідна корекція та удосконалення процесу навчання;

– використання різноманітних методів, прийомів та засобів навчання в системі з урахуванням об'єктивних умов.

7. *Перспективність:*

– навчання учнів із врахуванням подальшої перспективи, можливих змін – у соціальній сфері (зміни на ринку праці та ін.); у прагненнях та інтересах учнів та ін.;

–спроможність учнів до самостійного поповнення та вдосконалення власної системи знань та вмінь;

–сформованість прагнення учнів до творчої діяльності, до вироблення власної думки; смак до процесу розв'язування творчих завдань, задоволення від самого процесу.

8. *Гуманність:*

– урахування вікових, статевих та індивідуальних особливостей учнів (в тому числі стану здоров'я учнів);

– сформованість самоповаги, поваги до інших, толерантне ставлення до думок, що відрізняються від власних;

– сформованість в учнів здатності витримувати емоційні навантаження в процесі роботи (в тому числі у випадку отримання негативного результату); адекватно реагувати на критику;

– знання основ наукової організації праці; сформованість в учнів культури інтелектуальної роботи.

"Пізнавальну і навчальну діяльність учня організовує і спрямовує вчитель на будь-якому рівні її активності. Найскладніше здійснювати керівництво творчою пізнавальною діяльністю, оскільки до її організації не залучено ще достатню увагу широких мас вчителів. Нерідко вона має стихійний, некерований характер, і там, де зміст, специфіка навчальної діяльності дозволяє учневі творчо його усвідомити, вивчення його відбувається лише на рівні відтворення" [7, 3].

Дослідники процесу формування творчих здібностей відзначають, що навчання творчості містить у собі глибоке протиріччя: будь-яке навчання є нормованим, обмежуваним і тому – консервативним, а необхідно виховувати творчі здібності [8, 7]. Але, незважаючи на це, на "старті" творчої діяльності нерідко необхідним є вчасний зовнішній «поштовх» із боку вчителя. Тобто, все ж таки ефективності процесу розвитку творчих здібностей, творчого мислення особистості сприятиме доцільна організація цього процесу вчителем, який керує процесом ненав'язливо, пропонуючи раціонально побудовані системи вправ, визначаючи раціональну побудову структури діяльності учнів, *працюючи разом із учнем*.

Якщо метою навчання дійсно є формування і розвиток творчої особистості учня, то вчитель вже не може виступати у ролі ментора, а скоріше – у ролі старшого, більш досвіченого колеги учня в процесі співпраці, співтворчості. Зрозуміло, що для цього вчитель сам повинен чітко усвідомлювати мету діяльності, проникнутися нею, прогнозувати її результати. Цьому й сприятиме чітке визначення цілей вивчення кожної теми, кожного уроку, і не тільки дидактичного, але й розвиваючого і виховного. Ця вимога не є новою, але на практиці виникають труднощі саме при визначенні розвиваючих цілей конкретного уроку, тому нерідко вчителі підходять до цього питання формально.

Аналіз досвіду роботи свідчить, що як учням передається робочий настрій вчителя, його зацікавлення (або незацікавлення) певною темою, так і усвідомлення вчителем конкретної розвиваючої мети уроку може сприяти розвитку творчої особистості учня, а неусвідомлення, навпаки, його гальмувати.

Неформальному визначенню цілей сприятиме визначення системи критеріїв ефективності вивчення певної теми з позиції розвитку творчого мислення учнів. Говорячи про необхідність конкретизувати систему критеріїв ефективності навчання математики, вважаємо за доцільне проілюструвати це на прикладі теми "Визначений інтеграл" (алгебра і початки аналізу, 11 клас) [9].

Зауважимо, що обчислення так званих "табличних інтегралів" сприяє більше розвитку оперативної пам'яті та алгоритмічного мислення, творчого мислення.

Досвід роботи, результати проведеного експерименту свідчать, що визначення критеріїв оцінювання ефективності вивчення певних тем з математики з позиції розвитку творчого мислення учнів сприяє чіткому визначенню розвиваючих цілей вивчення даної теми, розвиваючих цілей кожного конкретного уроку, а тим самим – доцільному вибору виду уроку даного типу, продуманості його ефективної структури, визначенню системи методів і засобів навчання, добору доцільних систем вправ.

Цілеспрямованість дій вчителя сприяє формуванню цілеспрямованості свідомої навчальної діяльності учня, виробляє здатність до рефлексії у процесі його самостійної діяльності.

На наш погляд, актуальними проблемами є вироблення конкретних систем критеріїв ефективності вивчення кожного розділу програми з математики, кожної теми з точки зору спрямованості на здійснення розвиваючих цілей навчання предмету.

Таблиця 1

Визначення ефективності впливу вивчення теми "Визначений інтеграл" на розвиток компонентів творчого мислення учнів

№	Якість мислення	Критерій
1	Цілеспрямованість, оперативність	Учень достатньо легко вибирає метод розв'язування; при необхідності застосовує його декілька разів при знаходженні одного інтегралу
2	Глибина	Учень достатньо легко обирає нову змінну (використання методу підстановки); визначає, яку саме частину підінтегрального виразу доцільніше прийняти за u, а яку за dv (використання методу інтегрування частинами)
3	Широта	Учень застосовує обчислення певного інтеграла до розв'язування широкого кола практичних завдань
4	Оперативність, оригінальність	Учень достатньо легко робить прикидку результатів (особливо це стосується застосування певного інтеграла до обчислення площ фігур, обмежених графіками певних функцій)
5	Критичність	Учень при необхідності перевіряє результати інтегрування диференціюванням; визначає вірогідність отриманих результатів стосовно конкретних задач (наприклад, розуміє неможливість отримати недодатній результат при обчисленні площ фігур за допомогою визначеного інтегралу)

ЛІТЕРАТУРА

1. Барболин М.П. Методологические основы развивающего обучения. – М.: Высш.шк., 1991. – 232 с.
2. Гершунский Б.С. Менталитет и образование. – М.: Ин-т практ. психологии, 1996.– 144 с.

3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. №24 // Освіта України. – 2004 – 20 січня. – С. 1-7.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1998. – 180 с.
5. Крылова Н. Б. Культурология образования // Новые ценности образования. – Вып.10. – М.: Нар. образование, 2000. – 272 с.
6. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения // Проблемы учения и умственного развития школьника: Избранные труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 66-92.
7. Мерцалова В.В. Руководство творческой познавательной деятельностью учащихся при изучении нового материала // Методы руководства творческой познавательной деятельностью учащихся в обучении: Сб.науч.трудов. – М.: МГПИ, 1980. – С. 3-17.
8. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: Сб.науч. тр. – Свердловск, 1990. – 160 с.
9. Чашечникова О.С., Коломієць С.В. Специфіка професійної спрямованості курсу вищої математики // Вісник СДАУ. – 2000. – №5. – С. 221-225.
10. Чистяков В.А. Применение теории информационного обмена в педагогическом процессе. – СПб., 2001. – 209 с.
11. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

О.С.Чашечникова. Критерии эффективности обучения математике с позиции направленности на развитие творческого мышления учащихся.

В статье предлагается система критериев определения эффективности достижения развивающих целей обучения математике.

O.Chashechnikova. Mathematical education's criterions of effeciency in attitude to creative thinking's development of pupils.

In the article proposes the criterions of effeciency achivement the aims of development in mathematical education.

УДК 37.047:54(075.3)

Н.І. Шиян
Полтавський державний
педагогічний університет

ПРОФІЛЬНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ ПРИНЦИП РЕФОРМУВАННЯ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито необхідність введення профільного навчання у старшій школі сільської місцевості. Обґрунтовано доцільність здійснення профільності навчання шляхом індивідуального вибору кожним школярем профільних предметів.

Державна політика в галузі освіти в Україні змінює свої орієнтири, ставлячи на перше місце в навчально-виховному процесі особистість школяра. Як відзначив Г. Науменко, „усі розуміють, що освіта XXI століття – це освіта

для людини. Останні зміни і реформи, які започаткувало Міністерство освіти і науки, спрямовані на особистість" [5, 2]. У Державній національній програмі „Освіта" („Україна XXI століття") визначена мета загальної середньої освіти: „продовження всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору" [1, 22]. А найважливішими завданнями реформування освіти в Україні є:

- „відродження і розбудова національної системи освіти...;
- виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад;
- подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів;
- глибока демократизація традиційних навчально-виховних закладів;
- формування багаторівневої інвестиційної політики в галузі освіти" [1, 6].

Організаційна перебудова системи освіти передбачає реалізацію в старшій ланці середньої школи профільного навчання. Ідея профілізації не просто відображується в основних документах, що регулюють освітні відносини, вона визначає напрямок вектора розвитку її старшого рівня, законодавчо оформляє систему передпрофесіональної підготовки майбутніх фахівців, що склалася в широкій педагогічній практиці і реалізується в загальноосвітніх установах різних видів.

Основна ідея оновлення старшої школи полягає в тому, що освіта тут повинна стати більш індивідуалізованою, функціональною і ефективною – в тому значенні, що вона повинна більш ефективно, ніж сьогодні, безпосередньо працювати на життєву самореалізацію старшокласника, на його подальший життєвий шлях: продовження освіти у ВНЗ або набуття професії в системі середньої профосвіти. „Тому профільність навчання у старшій школі – це один із шляхів, які мають забезпечити соціальний захист молодої людини" [5, 6].

Таким чином, основна ідея реформування старшої школи полягає в тому, що освіта учнів 10-12 класів повинна бути орієнтована більше на індивідуалізацію навчання і соціалізацію школярів, у тому числі з урахуванням майбутніх освітніх і професійних траєкторій і реальних потреб ринку праці. Це повинно проявлятися в інтегрованості освіти в сценарії життєвої самореалізації учня, у включенні шкільної освіти в схему побудови професійної кар'єри, коли за школою йде продовження освіти у ВНЗ,

середньому професійному навчальному закладі тощо. Навчання в значній мірі повинне враховувати інтереси, нахили, здібності й особистісну мету старшокласників. Такий підхід до побудови навчання в старших класах школи, його орієнтованість на майбутню професійну освіту зокрема, і життєві перспективи в цілому, виявить, як вважає О. Димарська [2], суттєвий вплив на цілий ряд аспектів. Підвищиться навчальна мотивація і ефективність навчання, оскільки в ситуації орієнтованості навчального плану на подальшу професіональну діяльність учня не виникає питання, навіщо вчити ті чи інші предмети, – адже вони відповідають інтересам, здібностям і планам на майбутнє. Певно це також вплине на економічні аспекти освіти старшокласників, дозволяючи переходити із школи у ВНЗ, минувши інститут репетиторства і т.п.

Цю думку підтримують і інші дослідники, вважаючи, що зростання функціональності, ясна життєва спрямованість освіти у старшій школі повинні позитивно позначитися на цілому комплексі чинників:

- навчальна мотивація (учні краще розуміють, навіщо вони вчаться; об'єм же того матеріалу, який діє демотивуючим чином – „школа вимагає від мене вивчати те, що мені не потрібно" – помітно скорочується);

- ефективність освіти (якщо учень освоює ті предмети і курси, які відповідають його інтересам і здібностям, які йому потрібні, то кінцеві результати стають помітно кращими). Багатолітня практика вже переконливо показала, що – як мінімум, починаючи з початку юнацького віку, приблизно з 15 років – малоефективно вчити „всіх усьому". Навчання старшокласників повинно бути побудовано значною мірою з можливістю урахування юнаками і дівчатами своїх інтересів, здібностей і майбутніх життєвих планів;

- розвиток здатності до вибору (юнак або дівчина вже в шкільну пору робить академічно і життєво важливий, відповідальний вибір);

- розвиток природних задатків та індивідуальних особливостей школярів [3].

Ідея об'єднання загальної і професійної освіти для педагогічної науки не нова: на кожному етапі політичного і соціального розвитку суспільства вона набуває специфічні риси, відображаючи сучасне розуміння зв'язку розвитку економіки, техніки, науки і суспільства із задачами перебудови змісту загальної освіти. Сьогоднішні соціальні реалії – це розшарування суспільства, втрата державного престижу соціально значущих професій (учитель, лікар тощо) і в той же час все більш виразне усвідомлення того, що реальне вирішення протиріч і труднощів у всіх основних сферах життя – суспільного, економічного, культурною – неможливе без підготовки освічених, відповідальних, ініціативних фахівців.

Аналіз наукової педагогічної літератури і реальний педагогічний досвід виявили відсутність єдності поглядів серед учених і педагогів-практиків на роль школи в підготовці людини до соціальної дійсності, її участь у професійному становленні випускників, тим більш важливим є осмислення практичного досвіду профільної школи. Для подальшого поглиблення наукових уявлень про сутність і зміст профільної освіти необхідно досліджувати такі педагогічні проблеми, як цілісність процесу формування особистості в умовах ринкової економіки, співвідношення загальної і спеціальної освіти в профільній школі, місце профільної школи в системі професійної підготовки. Джерелом цих проблем є розузгодження, а деколи і суперечність науково-теоретичних, дидактичних, методичних підходів до розв'язання задач соціалізації молоді, що простежуються в історичному розвитку вітчизняної освіти і сучасному стані педагогічної науки. Але ми вважаємо, що найбільш гостро на сучасному етапі реформування школи стоїть проблема профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості.

Якщо прослідкувати останні зміни в сфері освіти, то можна сказати, що в містах вона досить сильно реформувалася і практично всі учні міських шкіл одержали можливість особисто визначати свою освітню траєкторію, вибираючи або відповідну своєму профілю школу, або клас у школі, де вони навчаються. У набагато гіршому становищі виявилися учні сільських шкіл. Зміни в системі освіти сільської місцевості відбувалися дещо стихійно і визначаються не лише необхідністю, але й можливостями. Наприклад, школи сільськогосподарського профілю, як правило, формуються в сильних господарствах. Школи ліцейного типу утворюються на основі великої школи райцентру чи великого села, віддаленого від більшості звичайних сільських шкіл. Це привело до того, що більшість учнів сільських шкіл не мають можливості набувати знання, які відповідають обраному профілю. Це в основному пов'язано з тим, що: не кожен учень через певні умови може поступити в ліцейний клас відповідної сільської школи; у школах сільськогосподарського напрямку часто скорочена кількість годин на вивчення основних предметів при введенні додаткових навчальних дисциплін сільськогосподарського спрямування; переважна більшість сільських шкіл продовжує функціонувати як традиційна загальноосвітня школа, не враховуючи сучасні тенденції в освіті.

Слід також відзначити, що в публікаціях простежується негативна тенденція на орієнтацію школи сільської місцевості на сільськогосподарський профіль. Але не всі випускники сільської школи хочуть обрати собі професію, пов'язану з сільським господарством. А в освітній політиці слід дотримуватися позиції, що учень повинен сам

вибирати освітню траєкторію і сам її реалізувати незалежно від того, в якій місцевості він навчається – міській чи сільській. Тим більше, що проведена нами експериментальна робота показала, що здібні учні в сільській місцевості є, професіональні інтереси випускників сільських шкіл досить різноманітні, але можливість реалізувати свій освітній вибір у переважній більшості випадків відсутня. А основне завдання школи сільської місцевості повинне базуватися на принципі – допомогти реалізувати кожному учневі його освітній вибір.

Протягом чотирьох років ми проводили анкетування вчителів хімії і біології загальноосвітніх шкіл сільської місцевості з метою виявлення рівня навчальних можливостей учнів сільських шкіл і доцільності впровадження профільного навчання у класах з малою наповнюваністю. Результати проведеного опитування узагальнені в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень навчальних можливостей учнів старших класів загальноосвітніх шкіл сільської місцевості

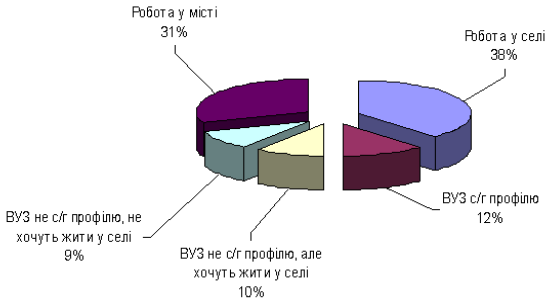
Узагальнені запитання	Відповіли „так”			
	1	2	3	4
У старших класах шкіл сільської місцевості є діти, які хочуть і можуть вивчати предмети поглиблено	80%	83%	81%	86%
У старших класах шкіл сільської місцевості є діти, які не хочуть і не можуть засвоїти програму навіть на базовому рівні	60%	72%	70%	75%

Слід відзначити, що в анкетуванні брали участь вчителі, які проходили курсову перепідготовку і представляли різні регіони Полтавської області.

Узагальнені дані дають можливість зробити висновок, що склад класу у сільській школі дуже неоднорідний, отже і навчання таких дітей повинне відбуватися за різними програмами, тобто, бути профільним.

Наявність у загальноосвітній школі сільської місцевості дітей з високими навчальними можливостями, які хочуть продовжити навчання у вищих навчальних закладах, підтверджують результати анкетування, яке проводилося у 2002 році серед випускників 21 школи сільської місцевості з невеликим наповненням класів Глобинського, Кобеляцького, Котелевського, Чорнухинського районів Полтавської області. 31% випускників цих шкіл ставлять за мету вступ у вищі навчальні заклади. Аналіз вибору вищого закладу освіти та майбутніх життєвих планів випускників шкіл сільської місцевості показав, що лише 60% школярів

планують у майбутньому працювати у селі. Частина випускників не прагне здобувати вищу освіту, а набути професію водія, тракториста, оператора, фермера тощо (38%), 31% випускників планують здобути професію, не пов'язану з сільським господарством і працювати у місті. З числа випускників 12% обирають вищий навчальний заклад сільськогосподарського профілю, 10% не зв'язують майбутню професію з сільськогосподарським профілем, але планують зв'язати своє життя з сільською місцевістю (учитель, лікар тощо). А 9% випускників загальноосвітньої школи сільської місцевості орієнтовані на навчання у вищій школі для одержання професії, яка не пов'язана з сільським господарством і не збираються залишатися у селі.



Діаграма 1. Життєві плани старшокласників загальноосвітньої школи сільської місцевості

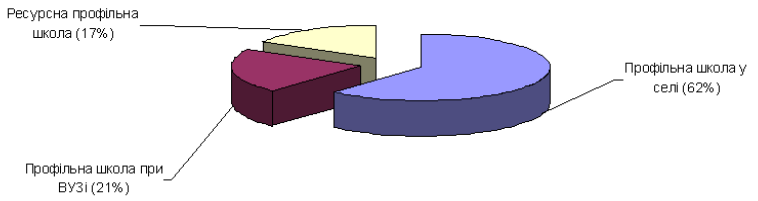
Отже, професійні інтереси випускників загальноосвітньої школи сільської місцевості дуже різноманітні, але школа не надає можливості старшокласникам реалізувати свої життєві плани шляхом вибору профілю навчання.

Слід відзначити, що в Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) [4] проблема організації профільного навчання в сільській школі не зовсім обійдена. В ній указується, що „у сільських районах, де школи не мають паралельних класів, для забезпечення профільного навчання перспективним є створення опорної старшої школи з пришкільним інтернатом, поширення різних форм дистанційного профільного навчання для обдарованої молоді, створення при вищих навчальних закладах ліцеїв для учнів сільської місцевості" [4, 5]. Але введення лише таких форм профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості приведе до ліквідації старшої школи у більшості сіл, що матиме в майбутньому негативні демографічні наслідки. Крім того, не всі сільські школярі, маючи

здібності до певної галузі знань і необхідний рівень знань, умінь і навичок, зможуть продовжити навчання у віддаленій старшій школі в силу тих чи інших причин.

Анкетування школярів сільської місцевості показало, що в 87% старшокласників, які бажають продовжити навчання у вищому закладі освіти, хотіли б навчатися в профільних школах, але у зв'язку з різними обставинами мають таку можливість лише 23%.

Проведене анкетне опитування батьків учнів старших класів загальноосвітньої школи сільської місцевості показало, що 58% з них хотіли б, щоб їх діти одержали вищу освіту. Вибір профільної школи батьками розподіляється за такими частками: 62% - вдома, 21% - школа при ВНЗ, 17% - ресурсна профільна школа.



Діаграма 2. Вибір профільної школи батьками учнів старших класів загальноосвітньої школи сільської місцевості

Такий вибір пов'язаний в основному з соціально-економічними умовами в сільській місцевості. Батьки не в змозі оплатити проживання і навчання дітей у великому місті, а багато хто і не хоче цього робити, боячись втратити у відносно ранньому віці контроль над способом життя дитини і позбавити її звичного середовища і батьківського піклування.

Аналогічне відношення до профільного навчання виявили і вчителі. Для вчителя профільне навчання – це можливість підвищити власну кваліфікацію, постійно здійснювати саморозвиток і самовдосконалення, а також і матеріальний стимул. Адже закриття старшої школи залишить без роботи певний відсоток учителів, які будуть змушені або працювати на неповну ставку, або шукати інше місце роботи.

Отже, проведене опитування виявило бажання більшості як школярів, так і їх батьків і вчителів продовжити профільне навчання у своїй школі, що вимагає пошуку шляхів профілізації старшої школи сільської місцевості

з невеликою наповнюваністю класів. А педагогічна наука знаходиться в пошуку способів профілізації освіти на рівні старшої школи сільської місцевості, що обумовлено запитами, соціальними умовами, об'єктивними чинниками ускладнення і збільшення об'єму знань і обмеженням часу, що відводиться на спеціальну підготовку. Профілізація старшої школи може здійснюватися різними шляхами, але результат її повинен відповідати єдиним державним вимогам.

Профілізація сільської школи може в основному здійснюватися шляхом індивідуального вибору кожним школярем профільних предметів, тобто, у сільській школі переважає вільноконструйований профіль (елективне профільне навчання). В основі такого підходу лежить виділення в кожній з освітніх галузей трьох основних типів навчальних курсів: курсів базового рівня, профільних курсів, спецкурсів чи курсів поглибленого вивчення.

Навчаючись у одному й тому ж класі учні, працюють за різними програмами. Це стане можливим у тому випадку, коли інваріантна складова базового навчального плану буде мінімізована.

Однією з важливих проблем профільного навчання у загальноосвітній школі сільської місцевості є знаходження навчальних годин для вивчення профільних предметів. Аналіз структури Базового навчального плану показав, що регіональний компонент, повинен враховувати і відображати у змісті освіти регіональні етнокультурні і соціокультурні особливості, національні традиції тощо. Цього положення, на нашу думку, слід дотримуватися у початковій і основній школі. Ми згодні з думкою І.В. Фролова [6], що у старшій школі слід виходити з розуміння, що врахування інтересів сільських школярів – важлива регіональна проблема і години регіонального компоненту потрібно передати в шкільний з метою організації профільного навчання. Таким чином, частка варіативної складової в навчальному плані загальноосвітньої школи сільської місцевості буде більшою. Ми вважаємо, що сільська школа не повинна наслідувати міську. Вона повинна шукати свої шляхи розвитку, враховуючи свої особливості.

Крім того, вивільнити години для варіативної складової можна також за рахунок скорочення тривалості уроків, що оправдується невеликою наповнюваністю класів і вивільненням часу на різних етапах уроку.

При такому підході кожен учень зможе самостійно визначати набір навчальних предметів: базових, профільних і спеціалізованих із числа тих, які пропонує школа. А школа, у свою чергу, повинна намагатися забезпечити ті курси, які користуються попитом у школярів. Причому, цей набір повинен бути змінним і щороку коригуватися відповідно до запитів старшокласників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма „Освіта" (Україна XXI ст.) – К., 1994. – 61 с.
2. Дымарская О. К вопросу о профилизации школы // Высшее образование в России. – 2002. – № 5. – С. 46-54.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: Проект [1]. – М, 2002.
4. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1 (91). – С. 4-6.
5. Профільність навчання в старшій школі – це соціальний захист молодої людини // Освіта України. – 2003. – № 11. – С. 2, 6-7.
6. Фролов И.В. Профильное обучение в условиях сельской школы: состояние и проблемы // Наука и школа. – 2000. – № 3. – С. 48-53.

Н.И. Шиян. Профильность обучения как основной принцип реформирования сельской школы.

В статье раскрыта необходимость введения профильного обучения в старшей школе сельской местности. Обосновано целесообразность осуществления профильности обучения путем индивидуального выбора каждым школьником профильных предметов.

N.Shyian. Vocational training what as a basic principle of reformation of rural school.

The necessity of introduction of vocational training at the senior school of rural locality is exposed in the article. An expedience of realization of vocational training by the individual choice of vocational subjects by every schoolchild is grounded.

УДК 37.013+373.57

О.І.Язиков
Приватна середня
школа "Ерудит" м. Харкова

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ ВИХОВАННЯ В ПРИВАТНІЙ ШКОЛІ

Одним із елементів національної системи освіти є приватні заклади освіти, які виявили себе конкурентноспроможними на сучасному ринку освітніх послуг. Головною стратегією функціонування таких закладів є особистісно орієнтоване навчання, яке детермінує вибір основних цільових напрямів їхньої діяльності.

Сучасні тенденції щодо виведення системи освіти в Україні на рівень світових стандартів вимагають пошуку, теоретико-методологічного обґрунтування, експериментальної апробації нових моделей навчання і виховання. При цьому одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є її демократизація, що обумовлює необхідність формування різноманітної за цілями, змістом, типами і формами власності навчальних закладів структури національної освіти.

Економічні та політичні зміни в Україні призвели до виникнення нових економічних умов функціонування закладів освіти, які з необхідністю повинні були пристосуватися до цих умов. Приватні заклади освіти виявили себе конкурентноспроможними на сучасному ринку освітніх послуг. Зростання кількості учнів недержавних навчальних закладів, яке спостерігається в Україні останнім часом, пояснюється рядом причин. Одна з головних – бажання батьків дати своїм дітям гарну освіту, яка б могла служити гарантом їх майбутнього. Іншою важливою причиною відтоку учнів зі сфери державної освіти в приватні школи є нездатність останніх повністю забезпечити потреби сучасного споживача освітніх послуг та низьким середнім рівнем навчання (0,61) і виховання (0,32) випускників державних навчальних закладів освіти. Причинами цього є:

- відсутність чіткої організації навчальної та виховної роботи;
- брак уваги до проблем виховання;
- недосконалість соціально-політичної системи;
- низький престиж педагогічної професії;
- недостатнє матеріально-технічне забезпечення виховного процесу в державній школі.

До недоліків традиційної сучасної освіти також належать:

- велика тривалість навчального дня учнів;
- низька мотивація до навчання в учнів державних шкіл;
- відсутність мотивів самореалізації та саморозвитку;
- велика кількість учнів із психологічними та нервовими відхиленнями [4,10].

Здійснення навчально-виховного процесу в приватній школі, на відміну від державних навчальних закладів, характеризується рядом специфічних рис, як-от:

– зростання обсягу індивідуальної роботи з учнями та реалізація нетрадиційних форм навчально-виховного процесу;

– структура діяльності приватної школи визначається не тільки загальнокультурним та освітнім простором країни, а й вимогами ринкової економіки, в тому числі і ринку праці;

– ефективність діяльності приватної школи визначається як за традиційними методиками, так і з урахуванням здатності випускника школи до вступу в реальний ринок праці, в тому числі і світовий, його можливостями до самореалізації в сфері бізнесу, службової кар'єри та ін.;

– приватна школа володіє більш мобільним механізмом здійснення тих або інших форм виховання: школа повного дня, більш широке використання індивідуальних та диференційованих підходів, клубна робота, мережа факультативів, робота в різновікових групах, "паркова технологія" тощо.

Хоча переваги шкіл нового типу очевидні, аналіз умов формування виховного середовища, вплив зовнішніх та внутрішніх факторів на психолого-педагогічні умови таких шкіл, особливості розробки концепції виховної системи та специфіка її побудови у вітчизняній педагогічній науці досліджені недостатньо. Окремого дослідження потребує специфіка реалізації стратегії особистісно-орієнтованої освіти, яка домінує в діяльності приватних закладів освіти.

Методологічну установку теорії особистісно орієнтованої освіти складають два підходи в сучасній психолого-педагогічній науці:

– діяльнісний підхід, який розроблявся в дослідженнях вітчизняних психологів і педагогів Л.С.Виготського, В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва, В.Д.Шадрикова, П.І.Підкасистого, Г.П.Щедровицького, Т.І.Шамової та ін.;

– гуманістичний підхід у сучасній світовій психології, який знайшов відображення в працях західних психологів К.Роджерса, А.Маслоу, Р.Мея, В.Франкла та ін.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як К.О.Абульханова-Славська, В.В.Давидов, В.О.Моляко, Л.М.Проколієнко, І.С.Якиманська, О.Г.Асмолов, В.В.Столін, В.О.Татенко та інших.

У 70-90 –ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В.О.Сухомлинського, І.С.Кона, А.В.Петровського, Б.О.Федоришина, І.Д.Беха та інших.

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені розвивальним функціям навчання та виховання. На теренах СНД дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються: І.С.Якиманська, В.В.Сєриков, І.Д.Бех, В.В.Рибалка та інші.

І.С.Якиманська, розробляючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики освіти, яка повинна стати альтернативою традиційному навчанню [6].

В.В.Сєриков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи [5].

На жаль, незважаючи на спроби втілення в практику роботи державних шкіл нових технологій освіти, зокрема особистісно орієнтованих, традиційна

школа вільно чи мимовільно є речником консервативної ідеології. Вона сама залишається як у рамках старих організаційних форм та старого змісту виховання, так і в системі попередніх поглядів на культурні, соціальні та економічні цінності. Але для приватного закладу освіти особистісно орієнтоване виховання та навчання є суттєвим компонентом її стратегії, який дозволяє йому почувати себе впевнено на сучасному національному ринку освітніх послуг. Саме виховне середовище приватної школи повинно стати впроваджувачем нової ідеології, ринкової та демократичної, моделлю нових, гуманістичних та плюралістичних, відносин між людьми. Особистісно орієнтована школа з відповідним виховним середовищем, незалежно від форми власності, яка на сучасному етапі розвитку освіти в Україні найбільш повно забезпечує задоволення потреб в освітянських послугах, здатна адекватно та мобільно відповідати на запити сьогоднішньої світової реальності.

Звичайно, становлення школи нового типу є багатоманітним і складним процесом, який складається з великої кількості взаємопов'язаних елементів. Але, з іншого боку, перед педагогічним колективом такої школи відкривається широкий простір для втілення в життя і навчальну практику прогресивних ідей, нових освітніх технологій, сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Реалізація проекту побудови особистісно орієнтованої школи пов'язана зі створенням нового виховного середовища, яке дозволяє так організувати виховний процес, щоб кожна дитина, незалежно від своїх можливостей та здібностей, могла успішно розвиватися, самовдосконалюватися, реалізовувати себе в пізнавальній діяльності відповідно до своїх індивідуальних спрямувань. Школа повинна розкрити індивідуальність учня та визначити "вектор" його особистісного розвитку, створити для цього найбільш сприятливі умови, починаючи від вступу до школи до її закінчення [6].

Відповідно до обраної стратегічної мети особистісно орієнтованого виховання змінюється зміст виховного процесу, позиція педагогічного колективу і характер його діяльності; принципи, методи і форми виховної роботи, яка має такі вихідні положення (приватна школа "Ерудит" міста Харкова):

– пріоритет цілей і цінностей учня, його індивідуальності, самоцінності, самобутності як активного носія особистісного досвіду;

– врахування природних особистих та індивідуальних особливостей як учня, так і вчителя при проектуванні, здійсненні та діагностиці освітнього процесу;

– у своїй діяльності учень спирається на свій особистісний потенціал;

– у виховному процесі відбувається "зустріч" суспільно-історичного досвіду, що задається вихованням, та суб`єктного досвіду учня.

Особистісно орієнтоване виховання в приватній школі здійснюється за принципами, реалізація яких в традиційній школі неможлива або пов'язана зі значними матеріальними та фінансовими витратами, а саме:

– залучення учнів до цілепокладання, планування, підготовки, здійснення та рефлексії виховного процесу;

– визначення для кожного учня його індивідуальної освітньої траєкторії або укладення з батьками так званого "індивідуального освітнього контракту";

– реалізація педагогами-вихователями індивідуальних виховних програм;

– особлива організація шкільного приміщення, що поряд із компактністю учнівського колективу призводить до інтенсифікації міжособистісних та міжрольових комунікацій.

Проектування навчально-виховного процесу передбачає визначення діяльності педагога й учня у їх взаємодії, тобто проектування особистісної розвивальної взаємодії суб'єктів навчально–виховного процесу шляхом розробки і впровадження проектів різних типів:

– соціальних, що відповідають сучасним умовам виховання та вимогам відкритого демократичного суспільства;

– психолого-педагогічних, що розробляються на рівні конкретного навчального закладу;

– особистісних, що окреслюють зону найближчого або віддаленого розвитку конкретної особистості.

Дані проекти спираються на активізацію особистісного досвіду учня, яка неможлива без зв'язку цього досвіду з досвідом всього людства. Тому навчально-виховний процес постає як своєрідна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії з оточуючим світом, співставлення власного досвіду із сучасною загальнолюдською культурою. Тому виховна концепція приватного закладу освіти визначається трьома групами вимог ("викликів"):

1. Вимоги національної системи освіти України;

2. Вимоги, обумовлені глобальними проблемами людства та загальнокультурними цінностями;

3. Вимоги сучасного ринку освіти та ринку праці.

Проектування розвитку особистості – складна багаторівнева ієрархічна система, що містить у собі такі компоненти: психолого-педагогічне діагностування, системний аналіз, прогнозування, моделювання, програмування, конструювання корекційно-виховного процесу.

Результати проведеного в приватній школі "Ерудит" міста Харкова психологічного дослідження дають змогу окреслити також окремі психолого-педагогічні засоби активізації особистісного потенціалу учнів:

1. Створення сприятливого психологічного клімату для навчання з урахуванням індивідуальних особливостей психодинаміки учнів та учнівських колективів.

2. Професійна придатність вчителів-вихователів – тільки ті вихователі, які добре розуміють себе, інших людей, поважають індивідуальність кожного учня, зможуть розвивати, а не пригнічувати природні задатки.

3. Удосконалення психологічних характеристик змісту освіти – надання будь-якому навчальному матеріалу особистісно значущого для учнів смислу.

4. Урахування індивідуально – психологічних властивостей учнів для збереження їх психічного здоров'я.

5. Невідривність процесу виховання від навчання.

Таким чином, проведені дослідження виявляють специфічні шляхи реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання в приватних закладах освіти. Одержані результати можуть бути застосовані не тільки в практиці роботи шкіл нового типу, а й у виховній діяльності традиційних шкіл з метою підвищення її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття). – К., 1996.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб.пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М.Пєхота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пєхоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
5. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика. – М.: Логос, 1993. – 181 с.
6. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2.

А.И. Языков. Личностно ориентированное воспитание в частной школе.

Одним из элементов национальной системы образования являются частные образовательные учреждения, которые проявили себя конкурентноспособными на современном рынке образовательных услуг. Главной стратегией функционирования таких учебных учреждений является личностно ориентированное обучение, которое детерминирует выбор основных целевых направлений их деятельности.

A. Yazykov. Individually oriented teaching in private school.

The private educational establishment, which are rather competitive on the contemporary market of the educational services, will be one of elements of the national system of education. The main strategy of the functioning of such establishments is individually oriented teaching, which in turn determines the choice of the main directions of their activity.

IV. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 378

М.О. Антонченко
Сумський національний
аграрний університет

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ

У статті розглянута актуальність формування інформаційної культури майбутніх спеціалістів. Проаналізовано поняття, виділені групи компонентів, етапи (пропедевтичний, основний, професійний) і особливості формування інформаційної культури у ВНЗ.

Однією з актуальних проблем сучасної педагогіки є визначення критеріїв якості освіти, в тому числі і вищої освіти. На перший план виходять питання формування у майбутніх спеціалістів певних компетенцій (на відміну від формування знань, умінь та навичок), таких як: здатність до безперервної самоосвіти, володіння іноземними мовами, інформаційними технологіями та ін. [6, 14-29], які сприяли б становленню молодої людини як фахівця, здатного враховувати реалії сучасності і конкурентноспроможного на ринку праці. В умовах, коли Україна переживає процес переходу до інформаційного суспільства, де працівники будуть мати справу переважно з інформацією, перед закладами освіти стає мета формування вищезгаданих компетенцій і в тому числі інформаційної культури тих, хто навчається [4].

Поняття "культури" є загальнофілософською категорією і має більше 500 тлумачень [1; 2]. Визначення поняття "інформаційна культура" теж не є однозначним в педагогічній літературі [3; 5], або взагалі цей термін використовується без певного визначення. У нашій роботі інформаційна культура є об'єктом дослідження і тому її дефініція потребує уточнення. Окрім того слід виділити компоненти, через які вона виявляється, їх функції, а також етапи формування у суб'єктів навчання.

Методами вирішення поставлених завдань стали :аналіз філософської, культурологічної, педагогічної літератури та джерел з інформатики, а також порівняння теоретичних положень з досвідом практичної педагогічної діяльності у ВНЗ.

Поняття "інформаційна культура" своїми історико-семантичними коріннями має витоки з термінологічного словосполучення "комп'ютерна грамотність". З часом, останнє поняття стало не спроможним описувати те різноманіття відношень з зовнішнім світом та інформаційним простором, яке пов'язане з впровадженням комп'ютера у професійну діяльність багатьох людей, й увійшло як складовий елемент до першого поняття. Інформаційна

культура може бути визначена відносно суспільства, окремої групи людей (субкультура) або окремої особистості. У нашій роботі досліджувалася інформаційна культура студента, тобто певної людини, тому тлумачення цього поняття в контексті, що розглядається як інформаційна культура людини може мати наступне визначення: це системне утворення особистості, яке інтегрує знання про основні методи інформаційних технологій, уміння застосовувати наявну інформацію для вирішення прикладних завдань, навички використання персонального комп'ютера і технологій зв'язку, здібності представити інформацію в зрозумілій формі, орієнтує на розширення та поновлення знань, моральну відповідальність за наслідки розповсюдження інформації [1].

Сутність інформаційної культури виявляється через її компоненти. Умовно ці компоненти можна поділити на декілька груп:

· загально-пізнавальні компоненти (уміння висловлювати власну думку, організовувати пошук інформації з різних джерел і т. ін.);

· компоненти алгоритмічної культури (уміння складати план діяльності тощо);

· компоненти, що пов'язані з навичками оволодіння комп'ютерною технікою (володіння клавіатурою комп'ютера, навичками роботи з файловою системою, уміння редагувати і форматувати тексти в текстовому редакторі і т. ін.);

· компоненти, що включають знання етичних та юридичних норм у галузі інформаційних технологій (захист авторських прав на програмні продукти, нерозповсюдження аморальної інформації у комп'ютерних мережах тощо);

· спеціалізовані компоненти (побудова інформаційної моделі предметної галузі, питання вимірювання та захисту інформації

Деталізація цих компонентів подано у роботі [1].

Функції інформаційної культури аналогічні функціям загальнолюдської культури [6-8], але є більш конкретними:

·світоглядна (формує уявлення про інформаційну картину світу);

· регулятивна (здійснює вплив на діяльність, включає до світогляду людини норми та правила у галузі інформаційних технологій);

· пізнавальна (розширює знання людини за рахунок придбання нею уже існуючої інформації);

· креативна (допомагає організувати дослідження, результатом якого є здобуття нових ідей, знань, умінь та цінностей);

· виховна (впливає на особистісну поведінку);

· комунікативна (сприяє діалогу між людьми, у тому числі й за допомогою комп'ютерних мереж);

· ціннісна (формує ідеал придбання знань).

У зв'язку з тривалістю формування інформаційної культури майбутнього фахівця важливим є виділення його етапів.

1-й етап – пропедевтичний, або початковий, на думку окремих науковців повинен починатися якомога раніше, з початкових класів [5], і включати основні прийоми роботи з інформацією (Де знайти інформацію? Як її зберегти? і т. ін.) та комп'ютером (навички роботи з клавіатурою і мишею комп'ютера).

2-й етап – основний, припадає на середні, старші класи загальноосвітньої школи та перший курс ВНЗ, де формуються основи інформаційної культури. Значну роль у її формуванні відіграє предмет "інформатика", оскільки об'єктом його вивчення є інформація, а предметом – інформаційні процеси (формуються всі її компоненти, а найбільш виражено – алгоритмічна компонента та компонента, що пов'язана з навичками оволодіння комп'ютерною технікою). Але слід зазначити, що на заняттях з усіх предметів в тій чи іншій мірі формується інформаційна культура, бо на кожному уроці студент (учень) отримує інформацію і працює з нею. У нього формуються загально-комунікативні вміння; уміння організувати пошук інформації з різних джерел, користуватися алфавітними та тематичними каталогами у бібліотеці; знання періодичних видань, навички роботи з енциклопедіями та довідниками у фаховій та суміжних галузях, уміння складати конспект; використання прийомів і методів ефективного читання; уміння обирати і ставити мету, здійснювати постановку завдань, формулювати обґрунтовані гіпотези, систематизувати факти, осмислювати і аналізувати висновки, узагальнювати спостереження, передбачати наслідки рішень, що приймаються, та власних дій, вміти їх оцінювати та все те інше, що складає загально-пізнавальну компоненту інформаційної культури.

3-й етап – професійний (охоплює другий-п'ятий курси ВНЗ), на якому повинна формуватися культура використання сучасних інформаційних технологій для глибокого вивчення та аналізу різних об'єктів (процесів) у майбутній професійній діяльності студента. Для цього використовуються уже існуючі курси, наприклад: "Інформаційні системи у менеджменті" або "Використання інформаційних технологій на уроках англійської мови". На заключному етапі повинна бути сформована потреба в постійному розширенні та поновленні професійних знань.

На завершальному етапі університетського навчання студенти відточують навички володіння комп'ютерною технікою, оволодівають спеціальним програмним забезпеченням. На технічних, економічних та фізико-математичних спеціальностях студенти вже спроможні створювати

власну інформаційну систему. Для економістів значну роль у професійній діяльності відіграє моделювання певної предметної галузі, використання побудованої моделі для економічних розрахунків та прогнозування діяльності підприємства. Для майбутнього вчителя важливим стає оволодіння сучасними методами обробки інформації й знайомство з предметно орієнтовним програмним забезпеченням.

Підсумовуючи вищерозглянуте, можна вказати, що на сьогодні одне з головних завдань освіти полягає в тому, щоб створити простір для розвитку інформаційної культури майбутнього спеціаліста, яка сприяє формуванню самостійного професійного мислення, сприйняттю нового, умінню відслідковувати зміни та реагувати на них, здатності вирішувати проблеми в складних нестандартних і надзвичайних ситуаціях, що можливо лише за умов повного інформування людини. При такому підході у суб'єктів навчання повинна складатися усвідомлена мотивація на постійне розширення професійного та загальнокультурного світогляду, а також уявлення про відкритість системи знань, які набуваються у закладах освіти, переконання у тому, що основу якості та надійності знань дає лише безперервний процес пошуку та споживання інформації, її критична обробка протягом усього життя.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на конкретизацію компоненту інформаційної культури стосовно етапів її формування, на виділення особливостей її формування у ВНЗ, на розробку інтегрованих завдань з окремих предметів, які сприятимуть формуванню інформаційної культури, та перевірці їх впливу на рівень професійної підготовленості випускника.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонченко М.О. Інформаційна культура як складова загальнолюдської культури / Комп'ютерні технології навчання: Збірн. наук. праць. Вип.9. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – С. 321-326.
2. Всемирная энциклопедия: Философия / Главн. науч. ред. и сост. А.А Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
3. Жалдак М.І., Рамський Ю.С. Державний стандарт загальної середньої освіти в Україні. Освітня галузь "Математика". Інформатика. Проект. – Київ: Генеза, 1997. – С. 48-59.
4. Кадырова Э.А. Информационная культура как фактор профессиональной компетентности специалиста будущего // Культура и образование: Сб. науч. стат. – М.: МГУКИ, 2001. – 150 с.
5. Левшин М.М. Педагогічна сутність поняття "інформаційна культура особистості"// Вища освіта України, 2002. – № 3. – С. 67 – 74.
6. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.

М.А. Антонченко. Формирование информационной культуры будущих специалистов.

В статье рассмотрена актуальность формирования информационной культуры будущих специалистов. Проанализировано понятие, выделены группы компонент, этапы (пропедевтический, основной, профессиональный) и особенности формирования информационной культуры в ВУЗе.

M. Antonchenko. Informational Culture Formation of Future Specialists

The importance of informational culture formation in future specialists under consideration in this article. The term is analyzed, the groups: components and stage (preparative, main, professional) and properties of informational culture formation in a higher educational establishment are shown.

УДК 811.161.2: 378.214.46 + 82.3 (4 УКР)

Т.П. Беценко
Київський національний університет

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАРОДНОПОЕТИЧНОГО СЛОВА У СИСТЕМІ ЛІНГВІСТИЧНОЇ ОСВІТИ

У статті з'ясовується роль фольклорного слова як виховного засобу і пропонуються можливі варіанти використання народнопоетичних структур у процесі вивчення дисциплін лінгвістичного циклу.

Формування духовності суспільства неможливе без вивчення культурних явищ і традицій минулого, що особливо гостро стало відчутно нині: "У наш час, коли інтенсивно відбувається переосмислення культурно-історичного спадку українського народу, не можна оминути такої важливої його складової, як фольклор" [7, 38], що обумовлюється багатьма чинниками, і насамперед – безмежними можливостями та різножанровістю народнопоетичної творчості, її зв'язками з усіма сферами життєдіяльності та ін. Взагалі фольклор вважають явищем феноменальним і поліелементним, що за комунікативними функціями найбільше наближається до мови, потім – "до етнографії та біології, що дають змогу зрозуміти виникнення, розвиток і продуктивну діяльність етносу <...>; до релігії та філософії, синкретично поєднаних з фольклором на початкових стадіях соціуму; до археології та історії, що допомагають визначити просторово-часові нашарування у пам'ятках; до наук про множини, що є самою суттю фольклоротворення; до акустики і фізики, потрібних у дослідженнях звука, мелосу <...>" [3, 37].

Народнопоетичне слово відзначається як виховною, так і естетичною, пізнавальною вартістю.

Звернення до народнопоетичних текстів у навчально-виховному процесі тим показове, що саме українські народні пісні найяскравіше відбивають традиційний ідеал людини [1, 119-120], підтримують "свідомість національної єдності українського народу, любов до батьківщини й пошану до себе" [1, 120], засвідчують й утверджують вироблений багатовіковою практикою світогляд нашого народу, характерною особливістю якого "є високий ідеалізм на релігійній основі" [1, 120].

Попри все українська народнопоетична творчість є також вагомим підґрунтям у екологічному вихованні сучасної молоді: "Майже в кожній українській пісні, чи це буде пісня побутова, чи пісня про кохання, чи пісня історична, згадується природа й проводиться паралель між нею і людиною" [2, 31]. Тому доцільною і вельми корисною, починаючи з дошкільного віку, видається нам орієнтація педагога на знайомство дітей з поетичними фольклорними зразками: розпочинати варто з веснянок, гаївок та ін., де оспівується і возвеличується природа. Треба вчити дітей з раннього віку мистецтву розкодовувати словесні символи і за художнім (фольклорним) образом бачити (уявляти) дійсність (предмети, явища, дії тощо), разом з тим формувати уміння естетичного змалювання дійсності, тобто розвивати чуття слова й прагнення до досконалого володіння ним.

Окрім того, що народнопоетичне слово виступає невичерпним і потужним естетичним, пізнавальним джерелом, воно також є зразком довершеного слововживання: "Простота, невимушеність, неперевершена досконалість мовної форми властива народнопісенній творчості. Співуче слово – це вагоме надбання культурно-мовної традиції української нації, без якого важко уявити собі історію художньої мови, історію української літератури" [5, 16].

Важливо також пам'ятати, що народнопісенні тексти є скарбницею історії української мови, визначальний її зв'язок, що закономірно, і з сучасною українською мовою, тому що "мова численних фольклорних збірників – це не тільки зафіксована мить давньої поетичної творчості, а й живий компонент сучасної української літературної мови" [6, 4]. Відтак вивчення мови (дисциплін лінгвістичного циклу) як у загальноосвітніх і середніх спеціальних закладах, так і у вищих навчальних закладах (у фаховій і нефаховій підготовці), уточнимо – літературної мови в усіх її функціонально-стильових і експресивно-стильових різновидах, у широкому соціолінгвістичному плані "неодмінно пов'язане з проблемою "мова фольклору і літературна мова" [6, 3], на що треба повсякчас орієнтуватися,

пам'ятаючи, що мова фольклору являє національні "відшліфовані словесно-виражальні форми" [6, 3].

Потенційні можливості народнопоетичних текстів у навчанні та викладанні рідної мови – необмежені. Насамперед, фольклорні твори можуть успішно використовуватися у якості дидактичного матеріалу при вивченні будь-якої теми з сучасної української літературної мови (фонетики, морфеміки, лексикології, морфології, синтаксису): при цьому водночас можна розв'язати кілька завдань: виховного характеру, пізнавального і власне науково-навчального.

Цікавим і докінечно необхідним вважаємо проведення науково-пошукових лінгвістичних розвідок за спостереженням над фонетичними, лексичними, морфологічними, синтаксичними та ін. особливостями народнопоетичних творів, що можна здійснювати різними способами і шляхами. Окрім усього, неперевершену вартісність становитимуть дослідження, спрямовані на виявлення різнорівневої мовної специфіки регіонального пісенного матеріалу (одночасно з його зібранням та впорядкуванням).

Є необхідність у подальших наукових дослідженнях поетики фольклорних творів різних жанрів – з урахуванням нових підходів і поглядів, зокрема – з позиції національносвідомого громадянина і вченого Української держави, який усвідомлює свою національну приналежність, окремішність, переконаний у самобутності рідної культури і мови тощо.

Потребує докорінного перегляду і проблема з'ясування специфіки лексичної організації в народнопісенній творчості – акцент має бути зроблений на виявленні своєрідності національного слововживання, на встановленні естетичної вартості поетичного слова та ін.

Взагалі українська народнопісенна творчість як окрема поетична система, як словесно-образна модель світу потребує нового осмислення і нового розгляду (глибинного, міждисциплінарного), з урахуванням тогочасної буттєвої мовної картини світу та її відповідного відображення у певних мовних формах. Окрім того, нараховуємо низку питань, що є актуальними сьогодні в царині фольклору: це, зокрема, і дослідження поетичних функцій словотворчих засобів як маркерів ментальності, і своєрідність національного синтаксису, що яскраво проступає у творах фольклорних, і відмінності синтаксичної організації народнопоетичних текстів різних жанрів з обґрунтуванням особливостей їх творення та побутування (наприклад, веснянки, колядки, пісні, думи та ін.) тощо.

Поетична система українського фольклору вимагає переосмислення в руслі найсучасніших підходів до вивчення культурно-історичних пам'яток народного генія.

Ці та інші проблеми повинні стати ключовими у плануванні тематики курсових та дипломних робіт, студентських наукових статей, спецкурсів та спецсемінарів.

Не можна оминати народнопоетичних текстів і на заняттях зі стилістики (як при вивченні окремих тем, так і у ході стилістичного аналізу тексту), лінгвістичного аналізу тексту (пропонувати здійснювати відповідний аналіз текстів (уривків) різних жанрів фольклору, що, між іншим, – досить складне і специфічне завдання, яке вимагає знань суміжних дисциплін: фольклористики, етнопсихології, естетики, історії, культури, історії мови, літератури та ін).

Ще складнішим, глибшим і цікавішим завданням видається здійснення порівняльного аналізу за різнорівневим поетичним слововираженням в українському фольклорі та слов'янському і неслов'янському. У цій галузі можна дійти досить цікавих висновків і спостережень, зокрема – про існування наднаціональних мовних універсалій, що свідчать про загальнолюдський досвід, загальнолюдські цінності і однакові етапи освоєння людиною світу (незалежно від національної приналежності) (мабуть, достовірним і сприйнятним у даному випадку видається вислів А. Мовчана, що мова – явище все-таки космічне, тобто божественне) і усвідомлення цього вислову повною мірою. Адже, як стверджує І. Денисюк, "різкої, абсолютної відокремленості духовної культури, зокрема словесної, одного народу від культури інших народів немає. Є певні цивілізаційні течії й типи культур, між якими існує певна взаємодія й взаємовпливи, проте національний генотип зберігається" [4, 16].

Треба підкреслити, що і під час вивчення дисципліни "Українська мова за фаховим спрямуванням" у вищих навчальних закладах різного профілю (гуманітарного і технічного) розумне використання зразків народнопоетичних текстів з навчально-виховною метою надзвичайно важливе і корисне, хоча у деяких випадках обмежене. Необхідно, наприклад, звертатися до фольклорних поетичних текстів як до ілюстративного матеріалу (також тестового та науково-пошукового) при вивченні теми "Прикметник": при розгляді функціонування повних і коротких, стягнених і нестягнених форм прикметників у різних стилях мови; при цілеспрямованому з'ясування того, які розряди прикметників є домінантними у різних стилях мови (в т. ч. і в текстах, пов'язаних зі спеціальністю). У процесі вивчення теми "Лексика" також важливо – з метою вироблення та відшліфування умінь і навичок щодо чіткого розмежування нормативних і ненормативних для даного різновиду мовлення слововживання – вдаватися до порівняльно-зіставного аналізу текстів фольклорного та ін. стилів (треба наголосити, що фольклорний стиль як

окремий різновид мовлення давно визнаний вченими, хоча це чомусь не відбито у сучасних посібниках з лінгвістичних дисциплін): наприклад такий аналіз може передбачати: а) спостереження за функціонуванням тропів; б) спостереження за вживанням слів зі стилістичного погляду; в) обґрунтування можливості, значущості, отже, – нормативності тавтології, плеоназму тощо у фольклорних текстах і ненормативності, недопустимості, помилкового вживання цих мовних явищ у текстах офіційно-ділового, наукового стилів. Цікавим буде і звернення до порівняння синтаксичної організації народнопоетичних текстів та текстів книжних стилів.

Усе це не тільки збагатить студентів різнобічними лінгвістичними знаннями, а й сприятиме виробленню вдумливого ставлення до мови і її ресурсів у плані їх безмежного і суто регламентованого використання, зумовить шліфування навичок порівняльно-зіставного аналізу; допоможе у виробленні мовного чуття, зумовить усвідомлення значущості і складності мови як системи засобів для вираження думок відповідно до обставин і ситуації; а головне, виступатиме дійсно базою для формування національно-мовної особистості, що є першочерговим завданням сучасної лінгвістичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ващенко І. Виховний ідеал. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 116 с.
2. Ващенко І. Народна пісня і етнопедагогіка України // Народна творчість та етнографія. – 2001. – №1-2. – С.30-36.
3. Грица С. Ендогенна природа фольклору // Культура і світогляд, 1994. – С.36-54.
4. Денисюк І. Національна специфіка українського фольклору // Слово і час. – 2003. – №9. – С.16-19; №10. – С.40-49.
5. Єрмоленко С. Нариси з української словесності. – К.: Довіра, 1999. – 432 с.
6. Єрмоленко С.Я. Фольклор і літературна мова. – К.: Наукова думка, 1982.
7. Лановик М., Лановик З. Вивчення української усної народної творчості у вищій школі // Вища школа. – 2001. – №6. – С.38-45.
8. Сумцов Н. Малюнки з життя українського народного слова. – Харків, 1910. – 76 с.

Т.П.Беценко. Учебно-воспитательный потенциал народно-поэтического слова в системе лингвистического образования.

В статье рассматривается роль фольклорного слова как воспитательного средства и предлагаются возможные варианты использования народнопоэтических структур в процессе изучения дисциплин филологического цикла.

T.Betsenko. Teaching and educational potential of a national-poetic word in system of linguistic formation.

Clause is devoted to the proof of that folklore texts have conclusive educational, cognitive, aesthetic and scientific-educational value. Possible ways of use of samples of national poetry to educational activity are in general determined.

УДК 808.55:371.134

Д.В. Будянський
Сумський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦТВА МОВЛЕННЯ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВОЇ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ

У статті розглядається проблема формування мистецтва мовлення педагога як складової педагогічного артистизму засобами театральної педагогіки. Надаються дидактичні та методичні рекомендації для вдосконалення техніки мови (дикції, дихання, постановки голосу) на основі системи підготовки актора К. С. Станіславського.

На сучасному етапі національній школі потрібні педагоги-майстри. Важливо знайти такі засоби подачі нового матеріалу, які б не тільки допомагали учню глибоко і змістовно його засвоїти, але й сприяли формуванню у нього справжніх моральних цінностей. Цьому повинні сприяти розвиток і вдосконалення педагогічної майстерності вчителів.

Педагогічну майстерність вчителя доцільно формувати на здобутках театральної педагогіки, яка створювалася протягом віків і перевірялася досвідом багатьох поколінь.

На спільні риси у педагогічній та акторській творчості вказували: А.С. Макаренко, Ю.П. Азаров, Г. Є. Жураківський, В.А. Гоноболін, А.Г. Ковальов, Н.В. Кузьміна, Ю.П. Львова, А.Г. Томілова, Т.Г. Маркарьян, А.С. Шафранова, В.І. Щербіна, Є. В. Язовицький, В.М. Букатов, П.М. Єршов, А.П. Єршова, В.А. Кан-Калік, І.А. Зязюн, М.О. Лазарєв, О.С. Булатова, Ж.В. Ваганова, Л.С. Майковська, М.В. Жабровець, В.Ф. Моргун, Є.А. Ямбург та інші.

Складовою майстерності вчителя є педагогічний артистизм, який виводить його на якісно новий творчо-художній рівень. За визначенням О. Булатової, педагогічний артистизм "… це складний сплав духовних та фізичних якостей, які допомагають знайти контакт з учнями, отримати певний аванс дитячої довіри і потім діяти, враховуючи всі обставини даного уроку" [2, 50]. Ми вважаємо, що педагогічний артистизм – це, перш за все, яскраве, виразне втілення не чужих, а своїх думок і почуттів, духовної висоти, унікальної любові до предмету і до дітей. Для цього вчителю потрібен поставлений, а, значить, приємний, сильний голос, виразно-лаконічні міміка та жести, тонкий доречний гумор, що є надійним свідком неординарного інтелекту і культури особистості.

Педагогічний артистизм включає в себе уміння керувати собою, своїми діями, емоціями з одного боку і з другого – творчо взаємодіяти з учнями в

процесі вирішення педагогічних завдань. Важливою складовою педагогічного артистизму також є мистецтво мовлення вчителя.

Ця проблема залишається актуальною і в наш час. Недостатня розробка її у науковій літературі та низький рівень комунікативної культури педагога (малий словниковий запас, непрофесійне володіння рідною мовою, дефекти, невміння використовувати голосовий апарат, нести підтекст, діяти словом тощо), виявлений в результаті нашого педагогічного спостереження, зумовили вибір теми даної статті, метою якої є розгляд теоретичних та практичних аспектів формування мовленнєвого мистецтва педагога засобами театральної педагогіки.

Проблему вдосконалення красномовства досліджували: великий полеміст І. Вишенський (Поради Івана Вишенського "Про те, як потрібно читати це писання"), педагоги Києво-Могилянської Академії – І. Галятовський (Наука про спосіб складання промов), Ф. Прокопович (Про риторичне мистецтво). Останній, зокрема, зазначав, що красномовство "... це є та цариця душ, княгиня мистецтв, яку всі вибирають з уваги на достоїнство, численні бажають з огляду на користь, а лише деякі осягають, внаслідок нерівних сил таланту та із-за обсягу самого предмета..." [8, 103].

Ґрунтовна розробка проблеми вдосконалення професійного мовлення педагога здійснена у працях В.А. Кан-Каліка, І.А. Зязюна, М.О. Лазарєва, О.С. Булатової, Г.М. Сагач, Н.А. Купини та інших. Великий актор, режисер і педагог К.С. Станіславський наголошував, що для вдосконалення мовленнєвого мистецтва потрібна наполеглива і систематична праця: "Яскраво відчувши на самому собі справжнє значення у нашому мистецтві красивої та шляхетної мови, як одного з могутніх засобів сценічного виразу і впливу, я в першу хвилину зрадів. Але коли я спробував облагородити свою мову, я зрозумів, що це дуже важко зробити і злякався важкої задачі, яка виникла переді мною. От коли я до кінця зрозумів, що ми не тільки на сцені, а в житті говоримо вульгарно та безграмотно;... що уміти просто і красиво говорити – ціла наука, у якої повинні бути свої закони" [9, 368].

За нашим визначенням мистецтво мовлення педагога має наступні складові:

1) культура мови;

2) техніка мови;

3) логіка мови;

4) словесна дія;

Культура мови – це, насамперед, знання орфоепічних, лексичних, граматичних і синтаксичних норм літературної мови і уміння застосовувати ці знання в процесі спілкування, а також широко користуватись мовним

багатством минулого і сучасності. Мова вчителя, письменника, артиста – це і знаряддя праці, і мірило культури та артистизму.

Техніка мовлення – це вміння користуватись своїм голосом, дикцією і диханням. Педагог з поставленим голосом, чіткою дикцією і правильним нижньореберним, діафрагменним диханням здатний передати найтонші нюанси теми заняття. Логіка мови складається з логічних наголосів, логічних і психологічних пауз, мелодики, інтонації, підтексту, кінострічки уявлень. Головні слова в реченні, які несуть змістовне навантаження, виділяються логічними наголосами (підсиленням голосу). Усі інші слова підкоряються головному, доповнюють і конкретизують його значення.

Словесна дія – це вербальний вплив на слухачів у процесі педагогічного спілкування або при читанні художнього твору. Точно намічена словесна дія розкриває підтекст. Підтекст – це думка автора або ідея, яка схована за словом.

Учителеві необхідно досконало володіти як технікою (дихання, голос, дикція), так і логікою мовлення (логічні наголоси, інтонація, підтекст, пауза, кінострічка уяви, дія словом).

Розглянемо методичні засади вдосконалення техніки мовлення педагога за системою К. С. Станіславського.

Складовою педагогічного артистизму є поставлений, професійний голос, який звучить легко, сильно, красиво, виразно і точно передає почуття та думки.

Голос – це одночасне звучання голосових зв'язок, грудного і головного резонаторів під тиском повітря.

Головний резонатор – це порожнини носоглотки та верхнього піднебіння.

Грудний резонатор складають трахеї, бронхи, гортань, легені. Саме резонатори надають голосу неповторного тембрового забарвлення.

У процесі підготовки до роботи у школі студентам необхідно працювати над постановкою голосу, покращенням дикції, якості та сили звуку, розширенням діапазону. Поставлений голос – це правильне звукоутворення за участю органів дихання, голосових зв'язок і резонаторів. Головний принцип виховання мовного голосу полягає в тім, щоб будь-яку технічну вправу підкорити дії.

Пропонуємо вправи для постановки голосу.

І. Енергійні нахили вперед, вимовляючи дзвінко, з радісним настроєм приголосні звуки з голосними І, У, А, Е.

Наприклад:

Рі – Ру – Ра – Ре;	Лі – Лу – Ла – Ле;	Мі – Му – Ма – Ме;
Ві – Ву – Ва – Ве;	Ні – Ну – На – Не;	Фі – Фу – Фа – Фе;
Зі – Зу – За – Зе;	Сі – Су – Са – Се;	Жі – Жу – Жа – Же;

Ші – Шу – Ша – Ше; Чі – Чу – Ча – Че; Щі – Щу – Ща – Ще;
Бі – Бу – Ба – Бе; Пі – Пу – Па – Пе; Ді – Ду – Да –Де;
Ті – Ту –Та –Те;

ІІ. Монотонне читання на одному видиху складних звукосполучень;

Мі – ме – ма – мо – му – ми. Ні – не – на – но – ну – ни.

Лі – ле – ла – ло – лу – ли. Рі – ре – ра – ро – ру – ри.

Пі – пе – па – по – пу – пи. Бі – бе – ба – бо – бу – би.

Ті – те – та – то – ту – ти. Ді – де – да – до – ду – ди.

Культура спілкування педагога залежить від чистоти мови, орфоепічної грамотності та дикційної виразності. Дикція – це чіткість вимови голосних і приголосних звуків. Вона досягається за рахунок правильної артикуляції, гнучкості та рухливості язика, губ, нижньої щелепи та верхнього піднебіння. Кожне слово слід вимовляти правильно, ясно, чітко. Мовлення вчителя – зразок для дітей: вони наслідують його в усьому, навіть у помилках і дефектах мовлення. Отже, вчитель повинен виправити подібні недоліки.

Рекомендовані вправи допомагають майбутньому вчителеві ліквідувати артикуляційну в'ялість, скутість губ і щелеп, шепелявість, гаркавість та інші недоліки мовлення:

І. *Народна гра* – читання скоромовок. Скоромовки читають логічно правильно, без зупинки, декілька разів підряд. Перший раз повільно, другий – швидко, третій – пришвидшено, четвертий – зовсім швидко.

Ходить посмітюха по смітнику з посмітюшатами.

Якийсь Яків довго якав. Всім за того Якова якось ніяково.

Наша верба найрозлогуватіша, найкорчоломакуватіша.

Бурі бобри брід перебрели,

Забули бобри забрати торби.

Невеличка перепеличка під полукіпком розпідпадьомкалась.

ІІ. *Читання на одному видиху складних звукосполучень з різними підтекстами:* трітрі – тридрі, третре – тредре, тратра – традра, тротро – тродро, трутру – трудру, тритри – тридри.

Основою звучання голосу є правильне дихання. Залежно від того, які м'язи задіяні при диханні, воно умовно поділяється на чотири типи: верхнє, грудне, черевне і нижньореберно-діафрагменне. Останній тип дихання найбільш придатний для співу і розмови. Нижньореберно-діафрагменне дихання – це глибоке дихання, яке дозволяє за допомогою м'язів живота, діафрагми утримувати стовп повітря й економно подавати його на голосові зв'язки.

Правильне дихання – основа красивого, дзвінкого голосу.

Наводимо вправи, які тренують дихання, позицію звука і дикцію:

І. Співати закритим звуком сонорні звукосполучення:

мі – мі – мі – мі – мі; ма – ма – ма – ма – ма;

ні – ні – ні – ні – ні; на – на – на – на – на.

II. Наслідування звуків природи. Голосом відтворити шум вітру, мову тварин тощо.

III. "Колискова". Уявіть собі, що ви мама чи тато. Візьміть на руки немовля і спробуйте заколисати, наспівуючи колискову закритим звуком, тобто при закритому роті: "М-м-м-М-м-м-М-м-м-м", то підвищуючи, то понижуючи звук у такт гойдання. Виконувати, змінюючи темп і ритм, в той же час передаючи підтекст доброти, ніжності та ласки.

Завдання майбутнього педагога – виховати мовну культуру, яка б зберігала природні якості і сприяла б висловленню думок і почуттів, як при читанні художніх творів, так і в процесі педагогічного спілкування, розвинути гучність і силу голосу, уяву і фантазію, виробити чітку дикцію, уміння доносити підтекст і діяти словом.

Це тільки невелика частина вправ-ігор, які радимо використовувати для формування мистецтва мовлення вчителя засобами театральної педагогіки.

Школа XXI століття – це школа самореалізації особистості, життєтворчості, культурного виховання. За словами вальдорфського педагога Калгера Франса, вчитель повинен бути емоційним, жвавим, тобто різним, таким, що сангвініки ледве встигатимуть стежити за ним; таким співчутливим, що меланхоліки забудуть власні неприємності, настільки драматичним, що це зацікавить холериків і приверне їхню увагу до навчального матеріалу без застосування дисциплінарних методів. Задовольнити ці вимоги вчителю допоможе театральна педагогіка. Гармонія розуму і почуттів – підґрунтя педагогічного артистизму.

А.С. Макаренко зазначав, що не може бути педагога, котрий не вмів би грати. В свою чергу, А.П. Чехов наполягав, що учитель повинен бути артистом, художником, гаряче закоханим у свою справу. Формування мовленнєвого мистецтва вчителя, як складової педагогічного артистизму, можна вважати одним з напрямків підвищення і вдосконалення професійної майстерності педагога.

Таким чином, ми розглянули теоретичні та практичні аспекти формування мистецтва мовлення педагога. У наступних публікаціях ми плануємо більш детально розглянути елементи системи К.С. Станіславського з метою запровадження їх у процес підготовки майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянський В.І., Будянський Д.В. Мистецтво виразного читання. – Суми, 2001. – 184 с.
2. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

3. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. – Київ, 1997. – 302 с.
4. Коменский Ян Амос. Великая дидактика // Избр. соч. Москва, – 1965. – С. 162.
5. Купицина Н.А. Риторика в играх и упражнениях: Учеб. пособие для студентов гуманитарных факультетов университета. – 2–е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 232 с.
6. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. – Суми: ВВП "Мрія" – ЛТД, 1995р. – 212 с.
7. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
8. Прокопович Ф. Філософські твори у 3 т. Т. 1., С. 103.
9. Станиславский К. С. Собр. соч. в 8 т. – М.: "Исскуство", 1954. – Т. 1., 368 с.

Д.В. Будянский. Формирование искусства речи педагога как составляющей педагогического артистизма.

В статье рассматривается проблема формирования искусства речи педагога, как составляющей педагогического артистизма, с использованием элементов театральной педагогики. Предлагаются дидактические и методические рекомендации для усовершенствования техники речи (дикции, дыхания, постановки голоса) на основе системи подготовки актера К. С. Станиславського.

D. Budynsky. Forming teacher's speech art as a part of the pedagogical artistry.

This article touches upon the most important problems of forming teacher's speech art as a part of the pedagogical artistry, using the element of theatrical pedagogy. Methodical and didactical offered for improving technique of speech (articulation, breathing, voice training) on the basically principles of Stanislavsky's schooling.

УДК 378.147:54

О.Г. Власенко
Сумський національний
аграрний університет

ЕКОЛОГІЧНА ОСВІЧЕНІСТЬ СТУДЕНТІВ АГРОХІМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті наводяться результати педагогічного дослідження, спрямованого на виявлення базового рівня хіміко-екологічних знань у студентів сільськогосподарських спеціальностей. Запропоновано варіанти тестових хімічних завдань з екологічним змістом, ефективність застосування яких перевірена на практиці.

Сучасна екологічна ситуація в світі вимагає від суспільства пошуку шляхів її вирішення. Все більше фахівців визнають екологічну освіту та виховання основою основ процесу гармонізації взаємодії суспільства з природою. Сьогодні люди усвідомили, що кожен фахівець, працівник будь-якої сфери діяльності повинен мати екологічні знання, розуміти, які дії

ведуть до руйнування природного середовища, а які, навпаки, сприяють його відновленню і збереженню.

Значна активність вищих навчальних закладів у сфері екологічної освіти, що спостерігається останнім часом, свідчить про розуміння широкою науковою та педагогічною спільнотою життєво важливого значення негайного вирішення екологічних проблем на основі професійного підходу.

Одним із основних завдань вищої школи є підготовка відповідних спеціалістів для керованого природокористування та регульованої якості навколишнього середовища. Закономірності та тенденції суспільного розвитку, що враховують екологічні обмеження, неминуче приводять до того, що навколишнє середовище все більше стає об'єктом управління. І як в будь-якому управлінському процесі, тут потрібні наукові знання про об'єкт, засоби, методи, принципи впливу на нього з метою отримання бажаних результатів.

Вважаємо, що вирішення екологічних проблем потребує поряд із соціальним, політичним, економічним, біологічним, географічним аспектами й хімічного підходу. Реалізація його можлива на основі екологізації та інтеграції хімічних та інших природничих дисциплін на принципах гуманізації і гармонізації взаємовідносин людини з природою.

Включення екологічної складової в зміст дисциплін хімічного циклу, на нашу думку, особливо необхідне для підготовки спеціалістів агропромислового комплексу.

Дана стаття присвячена дослідженню взаємозв'язку між рівнем хімічних знань та екологічною освіченістю студентів аграрних спеціальностей.

З цією метою нами з 2000 року на базі кафедри хімії Сумського національного аграрного університету (СНАУ) проводиться педагогічний експеримент.

Теоретичною основою його проведення були роботи С. Гончаренка, І. Беха, О. Кононко [1,2].

На сьогодні проведено два етапи педагогічного експерименту.

Під час першого – констатуючого – вивчалась філософська, психолого-педагогічна та методична література, аналізувались питання теорії і практики освіти в галузі навколишнього середовища, а також окремі питання організації та змісту екологічної освіти. Результати дослідження були опубліковані у педагогічних виданнях та доповідались на науково-практичних конференціях [3].

На цьому етапі було з'ясовано, що традиційно мета вивчення дисциплін хімічного циклу вбачалась у формуванні в студентів цілісного світорозуміння на основі сучасних знань про будову та властивості хімічних сполук, закономірності перебігу хімічних процесів. Сьогодні ж вирішального значення набуває екологізація хімічних знань. У зв'язку з цим, освітня мета вивчення предмету хімії полягає в тому, щоб на основі фундаментальних хімічних знань сформувати системні знання про хімічні аспекти екології та екологічних проблем.

Екологізація хімічної освіти в аграрному вузі ґрунтується не тільки на навчальному матеріалі токсикологічних питань про хімічні сполуки, хімічні елементи та досягнення технологічної науки у створенні маловідходних технологій, способів очистки об'єктів довкілля, але й на вивченні взаємодії хімічних сполук у навколишньому середовищі, у живій природі, що є основою розвитку біосфери, а також причиною багатьох екологічних проблем.

У зв'язку з цим, вважаємо, що особливо важливим є формування знань про закономірності біонеорганічних реакцій для створення в студентів аграрних спеціальностей сучасних уявлень про живлення рослин. Потрібно перейти від спрощеного розуміння про живлення рослин катіонами та аніонами мінеральних сполук до пріоритетних механізмів засвоєння біокомплексів металів та неметалів з урахуванням їх синергічної та антагоністичної взаємодії в живій природі.

Під час проведення констатуючого етапу педагогічного дослідження встановлювався базовий рівень хіміко-екологічних знань студентів.

З цією метою були проведені тестові контрольні зрізи. Завдання, які ми розробили – це тести досягнення, бо вони призначені для оцінювання рівня володіння хіміко-екологічними знаннями. У дослідженні ми застосовували два типи тестів-досягнень – "відкриті" та "закриті", що передбачають різні форми відповідей студентів:

– самостійне складання відповіді – завдання з конструктивним типом відповіді – "відкриті" тести;

– вибірковий тип відповіді – завдання з альтернативними відповідями, в яких студент вибирає ту, що він вважає за правильну – "закриті" тести.

Зазначимо, що тести відкритого типу використовувались нами лише під час проведення лабораторно-практичних занять і передбачали відповідь у письмовій формі, а тести закритого типу пропонувались студентам у вигляді комп'ютерних атестацій, що запроваджені в СНАУ в рамках модульно-рейтингової системи. Згідно "Положення про модульно-рейтингову систему навчання", розробленого в університеті, на атестацію викладачем готується пакет тестів, що складається з 200 питань, які

охоплюють матеріал двох модулів. Під час проходження комп'ютерного тестування спеціальна програма "Master – 3" довільно обирає з 200 загальних завдань по 10 питань для кожного студента. Саме така кількість завдань, як показує статистичний аналіз, забезпечує достатню надійність і змістову валідність тесту.

Оскільки в сучасній літературі іноді критикуються "закриті" тести (існує думка, що вони пригнічують свободу творчості студентів, їх самостійність, не відображають рівня володіння ними хімічною мовою, крім того, зазначають, що наведення неправильних відповідей може привести до їх запам'ятовування), ми використовували вибірковий тип відповіді при складанні завдань у двох випадках:

1. Коли для вибору запропоновані такі і тільки такі ситуації, що мають місце в досліджуваній сфері і повинні бути засвоєні студентами. Причому важливо, щоб студент знав число основних видів ситуацій, які пропонуються для вибірки.

2. Коли жодна з ситуацій, що запропоновані, не становить предмету засвоєння (наприклад, числові чи буквені позначки, що характеризують лише дані, конкретні умови задачі тощо).

Наведені два доцільні випадки використання вибіркового типу відповіді прямо протилежні за своїм змістом: у першому випадку предметом засвоєння є кожна з наведених у виборці ситуацій, а в другому – жодна відповідь не повинна бути засвоєна.

Для дослідження були обрані студенти першого-другого курсів наступних спеціальностей: агрономія, ветеринарія, технологія переробки продуктів сільського господарства. Загальна кількість студентів, що брали участь у констатуючому експерименті – 440 чоловік.

Розроблені нами тести містили як загальні хіміко-екологічні питання, так і ті, що враховували спеціалізацію студентів. Зазначимо, що наведені завдання, за винятком нескладних розрахункових задач, відповідають I (репродуктивному) рівню складності, оскільки призначені для контролю репродуктивного засвоєння знань фактичного матеріалу з хімії.

Наводимо приклад тестового завдання з вибірковим типом відповіді для студентів *агрономічного факультету*

1. У результаті сучасної промислової діяльності людини кисень повітря поглинається, а в атмосферу викидаються різні оксиди, при цьому в кисень зеленими рослинами перетворюється тільки:

а) SO_2; б) NO_2; в) CO; г) CO_2

2. Рослини засвоюють з ґрунту сульфати. У процесі складних біохімічних перетворень Сульфур переходить до складу білкових речовин.

Після відмирання тваринних і рослинних організмів білки розкладаються з утворенням:

а) сульфур (IV) оксиду; б) сульфідів; в) сірководню.

3. Їдкі луги мають властивість руйнувати рослинні клітини. Таких властивостей не мають:

а) NaOH; б) KOH; в) $Ca(OH)_2$; г) $Cu(OH)_2$.

4. Яку з наведених речовин найбільш доцільно використовувати в якості азотних добрив (вартість усіх речовин вважається однаковою):

а) $Ca(NO_3)_2$; б) NH_4NO_3; в) KNO_3; г) $NaNO_3$.

5. Для підживлення томатів застосовують 0,2%-ий розчин натрій нітрату. Яку масу натрій нітрату потрібно розчинити у воді, щоб приготувати 20 кг такого розчину?

а) 0,02 кг; б) 0,04 кг; в) 1 кг; д) 2 кг.

6. При неправильному зберіганні фосфорних добрив може утворитись речовина, що має токсичні властивості, це:

а) PH_3; б) HPO_3; в) H_3PO_4; г) P_2O_5.

7. Людина з'їла 150 г морквяного салату. Визначте, чи може бути в неї отруєння нітратами, якщо врожай моркви отримано з поля, на якому 1 морквина масою 50 г накопичує 2 г нітратів (ГДК нітратів 8-15 г):

а) ні, в організм потрапить 2 г нітратів;

б) так, в організм потрапить 10 г нітратів;

в) ні, в організм потрапить 6 г нітратів;

г) так, в організм потрапить 12 г нітратів.

8. Причинами збільшення "озонової діри" або зменшення озонового шару є:

а) зростання концентрації вуглекислого газу в атмосфері;

б) використання хлоро- і флуороргані чних вуглеводів як холодоагентів у холодильниках;

в) виділення теплоелектростанціями та хімічними підприємствами оксидів Сульфуру;

г)інтенсивне використання нітратних добрив у сільськогосподарському виробництві.

9. Причиною погіршення якості водних ресурсів є не тільки викиди у водойми побутових і промислових відходів, а й випадання "кислих дощів", які руйнують різні матеріали, пригнічують ріст дерев і городніх культур. "Кислі" атмосферні опади нейтралізують внесенням у водойми:

а) вапна; б) гіпсу; в) содових продуктів.

10. Які гази сприяють виникненню "парникового ефекту":

а) C_3H_8, CI_2, H_2; б) NH_3, O_2, C_2H_2; в) O_3, CH_4, CO_2?

Студентам *ветеринарного факультету* ми запропонували наступний тест:

1. Масова частка Оксигену в воді (89%) значно вища, ніж у повітрі (23%). Чому домашні тварини не можуть використовувати для дихання воду?

а) у воді, крім Оксигену, є Гідроген;

б) вода має дуже велику теплоємність;

в) Оксиген у воді знаходиться в хімічно зв'язаній формі;

г) вода рідка.

2. У земній корі Купруму міститься значно менше, ніж Титану, а в живому організмі Купруму міститься в десятки разів більше. Це пояснюється тим, що:

а) Купрум відноситься до мікроелементів;

б) Титан має меншу атомну масу ніж Купрум;

в) природні сполуки Купруму більш розчинні, тому вони засвоюються живими організмами.

3. Вміст Флуору (F) в кормах повинен становити 0,03% (в перерахунку на 1 т). Чи можна використати корм для відгодівлі корів, якщо 100 кг його містить 10 г Флуору:

а) так, бо вміст F 0,01%;

б) ні, бо вміст F 0,2%;

г) так, бо вміст F 0,001%.

4. З наведених газів подразнюючу та загально токсичну дію має:

а) CO; б) CO_2; в) HCI; г) CI_2.

5. Однією із шкідливих речовин для людини є сірководень – газ із запахом зіпсованих яєць, який спричинює отруєння організму, сполучаючись з йонами Феруму, що входить до складу гемоглобіну. При цьому кров змінює забарвлення з червоного на чорно-зелене. Яка речовина при цьому утворюється?

а) ферум (II) сульфід;

б) ферум (II) сульфат;

в) ферум (III) сульфід.

6. При обприскуванні кукурудзи гербіцидом атразином ($C_6H_{14}CN_5$) в качанах масою 600 г виявлено 0,12 мг атразину. Чи можна використовувати качани на корм худобі, якщо ГДК атразину в них не повинна перевищувати 0,25 мг/кг?

а) 0,2 мг/кг, можна;

б) 0,3 мг/кг, не можна;

в) 1,35 мг/кг, не можна.

7. Підвищена концентрація вуглекислого газу в повітрі шкідливо діє на дихальну і серцево-судинну системи, особливо чутливий до нього мозок. Для поглинання CO_2 в космічних кораблях використовують:

а) натрій пероксид;

б) кальцій гідроксид;

в) натрій гідрокарбонат.

8. Які гази сприяють виникненню "кислотних дощів":

а) P_2O_5, Cl_2, NH_3; б) NO, NO_2, SO_2; в) CH_4, C_2H_2, CO_2 ?

9. Одним із головних джерел збільшення концентрації CO_2 в атмосфері, що призводить до "парникового ефекту", є:

а) спалювання палива;

б) виробництво мінеральних добрив;

в) електричні розряди в стратосфері;

г) вихлопи автотранспорту.

10. Укажіть формулу речовини, від вмісту якої залежить концентрація озону в атмосфері та розмір "озонової дірки":

а) CO_2; б) H_2O; в) CO; г) NO_2.

Для студентів *факультету харчових технологій* був розроблений наступний тест:

1. До складу тіла риби входить 80% води. Визначте масу води, яка входить до складу риби вагою 2 кг.

а) 1,6 кг; б) 2,1 кг; г) 1,43 кг.

2. Додавання до тіста питної соди (при випіканні) робить його більш пухким, легким (тісто краще перетравлюється), тому що:

а) при бродінні тіста утворюються органічні кислоти, які взаємодіють з содою з утворенням CO_2, який робить тісто пухким;

б) сода розкладається при високій температурі з утворенням CO_2, який робить тісто пухким.

3. Важкі метали є токсичними забруднювачами навколишнього середовища. До них відносять метали, у яких:

а) порядковий номер більше 20;

б) атомна маса вища за 50;

г) густина перевищує 10.

4. У країнах стародавнього Сходу гідраргірум сульфід HgS (кіновар) називали кров'ю дракона. Її зерна яскраво-червоного кольору знаходили в піщаних відкладеннях, що накопичувались в руслах річок. Причиною цього є те, що молекулярна маса кіноварі більша, ніж у піску, і становить ...

а) 60 г/моль; б) 130 г/моль; в) 232 г/ моль; г) 32 г/моль.

5. Чи можна без шкоди для здоров'я пити молоко, в 1л якого міститься 0,04 мг Pb^{2+} ? Санітарна норма вмісту цих йонів у молоці $2{,}4 \cdot 10^{-7}$ моль/л?

а) можна, бо вміст Pb^{2+} 10^{-7} моль/л;

б) не можна, бо вміст Pb^{2+} $4 \cdot 10^{-5}$ моль/л;

в) не можна, бо вміст Pb^{2+} 10^{-3} моль/л.

6. Промислові комплекси по виробництву м'яса є джерелами забруднення атмосферного повітря (аміаком, сірководнем, фреонами тощо). Проби повітря, взятого біля такого заводу, пропустили крізь розчин солі Плюмбуму. В результаті випав осад чорного кольору. Повітря було забруднене газом:

а) CO_2; б) NH_3; в) H_2S; г) N_2.

7. Для нейтралізації кислотних промислових стоків у молочній промисловості використовують лужні реагенти. Яка з наведених речовин може бути використана при цьому:

а) H_2O; б) HCI; в) $Ca(OH)_2$; г) NaCI?

8. Забруднення атмосфери при спалюванні палива залежить від його виду, особливостей горіння, а також від очистки викидів. При неповному згорянні твердого палива в атмосферу надходять токсичні компоненти, що утворюють кислоти в атмосфері:

а) N_2, H_2O; б) N_2, CO_2; в) NO, SO_2; г) CO, NO.

9. Збільшення концентрації речовини А в атмосфері є однією з головних причин "парникового ефекту". Наведіть формулу речовини А, що доповнює генетичний ряд: $C \rightarrow CO \rightarrow A \rightarrow CaCO_3$:

а) CO_2; б) NO; в) SO_3; г) NO_2.

10. На висоті 20-25 км від поверхні Землі існує "озоновий екран", який захищає планету від надмірної дії ультрафіолетового випромінювання, що руйнує все живе. Руйнування озонового шару відбувається під дією:

а) оксидів Нітрогену;

б) фтор, – хлорпохідних органічних речовин;

в) підвищеного вмісту в атмосфері вуглекислого газу.

Оскільки на даному етапі нас цікавив початковий рівень хімічних знань студентів, то при обробці отриманих результатів основна увага була приділена обчисленню середнього бала успішності за, прийнятою в університеті, п'ятибальною системою. Результати дослідження зведені в таблицю 1.

Наведені дані свідчать про низький загальний рівень підготовки більшості студентів першого курсу з хімії. В результаті проведення дослідження було виявлено недостатні знання з таких хіміко-екологічних понять, як "кислотні опади", "парниковий ефект", "озонова діра" (питання № 8-10). Більшість професійно-необхідних понять ("біопосилення", "біотрансформація", "евтрофікація", "гранично допустима концентрація" тощо) взагалі не сформовані. Отже, можна стверджувати, що екологічна

освіченість студентів знаходиться на низькому рівні. Можливою причиною такого становища вважаємо відсутність екологічної складової в практиці викладання шкільного курсу хімії. У зв'язку з цим виникла робоча гіпотеза подальшого педагогічного експерименту. Вона полягає в тому, що ефективність формування системи хіміко-екологічних знань у студентів сільськогосподарських спеціальностей забезпечується наповненням змісту хімічної освіти екологічними поняттями і запровадженням в практику викладання дисциплін хімічного циклу адекватно створеної системи методів і засобів навчання, що сприятиме формуванню екологічних знань і вмінь студентів, підвищенню рівня їх професійної підготовки.

Таблиця 1

Середній бал успішності з хімії студентів агрономічного, ветеринарного та інженерно-технологічного факультетів за 2000-2003 рр.

Спеціальність	Середній бал			
	2000 р	2001 р	2002 р	2003 р
Агрономія	2,46	2,7	2,8	2,3
Ветеринарія	3,54	3,3	2,9	3,4
Харчові технології	2,8	3	2,7	2,5

Перевірці зазначеної гіпотези присвячено другий етап (формуючий експеримент) нашого педагогічного дослідження, який вже має певні результати, але ще остаточно не завершений.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І., Кононко О. Наукові засади проведення експерименту // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 36-40.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. – К., 1995.
3. Власенко О.Г. Актуальність екологізації хімічних знань у підготовці спеціалістів АПК // Педагогічні науки: Зб. наук. праць (частина перша). – Суми: СумДПУ, 2002. – С. 173-179.
4. Сегеда А.С. Загальна і неорганічна хімія в тестах, задачах і вправах. – Київ: ЦУЛ, Фітосоціоцентр, 2003. – 592 с.
5. Хіміко-екологічні задачі та вправи з неорганічної хімії: Навч. посібник / Д.Д. Тетеріна; за ред. І.В. Мороза. – К.: ІСДО, 1996. – 160 с.

О.Г. Власенко. Экологическая образованность студентов агрохимических специальностей.

В статье публикуются результаты педагогического эксперимента, направленного на определение базового уровня химико-экологических знаний у студентов сельскохозяйственных специальностей. Предложены варианты тестовых химических заданий с экологическим содержанием, эффективность применения которых проверена практически.

O.Vlasenko. Ecological erudition of the students specializing in agricultural chemistry.

The results of pedagogical experiment directed on definition of a base level of chemical-ecological knowledge at the students of agricultural specialities are published in clause. The variants of the chemical tests with the ecological contents are offered, the efficiency of which application is checked up practically.

УДК 378

Л.П. Воронець
Сумський національний
аграрний університет

ЯКІСТЬ І ПРОБЛЕМИ ОСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ КУРСУ „ІНФОРМАТИКА І КОМП'ЮТЕРНА ТЕХНІКА"

У статті проаналізовано сучасний стан підготовки студентів-аграріїв з курсу „Інформатика і комп'ютерна техніка", який можна покращити шляхом розв'язання проблеми визначення дидактичних основ формування змісту курсу та структурування його навчальної програми. Поставлені завдання, розв'язання яких дозволить частково або повністю сприяти вирішенню проблеми.

Розвиток сучасного виробництва нерозривно пов'язаний з процесом інформатизації усіх галузей людської діяльності, в зв'язку з чим однією з головних задач вищої школи є формування інформаційної культури бакалаврів, спеціалістів, магістрів [4]. Однією із складових інформаційної культури особистості є інформаційна культура спеціаліста, яка в граничному розумінні може зводитись до поняття комп'ютерної чи інформаційної грамотності [1]. В педагогіці поняття „комп'ютерна грамотність" виникає з введенням в шкільний курс навчального предмету „Основи інформатики і обчислювальної техніки", який у вищих аграрних закладах освіти III-IV рівнів акредитації має назву „Інформатика і комп'ютерна техніка" [2; 3; 5]. Отже, якість засвоєння студентами названого курсу суттєво впливає на формування їх інформаційної (комп'ютерної) грамотності, інформаційної культури спеціаліста і особистості.

Результати соціологічного опитування викладачів, студентів, випускників, аналіз документації з поточної, семестрової, курсової успішності студентів у освоєнні курсу „Інформатика і комп'ютерна техніка" показали, що ще існує багато проблем, невирішених завдань, особливо у дидактичному аспекті організації формування змісту курсу, його вивченні. Аналіз якості освоєння студентами вищих аграрних закладів освіти III-IV рівнів акредитації дозволив точно визначити проблему і намітити шляхи їх подолання.

Соціологічне дослідження проводилось серед студентів 1-5 курсів, викладачів та випускників вищих аграрних закладів освіти Ш-IV рівнів акредитації, що працюють за фахом.

З аналізу отриманих результатів виявлено, що рівень якості знань багатьох студентів вищих аграрних закладів освіти Ш-IV рівнів акредитації з "Інформатики і комп'ютерної техніки" достатньо низький, особливо на перших, других, третіх курсах навчання. Зокрема встановлено, що лише 37,1 відсотків опитуваних та тих, хто прийняв участь у визначенні сформованості знань, умінь, навичок роботи з КТ, мають відповідні знання і навички на побутовому рівні. Диференційований аналіз отриманих даних показав, що до 56,4 % це стосується абітурієнтів і студентів, що закінчили перший курс навчання. З часом ситуація вирішення проблеми покращується, зокрема, для студентів 2-3 курсів рівень знань, умінь та навичок з науки інформатики, користування КТ і ПЗ підвищується до 68,3 %.

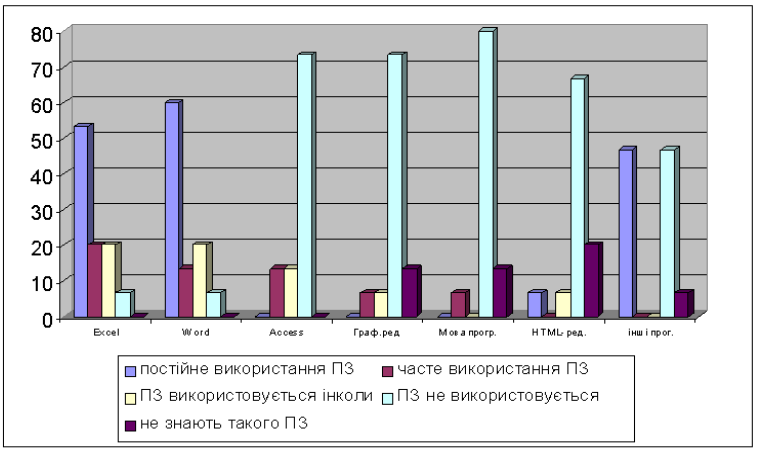


Рис. 1. Використання випускниками вищих аграрних закладів освіти комп'ютерних програм в професійній діяльності

Зазначений вище стан вивчення курсу „Інформатика і комп'ютерна техніка" на перших курсах звичайно негативно позначається на процесі та результаті вивчення курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка" на 4, 5-х курсах навчання, де в основному увага приділяється формуванню системи професійних знань, умінь та навичок користування КТ, роботи із спеціалізованим ПЗ.

Рис. 1 ілюструє відсоток використання комп'ютерних програм в професійній діяльності випускників, що працюють за фахом. Аналогічна діаграма для респондентів – студентів вищих агарних закладів освіти III-IV рівнів акредитації наведена на рис.2.

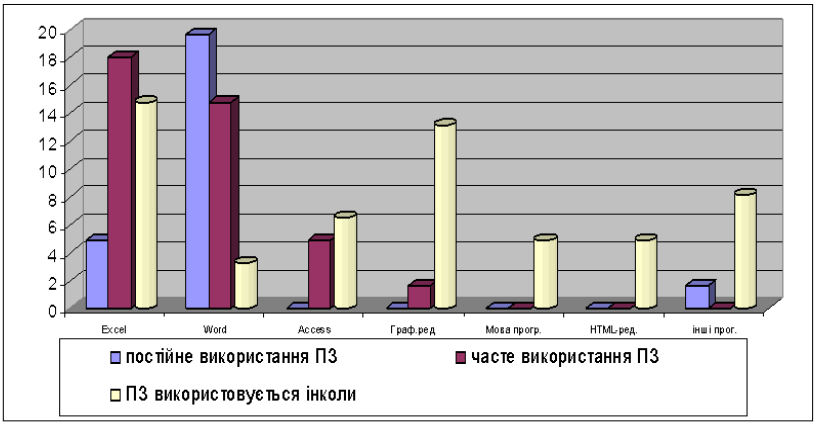


Рис. 2. Використання студентами вищих аграрних закладів освіти комп'ютерних програм в навчальній діяльності при вивченні інших, "некомп'ютерних", дисциплін"

З аналізу діаграм встановлено, що найбільшою популярністю користуються текстові редактори і табличні процесори – 60 та 53,3% відповідно. Це можна пояснити, *по-перше*, тим, що вказані програмні засоби починають вивчатися на перших курсах і уміння з ними працювати вдосконалюються при вивченні навчальних предметів на старших курсах. *По-друге*, це найбільш популярні серед користувачів-непрофесіоналів програми, і більшість викладачів загальнонаукових та професійних кафедр ними досить вільно володіють і використовують в навчальному процесі. Однак продовжуючи аналіз далі, можна побачити, що існує досить великий розрив у процентному відношенні між використанням цих програм випускниками, що працюють за фахом, і студентами. Причину цього ми вбачаємо у відсутності вільного доступу перших до комп'ютерної техніки. 75% опитаних студентів вказали саме на це. До інших причин віднесли:

- недостатній рівень попередньої підготовки – 24,6%;
- відсутність вимог з боку викладачів загальнонаукових та спеціальних кафедр до використання комп'ютерної техніки при виконанні навчальних завдань – 16,4%;

- відсутність інтересу до роботи з комп'ютерною технікою – 5%;
- відсутність можливостей використання викладачами загальнонаукових та спеціальних кафедр комп'ютерної техніки в процесі навчання – 1%;
- недостатній розвиток методичного забезпечення з питань використання комп'ютерної техніки при вивченні "некомп'ютерних" навчальних предметів – 1%.

Серед причин, що обумовили недостатню підготовку студентів та випускників до використання комп'ютерної техніки в навчальній та професійній діяльності, виділені такі:

Таблиця 1

Причини недостатньої підготовки студентів та випускників до використання КТ в навчальній та професійній діяльності

Причини	Кількість студентів, що вказали на дану причину, (%)	Кількість випускників, що вказали на дану причину, (%)
Застаріле обладнання	6,6	40
Відсутність підручників	13,1	26,7
Нецікаве і непослідовне викладання	54	40
Непрозорість цілей навчання	18	26,7
Відсутність інтересу	1,6	13,3
Інші причини	2	3

До інших причин було віднесено:

- студентами – недостатня кількість навчальних годин, обмежений доступ до комп'ютера, відсутність можливості працювати за принципом "1 студент-1 комп'ютер";
- випускниками – недостатня кількість практичних занять, недостатня кількість навчального обладнання (за одним комп'ютером під час заняття працює більше 1 студента).

Не менш важливі результати соціологічного дослідження були отримані при опитуванні викладачів. Перш за все слід відзначити, що до 73% респондентів відзначили необхідність узгодження програмного курсу, особливо для перших, других курсів навчання, з аналогічними програмами, що вивчають у середніх загальноосвітніх спеціалізованих школах (ліцеях, гімназіях тощо). При цьому відзначено, що загальні змістовні і операційно-діяльнісні вимоги до програм курсу "Інформатика і КТ" для вищих навчальних закладів повинні бути визначально-прогностичними для

аналогічних програм, що вивчаються у середніх закладах освіти звичайно з відповідним урахуванням рівня їх складності.

Крім того, враховуючи сьогодні важливість проблеми вивчення курсу "Інформатика і КТ" у вищих навчальних закладах освіти, до 93 % викладачів висловилися за збільшення кількості відведених годин на освоєння курсу. Зокрема, рекомендується довести їх кількість не менш як до 180 аудиторних годин всіх курсах навчання, збільшивши кількості спеціально орієнтованих лабораторно-практичних занять на 3-5 курсах, тобто пов'язаних із виконанням завдань, які є основою професійної діяльності випускника як спеціаліста-аграрія. При цьому до 86 % викладачів відзначили як особливо-необхідну умову отримання позитивно-прогнозованих наслідків вивчення курсу "Інформатика і КТ" – доцільність її вивчення протягом всього навчання у вищому навчальному закладі. Концентрування вивчення курсу "Інформатика і КТ" лише на перших чи останніх курсах, як зараз це відбувається на зооінженерному, агрономічному та ветеринарному факультетах, буде призводити до ускладнення.

Отже, аналіз змісту встановлених нормативними документами завдань і призначення вивчення курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка" та даних проведеного емпірико-соціологічного опитування стану його вивчення у вищих аграрних закладах освіти III-IV рівнів акредитації, показує, що проблема визначення дидактичних основ формування змісту курсу та структурування його навчальної програми вирішена недостатньо повно і потребує подальшого її розв'язання на основі аналізу існуючого досвіду теорії і практики та проведення додаткових досліджень у галузі пошуку оптимальних рішень.

При цьому до основних завдань, розв'язання яких повинно, на нашу думку, частково або повністю сприяти вирішенню проблеми, можна віднести:

Перше: визначити дидактичні основи, принципи відбору змістовних і операційно-діяльнісних компонентів до курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка". При цьому необхідно враховувати як першопричини:

- зміст державного замовлення до освіти, зокрема у напрямках розвитку змістовних і операційно-діяльнісних завдань, які можна і потрібно розв'язувати на основі застосування науки інформатики та інформаційних комп'ютерних технологій (ІКТ);

- зміст техніко-інформаційних і техніко-операційних можливостей комп'ютерної техніки (КТ) і відповідного програмного забезпечення (ПЗ) – у інтенсифікації та раціоналізації процесів отримання, аналізу, трансформації, передачі, накопичення та зберігання інформації;

- зміст науки інформатики та тенденції її розвитку;

- зміст стратегічних і тактичних цілей, завдань, тенденцій розвитку освіти;

- зміст стратегічних і тактичних цілей розвитку виробництва, науково-технічного прогресу з використанням КТ і ПЗ, взагалі ІКТ, з урахуванням світових досягнень у цьому напрямку;

- зміст діючих нормативних і прогнозовано удосконалених навчальних програм курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка" та програм вивчення загальних і спеціальних дисциплін з можливостями використання КТ і ПЗ;

- зміст сучасного і прогнозованого стану, тенденцій розвитку інформаційних технологій (ІТ) та методик організації викладання курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка";

- зміст техніко-інтелектуальних можливостей КТ і ПЗ у стимулюванні розвитку пізнавальних можливостей суб'єктів діяльності у навчальній, виробничій, соціально-культурній сферах тощо.

Друге: встановити інформаційні функції, дидактичну роль і призначення КТ і ПЗ як об'єктів вивчення, як засобів навчання, самонавчання, дистанційного навчання з метою підвищення їх ефективності, інтенсифікації та реалізації процесів їх функціонування.

Третє: розробити систему дидактичних принципів, вимог та умов структурування навчальних програм вивчення курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка" на різних курсах навчання студентів у ВНЗ, з урахуванням різнорівневості підготовки і блокового формування логічно-закінчених доз інформації курсу та комплексу різних форм проведення занять. При цьому важливе значення має науково обґрунтований розподіл навчального навантаження, зокрема кількості відведених годин на проведення лекційних, семінарських, лабораторно-практичних занять, самостійної роботи у межах кожного комплексу та відповідного блоку інформації.

Четверте: визначити перелік змістовних і операційно-діяльнісних компонентів курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка" з урахуванням принципів інтеграції можливостей їх використання при вивченні, виконанні завдань інших предметних дисциплін загальнонавчального і спеціального (професійного) призначень, здійснивши відповідний перерозподіл і структурування вивчення окремих інформаційно-логічних блоків інформації курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка", а при необхідності поповнивши його зміст.

П'яте: розробити систему технологій і методик застосування КТ і ПЗ при вирішенні завдань вивчення курсу "Інформатика і комп'ютерна техніка", взагалі організації функціонування процесу навчання у закладах освіти III-IV рівнів акредитації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ашеров А.Т., Богданова Т.Л. Информационная культура студентов технических специальностей как категория инженерной педагогіки // Проблеми інженерно-педагоігчної освіти: Зб. наук. праць, 2004. – №6. – С. 28-34.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1987. – 264 с.
3. Ершов А.П. Школьная информатика в СССР: от грамотности к культуре // Информатика и образование, 1987. – №6. – С. 3-11.
4. Кадырова Э.А. Информационная культура как фактор профессиональной компетентности специалиста будущего // Культура и образование: Сб. науч. статей. – М.: МГУКИ, 2001. – 150 с.
5. Розенберг Н.М. Информатика: научная дисциплина и учебный предмет // Сов. Педагогика, 1986. – № 11. – С. 23-29.

Л.П. Воронец. Качество и проблемы освоения студентами курса „Информатика и компьютерная техника".

В статье проанализировано современное состояние подготовки студентов-аграриев по курсу „Информатика и компьютерная техника", которое можно улучшить путем решения проблемы определения дидактических основ формирования содержания курса и структурирования его учебной программы. Определены дальнейшие задачи исследования, решение которых позволит частично или полностью преодолеть очерченную проблему.

L.Voronets. Quality and problems of the mastering student course "Informatics and computer technology".

In article is analyzed modern condition of preparation student of the agrarian university on course "Informatics and computer technology", which possible perfect by decisions of the problem of the determination didactic bases shaping the contents of the course and structuring its scholastic program. They are determined further tasks of the study, decision which will allow in part or total solve outlined problem.

УДК 371.3

М.С. Головань
Українська академія
банківської справи

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ВНЗ

У статті висвітлено дидактичні основи використання нових інформаційних технологій навчання у ВНЗ: цілі використання, напрямки впровадження, можливості, переваги та тенденції використання нових інформаційних технологій навчання.

Одним із пріоритетних напрямів інформатизації суспільства є процес інформатизації освіти, який передбачає використання можливостей нових інформаційних технологій, методів та засобів інформатики для реалізації ідей розвиваючого навчання, інтенсифікацію усіх рівнів навчально-виховного

процесу, підвищення його ефективності та якості, підготовку підростаючого покоління до комфортного життя в умовах інформаційного суспільства.

Інформатизація освіти створює передумови для широкого впровадження в практику психолого-педагогічних розробок, які забезпечують перехід від механічного засвоєння фактологічних знань до опанування умінь самостійно набувати нові знання; дозволяють підвищити рівень науковості шкільного експерименту, наблизити його методи та організаційні форми до експериментально-дослідницьких методів наук, що вивчаються; забезпечують залучення учнів до сучасних методів роботи з інформацією, інтелектуалізацію навчальної діяльності.

Інформатизація освіти, будучи важливою складовою освітньої реформи, забезпечує технологічні передумови для корінної реорганізації педагогічного процесу, повного розкриття творчого потенціалу учнів і педагогів, формування у всіх випускників освітніх закладів повноцінної наукової картини світу, сучасної планетарної свідомості і розвитку пізнавальних здібностей. НІТ є інструментом, який дозволить педагогам якісно змінити методи та організаційні форми своєї роботи.

Інформатизація освіти неможлива без переходу у навчально-виховному процесі на нові інформаційні технології. НІТ в освіті – це комплекс навчальних і навчально-методичних матеріалів, технічних і інструментальних засобів комп'ютерної техніки навчального призначення, а також система наукових знань про роль і місце засобів комп'ютерної техніки у навчальному процесі, про форми і методи їх застосування для удосконалення праці викладачів та учнів.

Концепція нової інформаційної технології базується на широкому застосуванні комп'ютерної техніки, яка основана на принципах інтегрованості, гнучкості та інформативності.

Нові інформаційні технології в освіті сприяють:

· розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей учнів, унікальних поєднань рис особистості, які притаманні кожній людині;

· формуванню в учнів пізнавальних здібностей, розвитку навчальної діяльності, прагнень до самовдосконалення;

· забезпеченню міжпредметних зв'язків у навчанні та комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривних взаємозв'язків між природознавством, технікою, гуманітарними науками та мистецтвом;

· постійному динамічному оновленню змісту форм і методів процесів навчання та виховання.

В.І. Гриценко та А.М. Довгялло [3] виділяють наступні цілі інформатизації освіти:

· доступність знань і даних для кожного члена суспільства;

· розвиток інтелектуальних і творчих здібностей особистості (з урахуванням її самостійності та самобутності і т.ін.);

· співробітництво (обмін, солідарність);

· неперервне підвищення кваліфікації або зміна галузі професійної діяльності протягом життя кожного члена суспільства;

· гуманізація загальної освіти та виховання;

· випереджаюче навчання (освіта);

· навчальне супроводження нових інформаційних технологій, загальна комп'ютерна грамотність;

· інтенсифікація навчання та освіти.

НІТ у навчанні – це могутній засіб для підвищення продуктивності розумової праці, який дозволяє знайти кардинальні вирішення насущних педагогічних проблем і забезпечити оптимальне управління навчальним процесом.

НІТ є тим інструментом, який дозволяє педагогам якісно змінити методи та організаційні форми своєї роботи, виявляти і розвивати індивідуальні здібності студентів, посилити міжпредметні зв'язки у навчанні, здійснювати динамічне оновлення змісту та організаційних форм навчального процесу.

Засоби нових інформаційних технологій навчання забезпечують:

· роботу в інтерактивному режимі;

· миттєвий зворотній зв'язок між користувачем і окремим засобом НІТ;

· візуалізацію (наприклад, у вигляді моделей, графіків, діаграм, таблиць) закономірностей, що вивчаються;

· управління відображенням на екрані моделей різноманітних об'єктів або реальних процесів та явищ;

· реєстрацію, збирання, зберігання, накопичення та опрацювання інформації про процеси, об'єкти та явища, що вивчаються;

· архівне зберігання інформації досить великих обсягів з можливістю легкого доступу, передавання та спілкування користувача з центральним інформаційним банком даних і знань;

· автоматизацію процесу опрацювання результатів експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагментів експерименту або самого експерименту.

Вищесказане дозволяє виділити педагогічні цілі використання засобів НІТ:

1. Розвиток творчого потенціалу учнів; розвиток здібностей з комунікативними діями; розвиток умінь експериментально-дослідницької діяльності; розвиток культури навчальної діяльності.

2. Інтенсифікація усіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності і якості.

3. Реалізація соціального замовлення, обумовленого інформатизацією сучасного суспільства (підготовка спеціалістів в галузі інформатики та обчислювальної техніки, підготовка користувачів засобами нових інформаційних технологій, підготовка підростаючого покоління до життя в умовах інформатизованого суспільства).

Означені цілі визначають основні напрямки впровадження НІТ у навчальний процес:

· як засобів подання знань і засобів навчання, які удосконалюють процес навчання, підвищують його ефективність і якість;

· як інструмента пізнавальної діяльності;

· для формування культури навчальної діяльності;

· для автоматизації процесу опрацювання результатів навчального експерименту (лабораторного, демонстраційного) і управління навчальним та демонстраційним обладнанням;

· як об'єкта вивчення в рамках засвоєння курсу інформатики і комп'ютерної техніки;

· з метою управління навчально-виховним процесом, навчальними закладами, системою навчальних закладів;

· використання НІТ як засобу комунікацій, зокрема як засобу розповсюдження передових педагогічних технологій (регіонального, а в перспективі – глобального масштабу);

· використання СНІТ як засобу комунікацій;

· використання СНІТ як засобу організації інтелектуального дозвілля, розвиваючих ігор.

Інформатизація освіти дозволить в кінцевому рахунку ефективно використовувати наступні важливі переваги НІТ:

· можливість побудови відкритої системи освіти, яка забезпечить кожному індивіду власний шлях (траєкторію самоосвіти);

· корінну зміну організації процесу пізнання шляхом зміщення його в бік системного мислення;

· створення ефективної системи управління інформаційно-методичним забезпеченням освіти;

· ефективну організацію пізнавальної діяльності учнів у ході навчального процесу;

· використання специфічних властивостей комп'ютера, до яких відносяться:

- можливість організації діяльнісного підходу навчального процесу на всіх його ланках (потреби – мотиви – цілі – умови – засоби – дії – операції);

- індивідуалізація навчального процесу за умов збереження його цілісності за рахунок програмованості та динамічної адаптованості автоматизованих навчальних програм;

- можливість використання принципово нових пізнавальних засобів.

Інформатизація освіти розглядається як один з важливих засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, в рамках якої відбувається перегляд орієнтирів: з прагматичних вузькоспеціалізованих цілей на набуття фундаментальних міжпредметних знань.

Пріоритетами нової освітньої парадигми є:

· фундаментальність, яка передбачає орієнтацію на виявлення глибинних основ і зв'язків між різноманітними процесами навколишнього світу;

· цілісність, яка передбачає впровадження в освіту єдиних циклів фундаментальних дисциплін, об'єднаних загальною цільовою функцією і зорієнтованих на міжпредметні зв'язки;

· орієнтація на інтереси розвитку особистості.

Нова парадигма значно підвищить соціальну значущість освіти завдяки оновленому змістовному, пізнавальному і світоглядному потенціалу її основ. Нові освітні задачі потребують і нових технологічних вирішень.

Характерними ознаками нових інформаційних технологій навчання є специфічне середовище, в якому здійснюється навчання, і пов'язані з ним компоненти:

· технічний (тип використовуваної техніки);

· програмно-технологічний (програмні засоби підтримки технології навчання);

· організаційно-методичний (інструкції студентам і викладачам, організація навчального процесу);

· предметна галузь знань.

На сьогодні широкого розповсюдження набули автоматизовані навчальні курси, які забезпечують досягнення однієї або кількох навчальних цілей. Автоматизовані навчальні курси включають в себе програми, методичні і навчальні матеріали (слайди, друковані, аудіо-, відеоматеріали і т.п.), необхідні для різноманітних видів навчальної роботи.

Зараз спостерігається тенденція до розробки і використання авторських інтегрованих середовищ, що підтримують різноманітні інформаційні складові (тексти, діалоги, схеми, зображення), які включають аналітичні та імітаційні моделі об'єктів і явищ, які вивчаються, бази даних і експертних знань, системи підтримки виконання певних професійних операцій: наукових, інженерно-технічних розрахунків, автоматизованого проектування і т.ін.

НІТ навчання мають знані дидактичні резерви для підвищення ефективності процесу навчання. До них відносяться:

· новизна роботи з комп'ютером, що викликає в студентів підвищений інтерес до роботи з ним, і підсилює мотивацію учіння;

· колір, графіка, мультиплікація, музика і особливо відеотехніка (значно розширюють можливості подання інформації);

· велика кількість типів навчальних задач, які використовуються на заняттях;

· додаткові можливості у рефлексії студентами своєї діяльності завдяки тому, що вони можуть отримувати наочне подання результатів своїх дій;

· звільнення студента від рутинної роботи (наприклад, числових обчислень), полегшення внесення виправлень до складених студентами текстів;

· відкритий доступ до інформації, яка зберігається у пам'яті комп'ютера, дозвіл отримати необхідну інформацію негайно;

· активне залучає учнів у навчальний процес, дозволяє їм зосередити увагу на найважливіших аспектах матеріалу, що вивчається;

· дозволяє подолати обмеженість програмованого навчання, допускаючи різний ступінь детермінації управління навчальною діяльністю, передача управління самим студентам, здійснення більш гнучкої стратегії навчання;

· здійснення індивідуального навчання на основі моделі студента, яка враховує історію його учення, особливості пам'яті, мислення, сприйняття; дозвіл студентові вибрати той чи інший шлях навчання, який здається йому найкращим, і ту допомогу, яка здається йому оптимальною.

Сучасні інформаційні технології відкривають студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають зовсім нові можливості для творчості, набуття та закріплення різноманітних професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання із застосуванням засобів інформаційного та математичного моделювання явищ і процесів.

Нові можливості для студентів і викладачів відкрили телекомунікаційні технології. Робота в комп'ютерних мережах, зокрема в мережі Інтернет, актуалізує потребу студента бути членом соціальної спільноти. Набувають поширення міжнародні телекомунікаційні проекти. З використанням нових інформаційних технологій проводяться міжрегіональні і міжнародні олімпіади, телеконференції.

Студенти, отримуючи доступ до професійних банків даних і знань, опановують наукові проблеми, перевіряють власні гіпотези; використання структурованої інформації, яка зберігається у банках даних, допомагає

учням запам'ятати інформацію, сприяє формуванню прийомів виконання логічних операцій аналізу, синтезу та ін.

Спостерігаючи еволюцію використання комп'ютерних засобів для освіти [1-7], слід звернути увагу на наступні загальні тенденції:

· перехід від комп'ютерних систем, що базуються на текстах, до мультимедійних;

· перехід від представлення знань до їх репрезентації та конструювання;

· використання телекомунікаційних технологій для пізнавальної та кооперативної діяльності студентів та викладачів.

Однією з важливих закономірностей, що виявляється в даний час у сфері освіти ініційованою інформатизацією і комп'ютеризацією, є:

· пріоритет загальнолюдських цінностей, гуманізація і гуманітаризація освіти;

· формування нового інформаційного типу культури, на який орієнтується система освіти;

· перехід до системи безперервної і багаторівневої освіти;

· делокалізація освітніх структур;

· підсилення відкритості освітньої системи й освітнього процесу.

Запровадження нових інформаційних технологій у навчальний процес впливає на методичну систему навчання на всіх її рівнях:

· на рівні цілей пріоритетним стає розвиток здібностей студентів та їх творчої ініціативи, з'являється мета підготовки фахівців до життя в інформатизованому суспільстві;

· на рівні змісту навчання відбувається переструктурування навчальних курсів, змінюється обсяг та зміст навчального матеріалу, виникає потреба введення в навчальні курси нового змісту прикладного характеру та перегляду попереднього змісту, змінюються критерії добору навчального матеріалу, які ґрунтуються на необхідності розвитку і саморозвитку особистості студента, формування умінь самостійно здобувати знання, використовуючи різноманітні форми подання знань, роботи з інформацією при використанні комп'ютера;

· на рівні методів навчання – дозволяє ширше застосовувати продуктивні, розвиваючі методи навчання пошукового і дослідницького характеру;

· на рівні організаційних форм – впровадження таких прогресивних форм навчання: колективно-розподільних, групових, індивідуально-диференційованих.

Сучасна вища школа повинна бути достатньо гнучкою для залучення нових методів навчання і використання сучасних технологій, які підтримують навчальний процес на високому рівні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваграменко Я.А. Информационные технологии и модернизация образования // Педагогическая информатика. – 2000. – №2. – С. 3-9.
2. Головань М.С. Роль нових інформаційних технологій навчання у розв'язанні проблеми гуманізації освіти // Вестник ХГПУ, вып. 14, Харьков, 1998. – С. 166-168.
3. Гриценко В., Довгялло А. Пути развития информатизации образования // Информатика и образование. – 1989. – №6. – С. 3-12.
4. Жалдак М.І. Гуманітарний потенціал інформатизації навчального процесу // Сб. наук. праць: Проблеми інформатизації освіти. – К.: КДПУ, 1994. – С. 3-20.
5. Іванов В.Ф., Мелещенко О.К. Сучасні комп'ютерні технології і засоби масової комунікації: аспекти застосування: Навч. посібник / Інст-т змісту і методів навчання, Київський ун-т ім.Т.Г. Шевченка – К., 1996. – 180 с.
6. Концепція інформатизації // Рідна школа. – 1994. – №11. – С. 26-29.
7. Христочевский С.А. Информатизация образования // Информатика и образование. – 1994. – №1. – С. 3-7.

М.С.Головань. Дидактические основы внедрения новых информационных технологий обучения в ВУЗе.

В статье освещено дидактические основы использования новых информационных технологий обучения в ВУЗе: цель использования, направления внедрения, возможности, преимущества и тенденции использования новых информационных технологий обучения.

M. Golovan'. Didactic bases of introduction of new information technologies of training in high education establishment.

In article it is covered didactic bases of use of new information technologies of training in high school: whole uses, directions of introduction, an opportunity, advantage and the tendency of use of new information technologies of training.

УДК 378.147.036

О.М. Демченко
Сумський медичний коледж

КРИТЕРІЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розкриваються питання критеріального підходу до організації творчої самостійної діяльності студентів. У комплексному діагностичному забезпеченні педагогічного управління роботою студентів розглянуті об'єктивні критерії пізнавально-творчої самостійності як основи навчальних досягнень і самореалізації студентів.

Важливим елементом навчального процесу є його діагностична складова. Діагностика – це отримання інформації про розвиток

контрольованого об'єкта освіти чи навчання для правильної оцінки цього процесу, корекції помилок та відхилень від встановлених норм [5].

У своїй роботі ми досліджуємо діагностику пізнавально-творчої самостійної діяльності студентів медичного коледжу. Самостійна пізнавальна діяльність творчого характеру визнається, згідно з Національною доктриною розвитку освіти, провідним чинником у підготовці фахівця з вищою освітою. Організація такої діяльності – складний, багатофакторний процес, який включає такі елементи, як: цілепокладання, планування, мотивація пізнавальної активності, практична реалізація запланованого, аналіз досягнутих результатів, оцінка й корекція навчальної діяльності. Практично елементи й етапи самостійної роботи вимагають детальних діагностичних операцій для того, щоб розв'язати суттєву суперечність між необхідністю одержати точні, об'єктивні дані про перебіг процесу і його конкретні результати та недосконалим механізмом отримання таких даних.

Для розв'язання цього протиріччя потрібно суттєво вдосконалити всі діагностичні й контрольні процедури, зокрема, – конкретизувати на діагностичному рівні мету діяльності, встановити рівні навчальних досягнень та відповідні їм якісні критерії.

У даній статті ми зосереджуємо увагу саме на критеріях, за допомогою яких можна досягти об'єктивного виміру успіхів у самостійно-пізнавальній діяльності студентів. Існуюча педагогічна література не дає точного й вичерпного тлумачення поняття „критерій" в освітній діяльності, хоч і наводить окремі ознаки критеріїв: „мірила засвоєння знань" (К.Інгенкамп, Ю. Бабанський), „якості знань учнів"(І.Лернер) [3]. Інші автори розглядають критерії як „складову діагностики, що орієнтована на вимірювання процесуальних особливостей учіння, на предметний зміст навчальної дисципліни" [5,14], а також як „ міру, за допомогою якої встановлюється якість того чи іншого явища ...", процедуру, що визначає об'єктивну оцінку [2, 172].

На нашу думку, наведені характеристики критеріїв навчання не викликають заперечень, але повністю не вичерпують сутності цього поняття. Експериментальна робота з діагностики самостійних робіт студентів призвела нас до необхідності встановити такі сутнісні характеристики критеріїв, які б допомогли виявити найважливіші характеристики показників (рівнів) навчальних досягнень. Тому ми мали чітко розмежувати такі поняття, як „рівень" „критерій", „оцінка". Найбільш узагальненим серед них є поняття „ рівень навчальних досягнень". В існуючій класифікації навчальних досягнень учнів [1] виділено чотири рівні: початковий (1-3 бали), середній (4-6), достатній (7-9), високий (10-12 балів). Кожний з цих

рівнів забезпечений певними критеріями, які допомагають встановити якість навчальних досягнень. Разом з тим, аналіз та узагальнення ефективності цих критеріїв у ході дискусії з науковцями-педагогами Сумського і Глухівського педагогічних університетів (кафедри педагогіки і педагогічної творчості), викладачами Сумського медичного коледжу, вчителями Сумської гімназії № 1, Сумського НВК № 29 естетичного виховання визначили і певні позитиви критеріїв, притаманних певному рівню досконалості досягнень у навчанні, і наявність невирішених проблем, пов'язаних з певними недоліками у змісті критеріїв і в способах їх практичного застосування. З одного боку, учасники "круглого столу" висловили задоволення тим, що вперше в історії вітчизняної освіти визначені інтегровані, цілеспрямовані на постійний розвиток дітей, доступні педагогу й учням, вимірювальні характеристики чотирьох рівнів навчальних досягнень. З іншого боку, у наведених критеріях не знайшли відображення важливі складові творчої особистості і пов'язані з цим специфічні характеристики її евристичної і креативної діяльності.

Впроваджувана сьогодні система оцінювання знань студентів ВНЗ у сучасній Європі базується на визначенні теж, перш за все, досягнень студентів, яке тлумачиться як здобуття певної досконалості у виконанні різних робіт [4].

Європейська система „полегшеної шкали оцінювання" складається з 7 рівнів досягнень [4]. Вона представлена шкалою оцінювання ECTS (див. наведену таблицю 1).

Як видно, тут представлено лише найбільш загальні критерії, на які потрібно орієнтуватись при оцінюванні стандартних досягнень студентів.

Окремі види роботи, особливо самостійної діяльності студентів, вимагають ґрунтовної конкретизації як системи критеріїв досконалості, так і їх змісту.

На нашу думку, між рівнями досягнень у середній школі, які рекомендовані МОН та АПН України, та наведеними європейськими характеристиками досконалості знань студентів принципової різниці не спостерігається. Показники A і B фактично відповідають високому рівню досягнень, C – достатньому, D і E – середньому, FX і F – початковому.

Якщо взяти за вихідну основу рівень навчальних досягнень – високий, достатній, середній чи початковий – то відповідні їм критерії слугують конкретними якісними характеристиками кожного рівня. Ці характеристики деталізують специфіку кожного рівня навчальних досягнень.

Таблиця 1

Шкала оцінювання ECTS

Оцінка ECTS	Відсоток студентів, які зазвичай успішно досягають відповідної оцінки	Визначення
A	10	ВІДМІННО – відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок
B	25	ДУЖЕ ДОБРЕ – вище від середнього рівня з кількома помилками
C	30	ДОБРЕ – загалом правильна робота з певною кількістю грубих помилок
D	25	ЗАДОВІЛЬНО – непогано, але зі значною кількістю недоліків
E	10	ДОСТАТНЬО – виконання задовольняє мінімальні критерії
FX	–	НЕЗАДОВІЛЬНО – потрібно попрацювати перед тим, як отримати залік
F	–	НЕЗАДОВІЛЬНО – необхідна серйозна подальша робота

Таким чином, *критерії в навчанні – це комплекс необхідних і достатніх вимірювальних якісних характеристик певного рівня навчальних досягнень студентів чи учнів.* Таке визначення стало робочим у проведеному дослідженні і ліквідувало в певній мірі дефіцит сутнісних характеристик поняття „критерії" як вимірювальних характеристик для визначення якості навчальної роботи. Виходячи з теорії оптимізації навчального процесу (Ю. Бабанський), зокрема його провідної складової – самостійної роботи тих, хто навчається, – ми впевнилися в тому, що кількість критеріїв для кожного рівня досконалості (досягнень) має бути одночасно і необхідною, і достатньою, а зміст – адекватним складності певного рівня і мотивованим, зрозумілим студентам. Тоді діагностика стає неодмінною й органічною складовою навчального процесу і, зокрема, самостійної діяльності й суттєво впливає на її перебіг і результати.

На основі психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемам діагностування навчального процесу на критеріальній основі (В.Андреєв, Ю.Бабанський, О.Божович, К. Інгенкамп та ін.), ми змогли зробити висновок про те, що критерії, як правило, відображають дві сторони навчального процесу: з одного боку – як інструмент практичної діагностики, вимірюють якість конкретної навчальної роботи, допомагаючи віднести її до певного рівня навчальних досягнень, а з іншого – встановлюють рівень пізнавального (пізнавально-творчого) розвитку студента або учня. Ці дві групи критеріальних характеристик невідворотно знаходяться в

діалектичній суперечливій єдності, доповнюючи й заперечуючи одна одну. Критерії, таким чином, мають досить точно, детально відобразити певні досягнення як в розрізі окремої роботи студента, так і на рівні пізнавально-творчого розвитку його особистості. Ці досягнення часто не збігаються: якість окремої чи навіть кількох робіт не можуть бути підставою для об'єктивної оцінки загального рівня розвитку студента, зокрема, розвитку його пізнавально-творчої самостійності. Одночасно показниками окремих робіт не можна ігнорувати, оцінюючи динаміку пізнавально-творчого (чи професійного) розвитку студента. З цього ланцюга міркувань можна зробити такий висновок: для повної, об'єктивної діагностики пізнавальної діяльності студентів необхідно мати дві групи критеріїв: для визначення загального рівня пізнавально-творчого (професійного) розвитку майбутніх спеціалістів та для оцінки окремих видів (типів) самостійних робіт студентів. У нашому дослідженні ми дотримуємось саме такого підходу.

При розробці критеріїв пізнавально-творчої самостійності як інтегрального показника навчальних досягнень студентів у самостійній праці ми спиралися на основні параметри і рівні творчої діяльності у навчанні й самоосвіті (В. Андреєв, М. Лазарєв, І. Лернер, А. Хуторський) та певні стандарти досягнень у цій діяльності, визначені МОН України для учнів і студентів [1; 4]. Разом з тим, для експериментального випробування розроблялася система критеріїв, які б відображали: а) основні якості творчої особистості і б) специфічні характеристики творчих робіт студентів медичного коледжу і їх результатів – творчих освітніх продуктів.

Для кожного з визначених рівнів пізнавально-творчої самостійності як основного показника досягнень студентів у самостійній праці був вперше випробуваний комплекс необхідних і достатніх критеріїв якості, які допомогли і викладачу, і студентам об'єктивно й коректно визначити й оцінити результати пізнавальних зусиль при виконанні пошукових, евристичних, креативних робіт.

Щоб повно й адекватно визначити критерії певного рівня досягнень при виконанні таких робіт, у дисертації на основі останніх психологічних дидактичних концепцій [1; 2; 3; 6] було проведено ряд дослідницьких процедур: а) уточнено специфіку творчих самостійних робіт студентів, основні механізми й характеристики їх евристичної діяльності; б) виявлено сутність і номенклатура внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів як основного результату творчої роботи; в) встановлено рівні пізнавально-творчої праці студентів за перебігом і результатами створення таких освітніх продуктів.

Рівні пізнавально-творчої самостійності (по наростаючій) виглядали таким чином: 1) початковий рівень; 2) середній (репродуктивний, або

відтворюючий) рівень; 3) достатній (евристичний); 4) високий (творчий, або креативний). Розроблені для цих рівнів критерії відображали необхідне поступове нарощування та вдосконалення творчих характеристик особистості, необхідних для професійно-творчої самореалізації. Остання, як відомо з Національної доктрини розвитку освіти, визнана провідною метою навчально-виховного процесу вищої й середньої школи.

Інваріантні, тобто загальні для всіх, не залежні від конкретного виду самостійної роботи, критерії у нашому дослідженні виглядали таким чином:

Початковий рівень пізнавальної самостійності характеризується такими загальними критеріями: студент спроможний розрізняти об'єкти для самостійного вивчення, елементарно викладати сутність завдання, визначати деякі його складові, за допомогою викладача виконувати найбільш прості завдання, але сам ще не готовий мотивовано й самостійно ставити завдання й виконувати їх.

Середній рівень пізнавально-творчої самостійності відзначається вже певною мотивованістю до готових завдань, старанністю виконати план дій, але на цьому рівні у студентів недостатньо розвинуті евристичні уміння практично на всіх етапах самостійної роботи – мотиваційному, операційному, діагностико-контрольному. Це не дає можливості студенту зрозуміти проблемну ситуацію, її суперечності, знайти правильні способи діяльності у вирішенні складних завдань роботи, провести діагностичні операції для встановлення адекватної самооцінки освітнього продукту, дійти самостійно до теоретичних висновків та узагальнень.

Достатній (евристичний) рівень характеризується не тільки копіюванням та повторенням готових знань та умінь, а й заглибленням у сутність явища, щоб виявити зв'язки між явищами і процесами, і використанням відомих знань (умінь) у змінених умовах.

Характерними показниками даного рівня активності є: більша розвиненість вольових зусиль, бажання завершити розпочату самостійну справу, пошук способів розв'язання навчальної задачі, епізодичне намагання студента самостійно знайти відповідь на запитання, що зацікавило, переважання питань студента типу "Чому?".У самостійній роботі студент приходить до осмисленого переносу знань у типові і нетипові ситуації, вміє аналізувати події, явища, факти. Виявляє здібності узагальнювати й систематизувати одержані знання при переносі їх в неординарні ситуації, перетворювати одержані знання у більш гнучкі, мобільні, виробляти потребу у самостійному їх поглибленні.

Високий (креативний) рівень пізнавальної самостійності студентів відзначається інтересом і прагненням не тільки заглибитись у сутність явищ і їх взаємозв'язків, але й віднайти для такої мети новий спосіб діяльності.

Наявні: інтерес і здібність до теоретичного осмислення явищ і процесів, що вивчаються, ініціативність як здібність сформулювати нову власну проблему і самостійно знайти способи розв'язання задач, які витікають з цієї проблеми; уміння створити діалектичний зв'язок теоретичних знань з практикою життя. Студенту притаманні високі вольові якості, широкі і стійкі пізнавальні інтереси, наполегливість у досягненні мети. Даний рівень пізнавальної самостійності забезпечується, насамперед, збудженням у свідомості високого ступеня неузгодженості між тим, що студент знав, що вже зустрічалося в його досвіді, і новою науковою інформацією, новим явищем. Педагогічними засобами, що дозволяють задіяти зазначений механізм, є організація, насамперед, дослідницької діяльності тих, хто навчається.

Якщо спробувати у згорнутому вигляді представити основні критеріальні характеристики пізнавально-творчої самостійності, динаміку їх розвитку, то можна дійти таких узагальнень.

1) *пізнавально-творча самостійність* студентів – це певний етап розвитку й відображення справжньої і необхідної для освіти і розвитку особистості *пізнавальної самостійності* взагалі, яка має такі визначені сучасною дидактикою риси, як здатність самостійно ставити цілі й завдання, знаходити для їх розв'язання на будь-якому рівні (репродуктивному, пошуковому, евристичному тощо) адекватні засоби, методи, прийоми, вміти провести певний аналіз і самооцінку зробленого;

2) *пізнавально-творча самостійність* – важлива, з мінливими проявами, якість особистості, яка відображає специфічні критеріальні характеристики особистості, які вона поступово набуває в творчій діяльності:

– уміння бачити актуальну для себе проблему, її суперечності, знаходити способи їх розв'язання;

– володіння механізмами творчої діяльності (аналіз, порівняння, зіставлення, аналіз через синтез, евристики тощо);

– здібність до логічної, аргументованої, завершеної побудови творчої роботи з елементами новизни й оригінальності освітнього продукту;

– спроможність викласти власні висновки та узагальнення;

– уміння при необхідності досягти комунікативної взаємодії з іншими при створенні колективного творчого продукту під час захисту, рецензування й оцінювання будь-якої творчої роботи;

– уміння досягти якісної самодіагностики та самооцінки, самокорекції (удосконалення) виконаної роботи.

Саме ці, насамперед, якості творчої самостійності взагалі і пізнавально-творчої, зокрема, можуть проявлятися на різних рівнях освітніх

досягнень студентів відповідно до наявності чи відсутності конкретних критеріальних характеристик.

Дослідники пізнавальної активності й самостійності (І.Лернер, В.Лозова, Т.Шамова) виявили і такий важливий нюанс: кожний наступний рівень включає в більшій чи меншій мірі риси попереднього. На всіх рівнях активності й самостійності процес учіння відбувається на основі аналітико-синтетичної діяльності, однак допомога викладача змінюється від максимальної на першому рівні до мінімальної на четвертому.

Безумовно, що рівні пізнавально-творчої самостійності на основі зазначених критеріїв визначаються в педагогічному процесі не абстрактно, а шляхом виконання й комплексної діагностики конкретних самостійних робіт пошукового, евристичного й креативного характеру. Останні, в свою чергу, мають, при безумовній опорі на інваріантні критерії, свої специфічні критеріальні характеристики. Вони будуть проаналізовані й обґрунтовані в подальших публікаціях автора.

ЛІТЕРАТУРА

1. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. // Освіта України. – 2001. – № 6.
2. Лазарєв М.О. Основи педагогічної творчості: Навч.посіб. для пед.ин-тів. – Суми: Мрія, 1995 – 212 с.
3. И.Я.Лернер. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? – М.: Знание, 1978. – С. 13-39.
4. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Вища освіта. – 2004. – № 2-3. – С. 97-125.
5. Процесс учения: контроль, диагностика, коррекция, оценка // Под ред. Е.Д.Божович. – Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
6. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.

О.М. Демченко. Критерии познавательно-творческой самостоятельной деятельности студентов.

Раскрываются вопросы критериального подхода к организации творческой самостоятельной деятельности студентов. В комплексном диагностическом обеспечении педагогического управления работой студентов рассмотрены объективные критерии познавательно-творческой самостоятельности как основы учебных достижений и самореализации студентов.

O. Demchenko. Criteria of cognitive – creative individual students' activity.

The guestions of criterid approach to the organization of students' creative individual activity are revealed in the article. The objective principles of cognitive – creative individuality as basis of educational achievements and student's self – realization are revealed in complex diagnostic provision of pedagogical management of students' work.

УДК 796.011.3: 159.9-057.875

В.В.Затилкін, Т.О.Лоза
Сумський державний
педагогічний університет

ВИВЧЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ТА СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У роботі розглядаються теоретичні основи мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності як внутрішніх резервів підвищення навчальної та професійної діяльності у вищій школі.

Для того, щоб підвищити ефективність підготовки спеціалістів у ВНЗ, необхідно з позицій сучасності розглянути сутність феномену мотивації та обґрунтувати шляхи її корекції, розробити практичні рекомендації вдосконалення процесу підготовки майбутніх спеціаілстів. Тому в наш час виникла необхідність у створенні умов для формування фізичної культури студента, яка є складовою частиною його загальної та професійної культури і найважливішою характеристикою розвитку, способом і мірою реалізації його можливостей і здібностей. Найбільш продуктивним підходом у розробці цієї проблеми є дослідження внутрішніх резервів активності особистості студента як суб'єкта навчальної та професійної діяльності. Одним із основних джерел активності особистості є мотивація, яка надає процесу фізичного виховання дійову спрямованість і суб'єктивно значиму цінність. У зв'язку з цим формування майбутнього спеціаліста – це, перш за все, проблема виховання мотиваційно-ціннісного ставлення до неї і на основі цього – залучення студентства до фізкультурно-оздоровчої діяльності (ФОД). Тому, проблема підвищення ефективності занять з фізичного виховання у ВНЗ є однією з важливих складових навчального процесу.

Класифікуючи цілі фізкультурно-оздоровчої діяльності за рівнем суспільної та особистісної значимості, С.В.Барбашов [2] визначає їх як загальні та часткові. А.І.Лубишева [8] – диференціює за просторово-часовою ознакою (далека, середня та близька): далека мета визначає кінцеву мету освітньо-виховного процесу, який інтегрує всебічний фізичний розвиток і формування фізичної культури особистості; середня – спрямована на формування потребно-мотиваційної сфери; близька – на формування стійкого інтересу до різних видів рухової активності. Аналіз науково-методичної літератури свідчить про різні тлумачення сутності мотивів. Мотив визначається як „спрямованість активності на предмет" [9], як „спонукальна (збуджувальна) причина дій і вчинків людини" [5], як „усвідомлене спонукання до певної дії" [11], як спонукання до діяльності

[5] чи до створення поведінкового акту [3], як сформоване підґрунття для власного вчинку [6].

У визначенні мотивації існують різні підходи. За Є.П.Ільїним [6] – це процес формування мотивів, А.Петровський і М.Ярошевський вважають, що „мотивація – збудження, яке викликає активність організму і визначає її спрямованість" [7, 210]. С.Гончаренко визначає мотивацію як систему мотивів чи стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності чи поведінки [5, 217].

Американські психологи Р.Уейнберг і Д.Гоулд переконані, що мотивація – це складний процес управління напрямком та інтенсивністю зусиль [12, 44]. На думку В.А.Аверіна, „мотивація – це сукупність мотивів поведінки і діяльності" [1, 70].

Виходячи з цього, можна сказати, що поняття „мотивація" застосовується для того, щою показати, що людина щось робить із задоволенням. За допомогою мотивації також можна визначити всю сукупність факторів, механізмів і процесів, які забезпечують на психічному рівні виникнення спонукань до життєво необхідних цілей, до задоволення потреб людини [4, 6].

У психології поняття „мотивація" формувалося протягом декількох десятиліть, але навіть її важко охопити одним поглядом. Справа тут не стільки в постійному зростанні інформації, скільки в різноманітності імпульсів, які постійно розширюють цю проблему і виходять з різноманітних галузей [14].

У наш час вагомий внесок у розвиток психології мотивації було зроблено іноземними вченими [15, 16], які за основу своїх досліджень обрали теорію еволюції Ч.Дарвіна. Ця теорія нанесла значний удар існуючим уявленням про джерела людської активності, які базувалися, головним чином, на свідомості та розумі людини. До того ж, уявлення про наявність у людини розуму, раціоналізму ще більше підсилювалися завдяки визнанню інстинктивної поведінки тварин. Усі ці ідеї беруть свій початок ще у Платона, на основі принципу гедонізму, який пояснював поведінку людини. Цей підхід знайшов підтвердження у сформованих на той час теоріях, за якими прагнення людини до максимальної користі є головною рушійною силою її вчинків. Далі теорія Ч.Дарвіна стала основою розвитку трьох основних підходів щодо розробки проблеми мотивації.

Перший підхід розглядає людину як вищу тварину. Згідно з цим, розвиток інтелекту людини бере свій початок у тварин, що підтверджує наявність початкових форм інтелекту в останніх. Таким чином, було розпочато дослідження поведінки тварин. Найбільший вплив на розробку цього підходу мали вчення І.П.Павлова та Є.Торндайка. Одним із основних

напрямків, які формувалися в межах цього підходу – психологія навчання [10].

Другий підхід передбачає дослідження загального біологічного між людиною і твариною, тому інстинктивні тенденції, які за звичаєм притаманні тваринам, належать і людині. Це положення було реалізовано за двома напрямками.

Перший напрямок – теорія інстинкту В.Мак-Дауголла, який при вивченні поведінки людини за головне взяв поняття „інстинкт", а пізніше він ввів і нове розуміння цього поняття. Він вважав, що інстинкт – це форма цілеспрямованої активності людини. Надалі його погляди знайшли свій розвиток у психогідравлічних моделях мотивації К.Лоренца, Н.Тінбергена [10].

Другий напрямок – це дослідження мотивації особистості. На розробку цього напрямку вплинули погляди З.Фрейда, який шукав джерела людської активності у напівсвідомих нахилах. Окрім З.Фрейда, Н.Аж та К.Левін внесли вагомий вклад у розробку цієї проблеми. Якщо Н.Аж стверджував, що несвідомі „детермінуючі тенденції" впливають на розумовий процес, то К.Левін обґрунтував присутність мотиваційних тенденцій, детермінуючи актуальну поведінку. В рамках цього напрямку сформувалися три погляди на дослідження мотивації: дослідження мотивації в рамках теорії особистості; орієнтація на фактори, ситуації при дослідженні мотивації; дослідження мотивації як взаємодія „особистість-мотивація" [10].

За основу третього підходу взято внутрішньовидову мінливість як фактор, який впливає на пристосування до середовища. Це положення спонукало на дослідження індивідуальних відмінностей між людьми. Спочатку це було дослідження, яке проводилося для визначення індивідуальних відмінностей між людьми Ф.Гальтоном, А.Біне, Л.Терміном [4]. При дослідженні мотивації це положення було реалізоване в роботах Г.Мюррея (1938 р.), Д.М.Кеттелла (1950 р.). Але позиції, які займають ці автори, в цілому відносяться до напрямку дослідження мотивації людини [3, 9].

Паралельно з дослідженнями зарубіжних фахівців проводилося вивчення мотивації і вітчизняними психологами. Існуючі напрямки розвитку уявлення про мотивацію були у більшості випадків із загальною методологією. Дослідження велися за чотирма основними напрямками: Л.С.Виготський та А.Н.Леонтьєв – перший напрямок, С.А.Рубінштейн – другий, В.І.Мясищев – третій, Д.Н.Узнадзе – четвертий [3, 9].

Найширші дослідження були проведені А.Н.Леонтьєвим та Л.С.Виготським, які сформували психологічну теорію діяльності. У цій теорії розглядаються питання про виникнення, розвиток та функціонування психіки людини, вказується на те, як інстинктивний рівень

існування біологічних істот і тварин змінюється завдяки свідомому керуванню власною поведінкою, яка притаманна лише людині і розвиток якої пов'язаний з формуванням особистості. Основою цієї теорії є положення про єдність психіки та діяльності; системоутворюючим фактором є мотивація [3, 10]. Введення в практику цього критерію дало змогу відокремити поняття „діяльність" від поняття „процес" [8]. Також були розширені функції мотивації, яка носить специфічний характер. Це змістоутворююча функція. Вона виражається в оцінці життєвих обставин і дій особистості при створенні змісту за цих обставин [3, 10]. Крім цього, було досліджено вплив стимулів на формування мотивації, бо людина за допомогою свідомості може активно шукати у зовнішньому середовищі стимули, які потім можуть перейти у мотиви її поведінки. Результати цього дослідження свідчать про те, що людина на вищих рівнях організації своєї діяльності здійснює „самостимулювання" та „самомотивацію" своєї діяльності [3, 11].

Зробивши огляд історії дослідження мотивації, ми бачимо, що з давніх часів дослідники цікавилися чинниками, які змушують людину робити той або інший вчинок, впродовж довгих років спрямовують її активність, а іноді і все життя. Не дивлячись на великий обсяг матеріалу, який спрямований на вивчення мотивації людини, ця галузь психології залишається ще недостатньо розробленою. Складність вивчення мотивів очевидна, оскільки вони утворюють той інтимний світ людини, який прихований від погляду інших, а іноді не піддається самоаналізу. Під терміном „мотив" розуміють відносно стійкі особистісні диспозиції, а точніше – індивідуально-специфічні моменти мотиваційного процесу [14, 5]. Ці моменти спонукають до дії або вчинку, який формує діяльність, спрямовану на досягнення мети, сформованої під впливом потреби, що виникає у людини.

Основу мотивів становлять: потреби, нахили, переконання, ідеали. Але, щоб мотиви виникли, необхідно усвідомити потреби, які їх породжують. Якщо дотримуватися потреб по Л.Хьелл, Д.Зиглер [13, 488], то потреби у фізичній активності перебувають в основі його „піраміди" людських потреб з іншими (в їжі, питті, кисні, сні та ін.), названими автором як фізіологічні. На думку В.Аверіна [1, 62], „збуджувачем мотиву є стимул, а збуджувачем вчинку – внутрішнє усвідомлене спонукання". У своїх роботах Є.П.Ільїн [6, 18] вказує, що при виникненні потреби у будь-якій діяльності, психіка людини переходить у стан напруження і відображається в свідомості у вигляді бажання, нахилів. Усі багаточисельні потреби особистості Є.П.Ільїн поділив на чотири групи: I – біологічні потреби (потреба в їжі, русі) – лежать в основі життєдіяльності людини; II –

матеріальні потреби (потреба в одязі, житлі); III – духовні потреби (потреба у самовираженні, самопізнанні, вивчення оточуючого світу); IV – соціальні потреби (потреба у праці, спілкуванні, місці в суспільстві).

У процесі розвитку людини духовні та соціальні потреби мають бути домінуючими. Біологічні та соціальні потреби при цьому не повинні зникати зовсім, але вони й не повинні зумовлювати сенс життєдіяльності людини. Безумовно, кожна людина має свої потреби, які відображають її спосіб життя. Деякі з них обов'язково займають головне місце в житті цієї людини, деякі – другорядне. Але поява будь-якої потреби обов'язково зумовлює появу певних подій, які супроводжуються внутрішньою психічною та зовнішньою моторною активністю людини. При цьому людина звільняється від внутрішнього напруження, яке виникає і може призвести до незадовільного стану, а іноді – навіть і до страждання. Внаслідок цього з'являється спонукання до пошуку способів виходу з ситуації, що склалася. Людина починає проявляти активність і вирішує, за допомогою якого засобу можна задовольнити потребу, та обирає найзручніший шлях вирішення проблеми. Це призводить до появи мети, яка поки що існує лише в уяві, але вже має визначені напрямки активності та шляхи рішення. Це означає, що одна потреба може бути задоволена досягненням лише однієї мети. Існує стільки різноманітних мотивів, скільки є змістовно еквівалентних класів співставлення „індивід-середовище". Отже, ці мотиви можна розділити на класи за характером цілей, до яких прагне більшість людей [14, 34]. Але мотив не лише визначає поведінку людини, але й зумовлює кінцевий результат її діяльності [10].

Процес формування мотивації більш складний, ніж процес формування мотиву. Він включає в себе цілий комплекс об'єктивно-суб'єктивних зв'язків, які зумовлюють предмет діяльності. Мотивація – це фон, на якому формується мета мотиву, тому мотив і мотивація – взаємопов'язані та взаємообумовлені психологічні категорії [10, 3]. Існує декілька визначень поняття „мотивація". За даними Р.С. Уейнберга [12, 44], мотивація – це поняття, яке визначає складний процес керування напрямком та інтенсивністю зусиль. Це процес, який пов'язує в єдине ціле особистісні та ситуаційні параметри діяльності, спрямовані на перетворення предметного ставлення особистості до навколишньої ситуації [3].

Найчастіше до мотивації відносять все те, що підштовхує людину до реально діючої активності: конкретні життєві цілі, заради яких вона вчиться, працює, виховує дітей, захоплюється чимось – тобто цілі, досягненню яких людина присвячує своє життя. Отже, виходячи з вище зазначеного, можна зробити висновок, що все, що здійснюється людиною – як різноманітні

види систематичної діяльності, так і не заплановані дії, які залежать від обставин – має свої мотиваційні основи [4]. Поведінка людини у певний період часу мотивується не будь-яким або всіма існуючими мотивами, а саме діяльністю. Саму ж діяльність визначають як процес взаємодії суб'єкта і зовнішнього об'єктивного світу, який реалізується за рахунок мотивації, сформованої на основі суб'єктивно-об'єктивних зв'язків, які включають суспільнозначущий предмет [10].

Під час вивчення питання формування мотивації до занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю (ФОД) ми будемо спиратися на визначення поняття „діяльність". Діяльністю можна вважати тільки той процес, який реалізується за рахунок мотивації, зформульований на основі субєктивно- суспільних зв'язків, які включають громадсько значимий предмет [10]. Аналізуючи ці визначення, а також спостереження за студентами, можна припустити, що під мотивацією до занять фізичною культурою розуміється система мотивів, які спонукають студентів до фізичного самовдосконалення. Тому, ФОД – це свідома активність, яка спрямована на розвиток, удосконалення і підтримку на оптимальному рівні фізичної підготовленості функціонального стану органів і систем організму на основі індивідуальних потреб, можливостей людини, а критерієм ФОД є фізична активність людини, яка характеризується ступенем участі залучення людини до сфери цієї діяльності. Основною метою ФОД є досягнення кожною людиною за допомогою всіх форм і видів рухової активності у вигляді організованих і самостійних занять, фізичних вправ в режимі дня, загартування, раціонального харчуванян, відмови від шкідливих звичок, оптимального стану фізичного та психологічного здоров'я, бо здорова людина володіє більш високою продуктивністю праці, менше хворіє.

За останні роки проблема рухової активності студентів дуже гостро стоїть перед фахівцями галузей України, пов'язаних із здоров'ям людини, бо кількість захворювань, які є наслідком гіпокінезії, значно збільшилася. За даними фахівців [9, 14-16], в різні вікові періоди цілі та мотиви діяльності різні, бо кожна вікова група має свої бажання, смаки та потреби, на базі яких формуються мотиви. Мотиви до занять ФОД студентів значно відрізняються від мотивів інших вікових груп. Психологічним проблемам мотивації ФОД студентів присвячено ряд досліджень, але деякі проблеми поки що не розв'язані, бо саме у цей віковий період людина обирає свій життєвий шлях, який дасть змогу самовизначитися у майбутньому, а тому свій фізичний розвиток співставляє з обраною професією.

Щодо теорії досягнення цілі, то Р.С. Уейнберг стверджує, що існують три фактори, які зумовлюють мотивацію людини: мета досягнення, усвідомлення мети досягнення, поведінка досягнення [12, 57]. Найбільше поширена у галузі спорту мотивація досягнення, яка є тенденцією прагнення до успіху, стійкістю перед невдачами та гордістю за виконання поставленої мети [12, 54].

Існують три теорії мотивації досягнення: теорія необхідності досягнення, теорія атрибуції, теорія досягнення мети. Теорія необхідності досягнення – комбінована модель, яка враховує як особистісні, так і ситуаційні фактори у вигляді найважливіших показників поведінки людини. Згідно цієї теорії люди, які досягають більших успіхів, прагнуть частіше приймати участь у змаганнях. Вони показають кращі результати під час оцінювання. Люди, які не досягають великих успіхів, не мають бажання приймати участь у змагальних ситуаціях, де оцінка суспільством є головним фактором. Друга теорія вказує, що від того, наскільки спортсмен усвідомлює свої результати, настільки це впливає на їх подальше очікування та емоційні реакції, що в свою чергу, впливає на мотивацію досягнення [12, 57].

Отже, роблячи висновок, ми бачимо, що мотивація спортивної діяльності – це особливий стан особистості спортсмена, який формується в результаті співставлення потреб та можливостей з предметом спортивної діяльності, що є основою для підготовки та реалізації цілей, спрямованих на досягнення максимально можливого результату.

Фізкультурно-оздоровча діяльність (ФОД) складається з двох частин. Фізична діяльність поєднує фізичну культуру, фізичне виховання, спорт та фізичну рекриацію, тому, що вони мають загальні мотиви і цілі, які пов'язані із здоров'ям людини. Найважливішим з цих елементів є фізичне виховання. Воно покликане збуджувати у студентів потреби і інтерес до занять фізичною культурою і спортом, сприяти глибокому усвідомленню психофізіологічних основ фізичного розвитку і зміцненню здоров'я.

Другою невід'ємною частиною соціального життя студентської молоді є спортивна діяльність, яка найяскравіше відображає здатність людини максимально проявити свої фізичні та духовні можливості, досягти найвищого спортивного результату. Підготовка до цієї діяльності вимагає великої цілеспрямованості, довгих років важкої праці, відмови від багатьох радощів життя, а спортивна боротьба за перемогу в більшості змагань проходить на межі людських можливостей, що призводить до надмірних фізичних та психологічих навантажень. Важко зрозуміти, що саме керує людиною, яка йде на це, якщо не знати особливостей її внутрішніх

спонукань, тобто мотивації. Якщо у студента, як у спортсмена, буде сформована цілеспрямована мотивація до спортивного вдосконалення, активного творчого ставлення до самовдосконалення і почуття відповідальності, то це полегшить перенесення навантаження та дозволить більш ефективно мобілізувати ресурси організму.

Заняття спортом – це складна діяльність, яка вимагає від людини багато фізичних і психічних сил, часу, дорогого інвентарю та обладнання. Через це більшість студентів обирають простіші та доступніші фізичні вправи. Ці вправи є складовими частинами фактору, який впливає на формування мотивації студентів до фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової діяльності, а також до фізичної рекреації.

Фізична рекреація – це сфера рухової діяльності, яка задовольняє індивідуальні та групові потреби студентів у нерегламентованій фізичній активності, спрямованій на забезпечення оптимального фізичного стану, нормального функціонування організму в конкретних умовах життя. Широкому розповсюдженню цього виду діяльності серед студентів сприяє вільний вибір змісту, часу і місця проведення, вибір суперників, а в основі мотивації до занять знаходиться система внутрішніх спонукальних сил, які задовольняють потребу людину бути здоровою. Однак, як свідчить педагогічний досвід, у більшості випадків фізична активність студентів регламентується, насамперед, програмними вимогами до предмету „фізичне виховання", а не внутрішніми потребами самих студентів. Отже:

1. Одним із факторів низької ефективності занять з фізичного виховання є низька мотиваційна сфера студентів, тому вирішити проблему підвищення ефективності лише пошуків засобів і методів, не вирішуючи інших проблем (соціальних, економічних та ін.), не є можливим.

2. Насичення навчально-освітнього процесу особистісно орієнтованим змістом в усіх формах і проявах повинно починатися з постановки соціально-значимих і особистісних цілей студентів, оптимальне співвідношення яких у кінцевому результаті визначає методологію побудови і реалізації фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності у ВНЗі, з урахуванням соматотипових особливостей студентів і стану їх потребно-мотиваційної сфери.

3. Аналіз багаточисельних досліджень з фізичного виховання дає основу передбачати, що підсилення мотивації до фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності студентів можливо за умови інтеграції в практику фізичного виховання спортивно-видових технологій, які підсилюють процеси їх самовиховання та самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология личности. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Барбашов С.В. Теоретико-методологические основы личностно-ориентировочной технологии физкультурно-оздоровительной технологии физкультурного образования: Автореф.докт.дис. – Омск, 2000. – 48 с.
3. Васильев И.А., Магомед Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
4. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 279 с.
6. Ильин Е.П. Психология физического воспитания: 2-е изд.испр. и доп. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2000. – 486 с.
7. Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л.А.Карпенко. Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд.расш.испр. и доп. – Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 1999. – 512 с.
8. Лубышева Л.И. Введение в социологию физической культуры и спорта. Курс лекций. – М.: РГАФК, 1998. – 121 с.
9. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и её воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 64 с.
10. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 104 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психология. – М.: Педагогика, 1989.
12. Уэйнберг Р.С., Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998. – 336 с.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности. – СПб.: Изд-во Питер, 1999. – 608 с.
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т.1: Пер.с нем./ Под ред. Б.М.Величковского. – М.: Педагогика, 1986. – 408 с.
15. Biddle S. Motivation and participation in exercise and sport // Sport Psychology. – Lisbon, 1993. – P. 22-42.
16. Theeboom M., De Knop P., Weiss M.R. Motivation climal, psychological responses and motor skils in children's sport: field-baised international study // Joural of Sport and Exercise Psychology. – 1998, v.17, №3. – P. 294-311.

В.В.Затылкин, Т.А.Лоза. Изучение теоретических основ мотивации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности студентов.

В работе рассматриваются теоретические основы мотивационно-ценностного отношения студентов к физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности, как внутренних резервов повышения учебной и профессиональной деятельности в ВУЗе.

V.Zatylkin, T.Loza. The learning of princeples of investigation of students' physical training sanitary and sports activity motivation.

The work deals with the theoretical princeples of students' motivative-valuable attitude to physical training, sanitary and sports activity as internal veserves of improvenent of educational and professional activity in the institutes of higher education.

УДК 781.68:786.088

Л.В.Зуєва
Сумський державний
педагогічний університет

СПЕЦИФІКА ВИКОНАВСЬКОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ КЛАВІРНИХ ТВОРІВ Й.С. БАХА В ПЕРЕКЛАДЕННІ ДЛЯ БАЯНА, АКОРДЕОНА

Аргументується доцільність перекладення клавірних творів Й.С. Баха для баяна та акордеона, розглядаються особливості їх виконавської інтерпретації.

Метою даної статті є обґрунтування доцільності перекладення клавірних творів для баяна, акордеона та розгляд особливостей їх виконавської інтерпретації. Доречно сказати, що клавірна музика займає одне з центральних місць як у галузі перекладень, так і в самому баянно-акордеонному виконавстві. Численні п'єси старовинних клавесиністів, зокрема Й.С.Баха, є прикрасою баянно-акордеонного репертуару, вони вносять свіжий колорит у звукову сферу вже добре відомих творів. Тому викладачі, студенти, виконавці включають до навчального та концертного репертуару також і клавірні твори. Їх фактура зручна для виконання і, як правило, вкладається на баяні, акордеоні цілком, тому текст виконується майже без змін.

Теоретичними проблемами інтерпретації клавірних творів для баяна, акордеона в різний час займалися відомі фахівці баянно-акордеонної педагогіки, які поєднували в своїй творчій діяльності концертно-виконавську та педагогічну практику: М.Давидов, В.Власов, А.Семешко, Ф.Ліпс, М.Імханицький, О.Міщенко та інші. Але питання перекладення для баяна, акордеона саме творів Баха ними не піднімалося у повному обсязі. Так, для М.Давидова [1], Ф.Ліпса [4] фрагменти з його опусів служать лише прикладами навчально-виконавських прийомів, рекомендованих учням, в той час як творчість видатного німецького композитора Й.С.Баха належить до тих вершинних явищ, які концентрують естетичний, етико-філософський досвід людства, зберігаючи неперевершену цінність і значення для наступних поколінь. Тому знайомство з кращими зразками клавірних творів Баха, у яких яскраво відбилися гуманістичні тенденції творчості композитора, культури його доби, основні стилістичні риси естетики бароко, можуть стати важливим чинником формування творчої особистості майбутнього вчителя музики. Водночас включення цих творів до навчального та концертного репертуару сприятиме розв'язанню проблеми збагачення поліфонічними творами навчальних програм у класі баяна, акордеона. Тим більше, що клавірна спадщина Баха відрізняється багатством

та розмаїттям музичних форм, жанрів, глибиною та насиченістю художніх образів, різноманіттям художніх та виконавських прийомів, запозичених Бахом з багатющого арсеналу органної, скрипкової та оркестрової літератури. Своєю творчістю Бах довів, що клавесину, як і органу, доступна сфера високої лірики та патетики, а також – віртуозність, концертний стиль, кантиленність мелодики, що було притаманно італійській скрипковій школі. Бах запровадив у композиторську та виконавську практику ряд жанрів, яких не було раніше в клавірній музиці.

Виконання старовинної музики пред'являє особливі вимоги до проблеми співвідношення традицій минулого і новаторства сьогодення. Ці проблеми вимагають творчого вирішення. Питання полягає в тому, щоб чуття міри, художній смак не дозволили б виходити за рамки стилістичних мистецьких традицій.

На особливу увагу заслуговує проблема **темпу, метро-ритму, агогіки, динаміки, артикуляції, регістровки** в клавірних творах композитора. Прямої, безпосередньої інформації про *темпи* в клавірній музиці Баха надзвичайно мало. Варто згадати, що з дев'яноста шести п'єс (прелюдій та фуг), які занотовані в „Добре темперованому клавірі", лише дев'ять мають темпові позначення, а в органних творах і того менше. Подібна лаконічність не випадкова. Геніальний Бах був твердо переконаний в тому, що виконавці, знаючи характерні особливості його письма, збагнуть творчі задуми і без спеціальних темпових вказівок. Започатковані в часи Баха темпи використовувалися не стільки для визначення швидкості руху, скільки для вираження характеру та емоційного змісту твору. Так, наприклад: Allegro означало „весело", „активно", а не „швидко"; Grave – „серйозно", „строго", а не „повільно"; Allegretto – „активно", „граціозно", з відтінком жартівливості; Andante – „пасивно", „розмірено"; Adagio – „проникливо" і таке інше. Ось чому Allegro у Баха було рівнозначно нашому Allegro Moderato; Adagio, Grave, Lento були еквівалентні нашому повільному Moderato. Припускають що Adagio, Grave, Lento Баха були не настільки повільними, а Presto і Allegro не настільки швидкими. А.Швейцер писав, що позначення темпів у Баха не варто сприймати в сучасному значенні. Син Баха Карл Філіп Емануїл у своїй праці „Досвід правильного способу гри на клавірі" також відзначав, що швидкість темпу твору, яка зафіксована кількома добре відомими італійськими термінами, ґрунтується на загальному змісті твору, а також на найшвидших нотах у пасажі, які зустрічаються в ньому. Правильне розуміння цих факторів не допускає, щоб Allegro було надмірно „швидким", а Adagio занадто „повільним".

Темп творів Баха визначається також за розміром такту. Позначення розміру разом з одиницею часу (за шкалою метронома) і тривалостями нот

обумовлюють швидкість руху твору, при цьому короткі ноти в комбінації з тривалими є вирішальними для визначення міри цієї швидкості. Якщо число одиниць часу у такті і їх тривалість не відповідає позначенню темпу, то завданням виконавця є приведення їх у строгу відповідність. Але не можна забувати, що це зовнішня сторона визначення темпу. Чимало розмірів у творах Баха пов'язано з метро-ритмікою танців, темпи яких були чітко встановлені і добре відомі виконавцям. Такі розміри, як 3/8, 6/8, 9/8, 12/8 були характерні для швидкої жиги; 3/8 і 3/4 – для легкого пасп'є; 4/4 – для спокійної алеманди. Розмір 3/2, 3/4, 3/8 пов'язаний із курантою, сарабандою або урочистими танцями. Темп потрібно вважати правильним, коли в однаковій мірі твір звучить завершено як у деталях, так і в цілому.

Для Баха не характерні різкі зміни темпу. Встановлений на початку, він повинен бути витриманим до кінця. Алене рідко зміни в темпі спостерігаються у зв'язку зі зміною фактури, у фугах – при переході від тематичного матеріалу до інтермедій і навпаки, а також у закінченнях епізодів і в кадансах.

Музика за своєю первинною природою є мистецтвом, що протікає в певному відрізку часу. Основою розгортання музичного твору стає його пульсація, тобто *метр – система закономірного чергування опорних і неопорних долей такту,* свого роду канва для *ритміки – чергування тривалостей різної величини в їх послідовності.* Оскільки ж будь-який рух, у тому числі і в музиці, має певну швидкість – метро-ритміка виражається в тому чи іншому темпі виконання. Таким чином, всі три елементи (темп, метр, ритм) тісно взаємопов'язані між собою, а сама організація музичного руху є синтезом темпу й метро-ритму. Однак головним і вирішальним чинником у визначенні темпів клавірної музики Баха є характер твору.

У музичній педагогіці, як відомо, вкоренилася теза про те, що Баха потрібно грати завжди ритмічно, строго. В цілому це судження правильне. Дійсно, у музиці поліфонічній ритмічна свобода буде порушувати синхронність звучання голосів, у музиці рухливо-моторного складу свобода обернеться звичайною нерівністю, а в танцювальній музиці сюїт і партит, де ритм виступає як основа, що організує рух, свобода знову нібито недоцільна. Однак нерідко заборона ця поширюється і на ту царину музики Баха, де ритмічна свобода не тільки можлива, але і часто просто необхідна. Мова йде про музику *речитативно-декламаційного* характеру. Звідси може виникнути думка, що сам спосіб фіксування подібного роду побудов (речитативно-декламаційних) заздалегідь приблизний. Чи можна з арифметичною точністю вирахувати ритм людської мови – то схвильованої, то задумливої, то запитливої? Звідки ж іде заборона грати подібний тематичний матеріал ритмічно вільно? Іноді певним аргументом виступає

той факт, що музику романтичну грають вільно, а в часи Баха так нібито не грали. Ця точка зору видається в своїй основі неправильною. Цілком можливо, що в часи Баха грали набагато вільніше, ніж ми уявляємо собі це сьогодні. Недарма в епоху бароко так високо цінувалося мистецтво імпровізації в усіх сферах виконавської діяльності, зокрема органістів, клавесиністів. У чому ж, як не в індивідуальному ритмі, може яскраво виявитися стихія особистості, неповторності, чим так приваблива імпровізація? Згадаймо також, що вказівки вільного темпового виконання були вже у Фрескобальді – композитора, який жив на століття раніше Баха, а походження самого терміну *рубато* відноситься до доби Баха.

Безперечно, традиції клавірного та органного виконавства епохи бароко відійшли в минуле. І зараз ритмічно вільне виконання мимоволі асоціюється у нас з музикою композиторів-романтиків. Немає сумніву в тому, що, вирішуючи ритмічну сторону виконання бахової музики, не варто дотримуватись традицій романтичного рубато, а шукати якісь інші його закономірності, інші форми прояву. Але ж ми знаходимо специфічний характер рубато в музиці Ф.Шопена, Ф.Ліста, О.Скрябіна, К.Дебюссі, тому потрібно віднайти особливе рубато Баха – можливо, більш стримане, а головне – інше за своєю природою.

Отже, проблема визначення темпу клавірної музики Баха, яку традиційно включають у концертний та навчальний репертуар баяністи та акордеоністи, залишається на наш час далеко не вирішеною і часто дискусійною.

Від стилю, зокрема, залежить *динаміка*. У „Добре темперованому клавірі" Бах поставив лише одне динамічне позначення: форте – піано, решта їх внесена в текст редакторами. Зміна динамічних відтінків (форте і піано) у Баха рівнозначна зміні мануалів клавесину. Це передбачає своєрідну „терасоподібну" ступеневу динаміку, а не динаміку поступових переходів. Характерно, що таких термінів як крещендо, дімінуендо, які визначають підсилення чи послаблення звучності, а також меццо-форте, меццо-піано Бах ніколи не використовував.

Було б помилковим думати, що сутність його динаміки окреслена лише з зовнішнього боку. При визначенні „незримих" динамічних вказівок Баха варто орієнтуватися на внутрішні фактори: архітектоніку твору (план побудови), контрасти проведення теми та інтермедій, каденцій та інші ознаки.

Професійно зрілому музиканту неважко помітити, що Бах динамізує свою музику через збільшення кількості голосів, ущільнення тканини і таке інше. Необхідно відзначити, що стилю Баха не властива динаміка з безкінечними дрібними змінами нюансів, яка розвинулася в епоху романтизму, але композитору, безперечно, близька виражальна енергія

фрази, яка побудована на основі широкого динамічного плану. Доречно згадати вислів Сен-Санса про те, що грати Баха, роблячи турнір з динамічних відтінків, чи виконувати взагалі без нюансів, є однаково помилковим. Важливо, з його точки зору, відтінки використовувати просто, без упередженої щедрості, тобто таким чином, щоб уникнути всього того, що є манерним і применшує характер музики. Кожний нюанс, метою якого є створення ефекту, привернення уваги до виконання, мусить бути виключеним. Так, принаймні, Сен-Санс розумів виконання поліфонічних творів Баха і завжди грав їх, дотримуючись цих принципів.

Разом з тим, у наш час було б непоправною помилкою повністю відмовитися від використання гнучких динамічних можливостей баяна й акордеона при виконанні клавірних творів Баха. Очевидно, якби старовинні композитори, в тому числі й Бах, володіли б рухливою динамікою цих інструментів, не обминули б можливості скористуватися нею у межах музичної естетики своєї доби. Сучасному виконавцю знання особливостей стилю бароко допоможе визначити міру використання динамічних та артикуляційних можливостей баяна, акордеона. До речі, виконання перекладень є досить серйозною проблемою. Варто не копіювати звучання оригіналу, а створювати художній образ твору, і в першу чергу – засобами даних інструментів.

Інтерпретація клавірної музики Баха вимагає відповідної *артикуляції*. У музиці під поняттям „артикуляція" розуміють поєднання й розділення звуків: legato і staccato, а також їхні сполучення. З проблемою артикуляції ми стикаємося передовсім у музиці бароко, коли за своєю природою музика була близькою до мови. Теоретики того часу неодноразово підкреслювали існуючу схожість між музикою й мовою; часто музику називали „мовою звуків". Артикуляція у музиці минулого була для музикантів чимось очевидним – належало тільки дотримуватись загальноприйнятих правил стосовно її музичної „вимови".

Пропонуючи те чи інше артикуляційне бачення, виконавець зобов'язаний постійно дотримуватися виконавських традицій часів Баха. Це пояснюється тим, що динаміку в сучасному її розумінні сформувала наступна епоха. Артикуляція ж, навпаки, за часів Баха була чи не основним виконавським засобом, і прикро, що наша доба поки що не тільки не додала в цьому розумінні нічого нового, а скоріше втратила. Це обумовлено рядом причин, головною з яких є сама музична еволюція. Не останню роль у цьому відіграли музично-виражальні та конструктивні особливості фортепіано – наприклад, вживання педалі, здатне стерти різницю між штрихами стаккато і легато. Так чи інакше, але в музиці і виконавстві епохи романтизму артикуляція вже не відігравала тієї ролі, яку виконувала в епоху бароко.

Також доречно розглянути питання *регістровки* клавірних творів Й.С. Баха в баянно-акордеонній інтерпретації. Головну роль при доборі тієї чи іншої регістрової палітри відіграють стиль, зміст твору та художній смак інтерпретатора. Загальний план регістровки конструюється, виходячи з архітектоніки твору в цілому. Звичайно, говорити абстрактно про регістровку взагалі важко, оскільки кожний конкретний твір вимагає індивідуального регістрового плану. Фактура клавірних творів Й.С.Баха, як правило, вміщується на баяні, акордеоні цілком, тому текст виконується в оригіналі, майже без змін. Це дає можливість педагогам і студентам без особливих труднощів вирішувати питання регістровки. Найбільше до клавірного звучання наближаються „прозорі" регістри, такі як: „баян з піколо", „гобой", „челеста", „баян", і тому вони частіше за все використовуються у клавірних творах (виключення становлять твори, які за фактурним викладом, урочистим характером, у певній мірі наближаються до органного стилю). У них бажано використовувати регістри „тутті" та „орган", що надасть їм „величний", "маестозний" характер. Заміною регістрів добре підкреслити новий розділ форми, а не внутрішньо-мотивні співставлення, інакше з'являється відчуття художньої фальші. Баяністам, акордеоністам потрібно завжди пам'ятати, що регістри – не розкіш, а засіб для досягнення більш вражаючого художнього результату. Наприкінці зауважимо, що користуватися регістрами необхідно розумно, оскільки зайве їх вживання приводить, як правило, до подрібненості фрази, думки, а головне – регістровка перетворюється на самоціль.

Таким чином, відпрацювання на матеріалі клавірних творів Баха виконавських проблем темпу, метро-ритму, динаміки, артикуляції, агогіки, без опанування якими неможливе професійне зростання студента-баяніста, акордеоніста, дозволяє в рамках навчального процесу в інструментальному класі вирішити більш складну загально естетичну проблему: спираючись на існуючі традиції виконання старовинної музики, зокрема, епохи бароко, що сягає своїх вершин саме в творчості Баха, використовуючи широкі виражальні можливості сучасних інструментів – баяна, акордеона, інтерпретувати твори старовинних композиторів з позицій митця-виконавця нашого часу.

Виконавська інтерпретація клавірних творів Баха є досить актуальною проблемою, яка безпосередньо пов'язана з усіма технічними засобами і прийомами інтонування музики відповідно до її художнього змісту.

Перспективою подальших навчально-методичних розробок автор вважає ґрунтовний аналіз специфіки перекладень бахових творів для баяна та акордеона. Результатом тривалої праці над даною проблемою мусить стати авторський навчальний посібник „Виконавська інтерпретація поліфонічних

творів (твори Й.С.Баха в перекладенні для баяна, акордеона)". Дана стаття є органічним продовженням цієї тематики і складена на основі узагальнення кращих здобутків і творчих пошуків у цьому напрямку відомих українських та зарубіжних педагогів та виконавців-баяністів, акордеоністів, а також власного педагогічного досвіду роботи в класі основного музичного інструменту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давидов М. Теоретичні основи перекладання інструментальних творів для баяна. – К.: Муз. Україна, 1977. – 120 с.
2. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240 с.
3. Имханицкий М., Мищенко А. Дуэт баянистов вопросы теории и практики: Учеб.-методич. пособие для учеб. заведений искусств и культуры. Вып. 1. – М.: Изд-во РАМ им. Гнесиных, 2001. – 80 с.
4. Липс Ф. Об искусстве баянной транскрипции: теория и практика переложений музыкальных произведений для баяна. – М.: Курган, 1999. – 95 с.
5. Міщенко О. Перекладення музичних творів для дуету баянів. – Харків: Крок, 2000. – 254 с.

Л.В. Зуева. Специфика исполнительской интерпретации клавирных произведений И.С.Баха в переложении для баяна, аккордеона.

Аргументируется целесообразность переложения клавирных произведений И.С.Баха для баяна, аккордеона, рассматриваются особенности их исполнительской интерпретации.

L. Zuyeva. Peculiarities of performer's interpretation of the J.S. Bach's piano pieces in arrangement for the accordion.

The author analyzes the expediency of arrangement of J.S. Bach's piano pieces for accordion, considers the peculiarities of their interpretation by performers.

УДК 371. 133 (073)

Н.В.Казакова
Хмельницький гуманітарно-педагогічний інститут

СУЧАСНИЙ СТАН ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Розкрито особливості організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах І-ІІІ рівнів акредитації на основі аналізу навчальних планів, програм, а також методичних посібників та рекомендацій щодо організації педагогічної практики студентів. Описується специфіка організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки.

У системі професійної підготовки учителів початкової школи важливе місце займає педагогічна практика, яка дозволяє студентам самостійно і творчо застосовувати одержані теоретичні знання; дає можливість апробувати здатність до виконання функцій вчителя початкових класів, практично підготуватися до самостійної роботи у школі. Від її змісту та організації значною мірою залежить успіх професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Положенням Міністерства освіти і науки України "Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України" [5] передбачено, що практика студентів є неперервною та послідовною при одержанні достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів: "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр".

Педагогічна практика у вищому педагогічному навчальному закладі в сучасних умовах має бути побудована на засадах особистісного, гуманного підходу, який трактується у педагогічних дослідженнях як головний чинник професійного становлення майбутнього вчителя та педагогіки співробітництва. Як зазначає Ш.О.Амонашвілі, педагогіка співробітництва є одним із напрямів, який сприяє гуманізації й демократизації педагогічного процесу, укріплення в ньому духу взаєморозуміння й доброти [1, 47-48]. У нашому розумінні педагогіка співробітництва передбачає те, що викладач інституту виступає як організатор навчання, посередник між студентом і соціальним досвідом, культурою людства, що допомагає створити умови для активності, ініціативності, творчості студентів.

Однак, випускники педагогічних вищих навчальних закладів не завжди здатні відійти від традиційних технологій навчання, не вміють оперативно та гнучко вирішувати завдання школи. Традиційна система підготовки майбутніх учителів початкової школи із запізненням реагує на зміни, які відбуваються у школі, вона недемократична, відрізняється авторитарністю, чіткою регламентацією навчального процесу, їй не вистачає ступеневості, мобільності, гнучкості, неперервності, варіативності.

Концептуальні ідеї, покладені в основу нашого наукового пошуку, зумовили необхідність розв'язання завдань, спрямованих на практичну підготовку майбутніх учителів початкової школи, з урахуванням сучасного стану цих проблем у педагогічних коледжах, інститутах, університетах. Об'єктивна оцінка неможлива без глибокого вивчення стану організації педагогічної практики та її методичного забезпечення майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних закладах різних рівнів акредитації.

Питання організації педагогічної практики та шляхів підвищення її ефективності у підготовці студентів розкриті в працях: Е.А.Гришина, Н.Д.Демидчук, О.М.Мельник, В.І Юрченко. У працях В.К.Розова, А.І.Піскунова відображаються загальні та методологічні питання організації

педагогічної практики. Методичні аспекти та аспекти педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи висвітлені у працях Л.В.Борікової, Г.М.Коджаспірової М.К.Козія. Проблему єдності теорії і практики у підготовці учителя розглядають науковці: О.О.Абдуліна, Н.І.Бібік, А.М.Бойко, Н.М.Дем'яненко, І.А.Зязюн, О.Я.Савченко, Л.О.Хомич. Однак цілісного аналізу системи організації педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації у сучасних дослідженнях ще не зроблено.

Метою статті є розкриття особливостей організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах І-ІІІ рівнів акредитації.

Згідно з розробленою дослідницькою методикою нами вивчено стан організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи у восьми вищих педагогічних закладах (Самбірський, Коломийський, Львівський, Чернівецький педагогічні коледжі, Кам'янець-Подільський державний університет, Прикарпатський університет ім. В.Стефаника, Мукачівський та Хмельницький гуманітарно-педагогічні інститути). Дослідження здійснювалося за такими напрямами: вивчення змісту навчальних планів та програм педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи, які використовуються у вищих педагогічних навчальних закладах; вивчення тенденцій щодо відведення кількості годин та визначення термінів проходження усіх видів педагогічної практики у навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладів І-ІІІ рівнів акредитації, вивчення підходів щодо організації кожного виду педагогічної практики; узагальнення результатів аналізу стану організації педагогічної практики та її методичного забезпечення, виявлення його позитивних і негативних тенденцій.

Аналізуючи дані навчальних планів та програм вищих педагогічних навчальних закладів, які є концентрованим вираженням загальної концепції педагогічної освіти, ми зробили аналіз кількості видів педагогічної практики та її тривалості у кожному семестрі. Ми констатуємо той факт, що майже в усіх навчальних планах не визначено кількість годин на кожен вид практики, а лише вказано тижні; терміни проходження педагогічної практики неоднакові; назви педагогічних практик сьогодні не відображають усіх видів діяльності студентів; залишається досі невирішеною проблема співвідношення теорії і практики в підготовці вчителя початкових класів; недостатня увага приділяється виховній роботі та її організації; існуючий зміст практики не відповідає інтегративній практичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи до роботи; окремі навчальні плани складені так, що студенти не можуть вивчити предмети з додаткової спеціалізації, методику виховної роботи до моменту проходження ними практики з позакласної виховної

роботи, практики з додаткових спеціалізацій, пробних уроків і занять у школі, тобто теоретична підготовка відстає від практичної.

Для якісного проведення педагогічної практики у Полтавському педагогічному інституті, Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті створюються науково-виховні педагогічні комплекси [2, 9-17], де вищий навчальний заклад є центром, що забезпечує у підготовці вчителя реальну єдність теорії і практики, максимально наближує підготовку фахівця до запитів регіону, допомагає організувати дослідницьку роботу відповідно до потреб і запитів нових шкільних структур, досягнути неперервності професійно-педагогічної освіти, формувати відносини співробітництва і співтворчості між вчителями та студентами, студентами і учнями, а також організовано впроваджувати в шкільну практику досягнення педагогічної науки і передового досвіду. Прикладом творчого застосування організації педагогічної практики у вищій школі є робота студентів 4-5 курсів з батьками в Полтавському, Глухівському педагогічних інститутах, Кіровоградському педагогічному університеті. Основними їх формами роботи з батьками є підготовка та відвідування сім'ї школяра, участь у проведенні батьківських зборів, вивчення досвіду роботи лекторіїв і університетів для батьків, підготовка і проведення бесід, лекцій, ознайомлення батьків з педагогічною літературою.

Аналіз нормативної літератури показав, що істотних змін у запровадженні нових форм і видів педагогічної практики не виявлено, оскільки вищим педагогічним навчальним закладам бракує фінансового забезпечення для урізноманітнення практики і збільшення їхньої тривалості. Так, зменшення державної підтримки літнього відпочинку дітей в оздоровчих таборах звузило кількість місць виховної практики студентів-практикантів – студенти проходять практику на спортивно-оздоровчих майданчиках при школах. Ускладнилися пошуки місць проведення шкільних практик, оскільки не завжди є можливість вищим педагогічним закладам заплатити вчителям школи додатково до заробітної плати за керівництво педагогічною практикою, що створило проблему у підписанні угод між навчальними закладами і школами. На сьогодні відсутні навчальні плани та програми, єдина документація, що стосується кожного виду практики. У процесі організації педагогічної практики виникають певні труднощі: низький рівень методичної підготовки студентів; нераціонально складений графік уроків і виховних заходів з метою відвідування їх студентами та керівниками практики; відсутність колективного обговорення показових уроків, виявлення позитивного, недоліків; слабкий взаємозв'язок у роботі методистів, педагогів, психологів; місця проведення практик іноді віддалені

від вищих педагогічних навчальних закладів, що не дає можливості здійснювати систематичний контроль за їх проходженням.

Ми виявили чинники, які гальмують практичну підготовку майбутніх вчителів початкової школи, а саме: пасивність, повільність студентів у ході педагогічної практики; формальне виконання завдань практики; відсутність критеріїв та методики оцінки і самооцінки діяльності студентів у ході практики; не володіння студентів сучасними методами психодіагностики потенційних можливостей учнів; відсутність ефективного контролю за діяльністю студентів в ході педагогічної практики з боку керівників інституту і вчителів шкіл. На нашу думку, науково-методичні рекомендації щодо організації педагогічної практики в педагогічних вузах спрямовують процес практичної підготовки студентів, головним чином, на формування у них необхідних знань та умінь. Крім того, методичне забезпечення педагогічної практики теоретично розроблено недостатньо, без урахування сучасних положень і теорій про професійно-особистісний розвиток педагога, існують протиріччя між теоретичним обґрунтуванням завдань педагогічної практики і недостатністю обґрунтованих організаційно-методичних засобів їх розв'язання. Ми погоджуємося з думкою О.М.Мельник, В.І.Юрченко [4, 106-114], що недоліками організації і проведення педагогічної практики є нехтування змістовно-психологічним чинником педагогічної практики, її функціональним потенціалом у процесі особистісного зростання майбутнього педагога, що приводить до формалізму в роботі студентів (просте використання навчально-методичних настанов без стимулювання творчості і самоаналізу).

Ми з'ясували, що однією з причин недостатнього рівня практичної підготовки учителя початкової школи є невідповідність меті, змісту, формам і методам контролю за педагогічною практикою до нових соціально-педагогічних умов. Традиційна система організації педагогічної практики недостатньо демократична (їй присутні авторитаризм викладання, жорстка регламентація навчального процесу, що призводить до конформізму); орієнтована, головним чином, на середнього студента. Тому в процесі формуючого експерименту ми вдосконалили програму педагогічної практики з урахуванням сучасних досягнень науки; посилили контроль за проведенням практики, перевіряючи на консультаціях знання студентів і ступінь засвоєння ними теоретичних і практичних питань педагогічної практики; вдосконалили методи роботи зі студентами на практиці; підвищили рівень керівництва роботою студентів у школі; забезпечили єдність вимог до студента з боку керівників практики інституту та школи; організували методичну роботу з учителями шкіл, встановили ділові

стосунки факультету і кафедр зі школами, де студенти проходять педагогічну практику; врахували інтеграційні процеси у науці та освіті.

У Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті в програмі практики [3] відображена система педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти, до якої входять такі її види: *І освітньо-кваліфікаційний рівень "молодший спеціаліст"* (практика з позакласної виховної роботи – 72 год. (3-4 семестри); практика з природознавства і краєзнавства – 72 год. (4 семестр); практика з додаткових спеціалізацій – 80 год. (5 семестр); підготовка до роботи з дітьми в літніх оздоровчих таборах – 36 год. (5 семестр); літня педагогічна практика – 144 год. (5семестр); показові та пробні уроки і заняття в школі – 192 год. (6-7 семестри); перші дні дитини в школі – 30 год. (7семестр); переддипломна педагогічна практика – 240 год. (8 семестр)); *ІІ освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр"*(дослідницько-діагностична практика – 32 год. (9 семестр); переддипломна педагогічна практика – 60 год. (10 семестр); з ботаніки і зоології – 36 год. (10 семестр); *ІІІ освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст"*(дослідницько-діагностична практика – 32 год. (9 семестр); переддипломна педагогічна практика – 90 год. (10 семестр)). Всього за навчальним планом на педагогічну практику відводиться 1116 годин, серед них: на І освітньо-кваліфікаційному рівні – 866 годин, на ІІ освітньо-кваліфікаційному рівні – 128 годин, на ІІІ освітньо-кваліфікаційному рівні – 122 години. Контрольний експеримент нашого дослідження довів, що така система організації педагогічної практики в умовах ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи дає можливість студентам перевірити правильність професійної орієнтації; визначити рівень засвоєння студентами теоретичних знань, рівень сформованості педагогічних вмінь, а також визначити психологічну готовність до педагогічної діяльності.

На наш погляд, намічена тенденція зближення педагогічного училища і педагогічного ВНЗ дозволяє більш повно реалізувати потенціал педагогічних колективів: практичну спрямованість педагогічного училища і теоретичну – вищого педагогічного навчального закладу. В основі підготовки спеціалістів має лежати ідея, що людина не повинна відбутися як особистість через різнобічну освіту на рівні досягнень, які накопичені людством, а реалізувати себе як особистість. Розвиток особистості, її інтелектуальних та пізнавальних здібностей через пріоритетну фундаментальність освіти – такі вимоги ступеневої освіти. Специфіка професійної підготовки вчителя початкових класів у системі ступеневого закладу освіти полягає в тому, що професійний компонент на різних рівнях підготовки наявний в більшій чи меншій мірі, сприяючи задоволенню потреб та інтересів кожної конкретної особи студента. Саме в закладах ступеневої освіти можна досягнути якісно нового рівня

професійної підготовки учителя, використовуючи пріоритетну орієнтацію на розвиток особистості, наповнивши цю структуру варіативним змістом та індивідуально-творчим підходом до процесу психолого-педагогічного навчання. Ми вважаємо, що ступенева освіта створює можливості для студента здійснити індивідуальний вибір змісту і рівня отриманої освіти та професійної підготовки, задовольняючи інтелектуальні, соціальні та економічні потреби; для суспільства – отримати спеціаліста за невеликий проміжок часу з вимогами кваліфікаційних параметрів.

Таким чином, аналіз стану організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації показав відсутність єдиних підходів до окресленої проблеми, недостатність приділення уваги до наукового обґрунтування методичних рекомендацій до кожного виду педагогічної практики. З цієї причини у кожному вищому педагогічному навчальному закладі організація педагогічної практики та її методичне забезпечення здійснюються по-різному. Це наштовхує на необхідність розробки та запровадження організаційно-методичних засад педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1995. – С.47-48.
2. Бойко А.М., Пащенко В.О. Науково-методичне забезпечення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах різнорівневої освіти // Вища педагогічна освіта: Науково-методичний збірник. Вип. 17. – К.: Вища школа, 1994. – С. 9-17.
3. Машкіна Л.А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: Вид-во ХГПІ, 2001. – 52 с.
4. Мельник О.М., Юрченко В.І. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів // Освіта і управління. – 2000-2001. – № 1-2. – Т. 4. – С.106-114.
5. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року № 93 (із змінами, внесеними згідно з наказом Міносвіти № 351 (0351281-94 від 20.12.94).

Н.В.Казакова. Современное состояние организации педагогической практики будущих учителей младших классов в высших педагогических учебных заведениях.

Раскрыты особенности организации педагогической практики будущих учителей младших классов в высших педагогических учебных заведениях I-III ступеней аккредитации на основе анализа учебных планов, программ, а также методических пособий и рекомендаций по организации педагогической практики студентов. Описывается специфика организации педагогической практики будущих учителей младших классов в условиях многоступенчатой подготовки.

N.Kazakova. Modern state of the organization of pedagogical practice of the future primary school teachers in higher teacher's training educational establishments.

The peculiarities of the organization of pedagogical practice of the future teachers of primary school in higher pedagogical educational establishments of I-III levels of accreditation were depicted on the basis of the analysis of educational plans, programmes, as well as methodical aids and recommendations on the organization of pedagogical practice of students. The peculiarities of multilevel preparation are taken into account.

УДК378.14' 134:80

О.І. Книш, Н.В. Громова
Сумський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

У статті розглядаються теоретичні та практичні засади формування професійного мовлення студентів-філологів. Наголошується, що навчання в контексті професійної підготовки майбутніх словесників виявляється у різних формах ділової гри, у комунікативній спрямованості занять, у створенні проблемних ситуацій.

У період оновлення всіх аспектів життєдіяльності суспільства і реалізації актуальних завдань національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), програми "Вчитель" та Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті об'єктивний рівень професійної підготовки майбутнього вчителя визначається сформованістю його професійно-педагогічних якостей, серед яких володіння мовленнєвими уміннями посідає особливе місце.

У статті розглядається проблема професійної мовленнєвої культури майбутнього вчителя-словесника, вдосконалення механізмів, які регулюють якість його мовленнєвої діяльності. Актуальність даного напрямку дослідницької роботи пояснюється, насамперед, тим, що мовлення стає одним із найбільш мобільних чинників, спроможних впливати на учня. А це спонукає до створення і реалізації науково обґрунтованої педагогічної системи, яка дає можливість забезпечити переведення існуючої загальнопедагогічної системи у якісно новий стан, оптимізувати зміст організації й управління процесом формування професійного мовлення.

З'ясовуючи шляхи розв'язання означеної проблеми, ми спиралися на новітні державні документи про середню та вищу освіту, на лінгводидактичні дослідження з названої проблеми (Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Є. Голобородько, С. Караман, А. Капська, Г. Сагач, І. Зимня та

ін.), де висвітлюються характеристики і взаємодії різних чинників, що сприяють успішному розвитку професійного мовлення студента.

У статті представлено дослідницькі матеріали, які стосуються тієї частини загального дослідження, яка присвячена формуванню комунікативної компетенції й удосконаленню мовленнєвих умінь майбутніх учителів-філологів. Ці завдання необхідно розв'язувати, оскільки вони розкривають шляхи удосконалення системи мовленнєвої підготовки як взаємодії педагогів вищого навчального закладу, вчителів загальноосвітньої школи в процесі впливу на розвиток особистості студента за рахунок єдиних вимог до мовленнєвої культури.

Загальний мовленнєвий розвиток студента визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється як у професійній діяльності, так і в процесі його самореалізації як форми самопрояву, досягнення окресленої мети, осмислення сутності професійної мовленнєвої діяльності.

На сучасному етапі орієнтація на активне навчання є одним із компонентів реформування освіти [3, 64]. Навчання в контексті професійної підготовки, як умови активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів, виявляється:

– у формі ділових ігор;

– у комунікативній спрямованості занять, що передбачають спілкування студентів між собою для розв'язання життєвих завдань, а також використання мовних одиниць у мовленні;

– у створенні проблемних ситуацій.

Розглядаючи кожну із вищезазначених форм, слід відзначити, що дидактичну (ділову) гру досліджували О. Вербицький, Л. Нечепоренко, О. Штепа, І. Коротаєва, А. Алексюк та ін. Учений А. Алексюк дає визначення грі як методу навчання, який прийнятний для вищої школи. Адже "гра передбачає моделювання діяльності в цілому або її елементів. Спосіб діяльності при цьому – це перевтілення як засіб пізнання" [1,185].

Існує кілька різновидів дидактичної гри, які активно використовуються на заняттях із методики мови. **Гра-драматизація** має на меті відтворити максимально наближений до основного опису певний життєвий епізод. Використовується при виконанні творчих завдань (складанні творів, казок, фантазій тощо).

Ділова гра застосовується на лабораторних заняттях з методики мови для перевірки компетентності і грамотності студента, полягає у відтворенні професійної ситуації (уроку). За А. Капською основні критерії ділової гри такі:

– заняття наближається до реальних умов (клас, учні);

– відповідає інтересам кожного учасника гри;

– спонукає творчо мислити і приймати залежно від ситуації правильне рішення;

– ігрові елементи об'єднані в єдине ціле із сферою реальних життєвих ситуацій;

– створюються нові цікаві ситуації (самоаналіз, аналіз), у яких гравець може яскравіше себе розкрити;

– наявні елементи зацікавленості, оскільки кожен студент виступає у ролі вчителя;

– формуються вміння і навички, пов'язані з майбутньою професійною діяльністю.

Функції викладача при цьому змінюються: спочатку він виконує роль організатора і консультанта, а потім підбиває підсумки, оцінює діяльність як окремого студента, так і всієї групи.

Самоаналіз та аналіз ділової гри (уроку) проводиться за загальноприйнятою схемою. При цьому обов'язково враховується **діловий рівень** – підготовка та проведення уроку, не порушуючи його етапів, манера поведінки перед аудиторією; **риторичний** – культура мовлення, лаконічність, логічність у поясненні фактичного матеріалу, аргументованість, коректування "учнівських" відповідей; **етичний** – вміння тримати зв'язок з аудиторією, тактовно і коректно відповідати на запитання, робити зауваження, прагнення підняти авторитет кожного студента.

Цей вид роботи стимулює творчу активність студентів, у них з'являється потреба в отриманні нової інформації, формуються професійні вміння і навички. Студенти вчаться проводити не тільки різні типи уроків, а й робити висновки та узагальнення, пропонувати конкретні форми і методи, різноманітні вправи.

Ділова гра вчить думати і діяти спільно [2, 27]. У студентів виробляються такі якості, як уважність, повага до думки іншого.

У програмі з рідної мови для середньої загальноосвітньої школи зазначається, що в основу формування комунікативних умінь і навичок покладено сукупність понять зі стилістики, лінгвістики тексту і теорії мовної діяльності. Вказується на особливість таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання, говоріння, письмо.

На заняттях із методики мови розрізняємо монологічне і діалогічне мовлення. Монолог передбачає усне або письмове висловлювання однієї особи з метою повідомлення певної інформації. Таке висловлювання обмірковується заздалегідь. Йдеться про такі теми, як "Українська мова як навчальний предмет у школі", "Концепція мовної освіти 12-річної школи", "Програми з української мови для основної школи", "Підручники з української мови для загальноосвітньої школи".

На відміну від монологічного, діалогічне мовлення формується в процесі спілкування, без обмірковування. Вибір типу монологічного мовлення залежить від комунікативної мети висловлювання. Розповідь використовується тоді, коли потрібно розповісти про пов'язані між собою події чи факти; опис – коли треба дати словесне зображення предмета, особи, місця, стану; міркування – якщо потрібно щось довести, витлумачити, пояснити причину того чи іншого явища. Кожен тип мовлення залежно від обставин та мети спілкування реалізується у висловлювання певного стилю.

Під час спілкування перед студентами ставиться завдання: будувати висловлювання з урахуванням мовної ситуації. Її основні умови такі: адресант висловлення, тема та основна думка висловлювання, мета та місце спілкування.

Оскільки комунікативною змістовою лінією шкільної програми з рідної мови передбачається вивчення таких висловлювань, як доповідь (або реферат), дискусія, то на практичних та лабораторних заняттях з методики мови звертається увага на види публічних виступів, а саме – доповідь.

Розрізняємо ділову і звітну доповіді. Ділова доповідь передбачає виклад певних питань із висновками і пропозиціями, містить значний фактичний матеріал. Текст її може бути предметом обговорення, зазнавати критики, доповнюватися новими положеннями. Заслуговують на увагу такі теми: "Інновації в лінгводидактиці", "Мовний етикет та антиетикет сучасного школяра" тощо.

Звітна доповідь за своєю будовою нагадує письмовий звіт. Це звіти про пасивну та навчально-виховну практики студентів.

Під час виголошення доповіді для встановлення контакту зі слухачами студенти вчаться використовувати словосполучення "важливо підкреслити (виділити, зазначити) такі питання", "як уже зазначалося", "як ви вже знаєте", "зверніть, будь ласка, увагу" тощо.

Дискусія передбачає публічне обговорення якогось спірного питання. Пропонуються такі теми:

– Потрібна чи не потрібна реформа українського правопису?

– Чи доцільно було переходити на 12-ти бальну шкалу оцінювання?

– Чи слід надавати пільги медалістам під час вступу до вищих навчальних закладів?

– Мовна ситуація у нашому університеті тощо.

Під час проведення дискусії студенти вчаться дотримуватися таких етичних порад: не стверджувати того, чого не можна довести; учитися слухати критику; віддавати належне своєму опонентові, коли він має рацію; не нав'язувати своїх рішень; уникати частого висловлювання "я".

Після закінчення дискусії викладач підбиває підсумки, відзначає найважливіші виступи, звертає увагу на зміст, композицію, мовленнєве оформлення, культуру спілкування, етику ведення дискусії.

Недоліками усних відповідей можуть бути:

– відсутність першої фрази, яка організовує загальне висловлювання;

– непродуманість у розташуванні окремих його частин;

– відсутність зв'язку між частинами.

Прийом проблемної ситуації використовується тоді, коли промова починається з постановки певної проблеми, а потім розкриваються шляхи її розв'язання. Наприклад: "У чому полягає сенс життя?", "Що забезпечує душевну гармонію і щастя?", "Чи є в мене проблеми з етикою і етикетом?", "Що для мене значить Земля?".

На основі сформульованого в педагогіці поняття "професійна майстерність вчителя" доведено, що його провідними компонентами є: культура мовлення, культура мови, які співвідносяться між собою так само, як мова і мовлення, тобто, як загальне і конкретне. Особистої мотивації набуває і такий критерій комунікативної компетенції, як правильність мовлення, тобто додержання мовцем фонетичних, лексичних, морфологічних, синтаксичних, соціолінгвістичних та інших норм української мови.

Таким чином, означені підходи до мовленнєвої підготовки вчителя дозволяють забезпечити цілеспрямовану співпрацю викладача і студента, враховувати індивідуальні здібності, створювати сприятливі умови для подальшого їх розвитку, самопізнання і самовдосконалення.

Проблема, розглянута у статті, звичайно, не вичерпує всіх аспектів мовленнєвої підготовки студентів. Перспективи її дослідження вбачаємо у поглибленні й розробці цілісної системи розвитку особистості через включення її у різноаспектні види мовленнєвої діяльності, у подальшому пошуку і конкретизації критеріїв, методів і методик їх дослідження, вивченні особливостей впливу різних мовленнєвих проявів на якість професійної діяльності вчителя, виявленні творчих форм навчання мовлення та їх оцінки крізь призму педагогічного досвіду студентів та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Курс лекцій: модульне навчання. – К., 1993. – С. 185.
2. Жорник О.П. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності // Рідна мова. – 2000. – № 1. – С. 27.
3. Програма з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів // УМЛШ. – 2002. – № 5. – С. 64.
4. Рідна мова. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-11 кл. – К.: Шкільний світ, 2001. – 95 с.

О.И.Книш, Н.В.Громова. Формирование профессиональных речевых умений студентов-филологов.

В статье рассматриваются теоретические и практические основы формирования профессиональной речи студентов-филологов. Подчеркивается мысль о том, что обучение в контексте профессиональной подготовки будущих словесников проявляется в разных формах деловой игры, в коммуникативной направленности занятий, в образовании проблемных ситуаций.

O. Knysh, N. Gromova. The student-philologists' professional language formation.

The article deals with the problem of students'professional language formation. It is stressed that the instruction in the context of professional training of future linguists is being displayed in different forms of professional game, in communicative purposefulness of studies, in formation of problematical situations.

УДК 371.135

О.Г. Козлова
Сумський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ВНУТРІШНЬООРГАНІЗАЦІЙНИМ ПІДВИЩЕННЯМ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті розглядається проблема розвитку особистості педагога в аспекті методології творчості та управління професійним удосконаленням. Описуються поняття: креативність, суб'єктно-діяльнісний підхід, творчість і особливості її прояву в діяльності, діагностика креативності, умови і технології управління творчим розвитком,готовність педагога до творчої діяльності.

Звернення до проблеми креативності зумовлене тим, що творчі досягнення особистості мають не лише особистісний, але й соціальний смисл. Саме соціальне замовлення на дослідження механізмів розвитку творчого потенціалу особистості зумовлює особливу актуальність проблеми креативності. Як відомо, динамічна особистісна характеристика творчості описується таким категоріальним комплексом: творчість, індивідуально-творчий підхід, творчий стиль діяльності, креативність та особливості її виявлення у діяльності, діагностика креативності, умови та технології творчого розвитку, готовність до творчої діяльності тощо. Однак парадокс полягає в тому, що незважаючи на те, що поняття „креативність" є стійкою категорією у психології та педагогіці, нині у відповідних словниках ще немає достатньо наукової інтерпретації цій дефініції. Крім того, незважаючи на десятки існуючих нині наукових дослідницьких праць з проблем

креативності, поки що не склався єдиний погляд як на саму проблему, так і на різні прикладні питання, що стосуються її [4, 8].

У вітчизняній педагогічній науці термін „креативність" розглядається як творчість, творчі можливості людини, як деяка особлива властивість (стійка особливість) людського індивіда, що зумовлює виявлення соціально значущої активності. Суть креативності (творчості) як психологічної властивості за Я. Пономарьовим [5] полягає в інтелектуальній активності і чутливості (синзетивності) до побічних продуктів діяльності. Творча особистість бачить побічні результати, що є творінням нового, а нетворча – лише результати досягнення мети (доцільні результати), йдучи повз новизни.

Нині проводяться дослідження на соціально-психологічному та соціально-управлінському рівнях – детермінантах творчості (В. Карцев, М. Лазарєв, В. Маслов, Р. Піві, В. Паламарчук, С. Сисоєва, Б. Холлеран, П. Холлеран, В. Худаков, Ф. Ендрюс, М. Ярошевський та ін.).

Заслуговують на увагу праці з проблем організації, а також управління колективною творчістю шляхом функціонально-рольової диференціації колективу (Ч. Гаджиєв, Л. Даниленко, В. Карцев, М. Ярошевський та ін.).

Однак, щодо визначення природи творчості серед дослідників єдиної точки зору немає. У зв'язку з цим цікавою є думка В. Сластьоніна та Л. Позимової про те, що виявлення змісту і співвідношення тлумачень, що застосовуються у дослідженні творчої особистості, сприяє визначенню специфіки креативної парадигми в освіті [7, 148].

Враховуючи достатньо аргументовані позиції науковців з проблем професійної освіти дорослих (креативної андрагогіки) слід зазначити, що нині у контексті розвитку цієї проблеми потребує уточнення механізм організації та управління процесом підвищення професійної кваліфікації педагога [4, 38]. Йдеться про необхідність дослідження розвитку креативності як особистісної категорії у процесі внутрішньоорганізаційного професійного вдосконалення педагога. Саме проблемі управління процесом творчо організованої методичної роботи з педагогами, у ході якої розвивається творчий потенціал особистості та в цілому креативність, присвячено даний матеріал.

Апробація нашої ідеї щодо внутрішньоорганізаційного управління процесом підвищення кваліфікації педагогів має багатолітню перевірку на базі гімназії № 1 м. Сум, НВК № 7 м. Сум, ПТУ № 14 м. Ромни.

При побудові процесу управління професійним вдосконаленням педагогів в умовах закладу освіти ми виходили з Концепції суб'єктно-діяльнісного підходу в освіті [6]. Відповідно до цього підходу, особистість є суб'єктом, здатним до самореалізації, що наділений такими характеристиками:

– здатність не лише привласнювати світ предметів та ідей, але й виробляти їх, перетворювати, створювати нові;

– усвідомлення і прийняття завдань, установок діяльності на всіх етапах її діяльності, здатність і прагнення особистості у необхідних випадках самостійно їх визначати;

– здатність до морального вибору, прагнення обґрунтовувати, вибір всередині свого „я";

– здатність до рефлексії, потреба в ній як умова свідомого регулювання власної поведінки, діяльності відповідно до бажань і прийнятих цілей, з одного боку, та усвідомлення меж власної несвободи, з іншого;

– активна позиція особистості, прагнення і здатність до ініціативи, критично та інноваційно відрефлексовувати результати діяльності і стосунків;

– направленість на саморозвиток;

–здатність самостійно вносити корективи до своєї діяльності, внутрішня незалежність від „зовнішнього сівту" не в частині ігнорування його, а у стійкості поглядів, переконань, смислів, їх корекції та зміни;

– творчий потенціал, унікальність, неповторність [7, 149].

Хід процесу професійного вдосконалення педагогів в означених експериментальних закладах здійснювався відповідно до таких етапів (рис. 1).

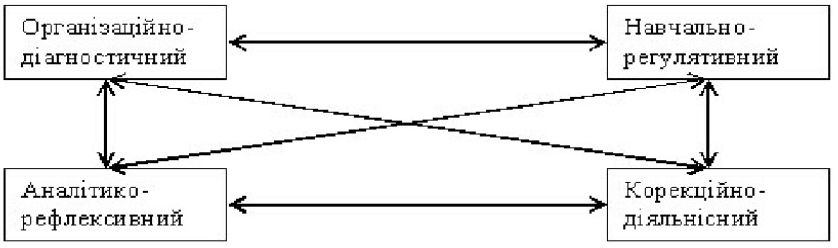


Рис. 1. Взаємодія і взаємозв'язок етапів внутрішньоорганізаційного підвищення кваліфікації педегогів

В експеременталній роботі ми прагнули до включення вчителів у діяльність, максимально наближену до творчої, інноваційної, орієнтуючи процес професійно-педагогічної підготовки на зміну технології педагогічного процесу. Закладена в структуру занять система спеціальних процедур, завдань і вправ, тренінгів була спрямована на управління розвитком особистості вчителя і активізації його творчості. Такий підхід стимулював виникнення активної позиції у професійній діяльності вчителя

на вирішення проблемних ситуацій, спрямовував на постійний перегляд цінностей. Запропонований нами підхід до підготовки вчителя вимагав максимальної відкритості навчання, розвитку здібностей до прогнозування результатів педагогічної діяльності, до спільних зусиль у нових ситуаціях, до переходу від особистих рефлексивних властивостей до власне педагогічної рефлексії та творчості.

Здійснюючи процес професійного вдосконалення педагога, ми усвідомлювали, що отримати позитивні результати неможливо, якщо не будуть включені механізми управління і регулювання процесом засвоєння знань. У дослідженні нами використовувалися результати роботи Н. Тализіної [9, 47], яка виокремила такі вимоги до управління процесом засвоєння, як:

1) встановлення мети управління;

2) з'ясування стану керованого процесу;

3) визначення програми впливів, що передбачає основні перехідні стани процесу;

4) забезпечення систематичного зворотного зв'язку;

5) забезпечення обробки інформації, отриманої з каналу зворотного зв'язку з метою впровадження коректуючих (регулюючих) впливів та їх реалізації.

Ми погоджуємося з висновками С. Архангельського, що оптимальне ведення навчально-освітнього процесу має спиратися на послідовне управління навчальними діями [2, 147]. Будь-яка дія, за П. Гальперіним, складається з орієнтаційної, виконавчої та контрольної частин.

Наше дослідження було задумане як конструювання нового досвіду в умовах експерименту, в проведенні якого ми робили акцент на організацію перетворюючої діяльності вчителів. Враховуючи підходи вищезгаданих учених до організації навчально-освітнього процесу, ми вибудували таку технологію управління навчальними діями на кожному етапі нашого експерименту: інформування, осмислення, самоусвідомлення, планування, прийняття рішення, виконання, рефлексія, контроль, оцінка.

На першому етапі експерименту (організаційно-діяльнісному) (Рис. 1) ми ставили завдання розвитку творчої індивідуальності вчителя, формування аналізу і вирішення творчих педагогічних завдань; прагнули до розвитку в учителів здатності здійснювати самостійне перенесення раніше засвоєних знань, свого досвіду в нову позицію, бачити проблему в знайомій ситуації; визначати нову функцію об'єкта, переносити раніше засвоєні способи діяльності в новий спосіб.

Нами здійснювався пошук форм і методів навчання, які включають слухачів до активної діяльності. Однією з таких форм є інтелектуальний „мозковий штурм".

Під час професійного вдосконалення педагогів проводилася ділова гра „Інноваційні процеси у закладі освіти". Проблема відображає ті зміни, які відбуваються в освітній системі: в організації управління закладом, у змісті базової освіти, її меті й завданнях щодо організації нових типів закладів освіти, у педагогічних технологіях і освітній екології. Перелічені нововведення висувають підвищені вимоги до педагога, значить,потребують глибокого і виваженого обговорення на навчальних заняттях.

Для того, щоб забезпечити ефективність ділової гри, слухачам була запропонована послідовність узагальнених кроків щодо організації пошукового навчального процесу, а саме: 1) постановка проблеми, пошук її формулювання з різних поглядів; 2) пошук фактів для більш повного розуміння проблеми, можливостей її вирішення; 3) пошук ідей одночасно з активізацією сфери підсвідомого. Оцінка ідей не здійснюється до того часу, поки не будуть висловлені всі можливі ідеї й варіанти; 4) пошук рішення, при якому висловлені ідеї підлягають аналізу, оцінці; для втілення обираються кращі з них; 5) пошук визначення знайденого рішення всіма членами колективу.

Проведені заняття показали, що вчителі не володіють достатньою інформацією, необхідними знаннями про нововведення, їх складові, класифікацію. Викликало утруднення завдання, в якому необхідно було визначити складові інноваційного процесу та фактори, що впливають на ефективність нововведень. Таким чином, виникли труднощі в обміні необхідною інформацією, формуванні колективної думки, яка впливала б на вирішення поставленої проблеми – роль інноваційних процесів у загальноосвітній школі. Вчителі відчули потребу в розширенні знань з проблем педагогічної інноватики, філософії, психології, культурології, валеології й тоді, коли не змогли логічно повно й правильно відповісти на запропоновані їм запитання. На даному етапі – етапі зародження інноваційної діяльності – її загальних творчих основ, створилися найбільш ефективні умови для розширення сприйнятливості до нововведень.

Необхідно підкреслити, що сутність професійно-педагогічної освіти полягає не в простій механічній зміні одного стану іншим. В основі наступності всіх етапів лежить ідея творчого розвитку особистості.

На другому етапі (навчально-регулятивному) (Рис. 1) ми ставили завдання розширити теоретичні знання вчителів, розкрити методологію пізнання, технологію педагогічного дослідження.

Зазначимо, що при подачі навчально-освітньої інформації ми прагнули дотримуватися логічного ряду засвоєння знань: сприйняття – розуміння – осмислення – закріплення – застосування, такої передачі інформаційного та методичного матеріалу, щоб забезпечити найбільш ефективне його засвоєння вчителем.

Результати спостережень, аналіз виконуваних учителями робіт свідчили про необхідність розширення світоглядних, ціннісно-смислових структур професійної підготовки вчителя. Ми зіткнулися з поверховим уявленням про людину і суспільство, з завантаженістю свідомості вчителів стереотипами, відсутністю системного погляду на світ в цілому і педагогічні явища зокрема. Тому почали з розкриття світоглядного блоку, що передбачав розширення уявлень про природу, призначення, структуру і властивості систем. Наступним було формування філософського погляду на концепції освіти для XXI століття: статус освіти в сучасному цивілізованому суспільстві, взаємозалежність типу освіти і можливостей для саморозвитку особистості та суспільства, взаємозалежність чіткого визначення глобальних пріоритетів розвитку суспільства з реформуванням системи освіти, потреби переорієнтації особистості й суспільства на новий, синергетичний тип мислення, формування особистості за умов перехідного суспільства. Ми вважали за необхідне через розкриття глобальних проблем сучасності вийти на аналіз парадигм освіти. Розкриваючи принцип ціннісно-смислового апарату антропоцентризму, ми виходили на критерії гуманізації освіти та аналіз протиріч процесу виховання і навчання. Зміст навчання вчителів вибудовувався в логіці розкриття особливостей перебування людини в контексті життя культури, тому передбачалося ознайомлення з поняттям „масова культура", з процесом її експансії та пов'язаними з ними проблемами виховання. Тема „Творча особистість у контексті XXI ст." (роль, модель поведінки, акт творчості) була центральною у культурологічному блоці, виходила на проблеми формування педагога нового типу – педагога-дослідника. Вчителі ознайомилися з соціальними і науковими передумовами виникнення педагогічної інноватики, її основними поняттями, аналізували джерела інноваційних ідей, знайомилися з різними інноваційними підходами до організації навчально-виховного процесу в зарубіжній та вітчизняній практиці. На цьому етапі в контексті гума-ністичної парадигми розглядалися відмінності традиційного та інноваційного навчання. Вчителі знайомилися з прблемами акмеологічного проектування особистості, вивчали підходи до побудови концепції потенційної здійсненості як необхідної умови розвитку особистості. На даному етапі особлива увага приділялася розкриттю психологічних особливостей творчості, поняттям креативності, рефлексії. Надавалася перевага розкриттю валеологічних

проблем побудови навчально-виховного процесу, валеологічній доцільності форм і методів роботи, валеологічним вимогам щодо нових програм, формуванню сприйнятливих, екологічно безпечних стосунків між учасниками навчально-виховного прцесу. Вивчалися комунікативні процеси, особливості виявлення девіантної поведінки. На цьому етапі приділялася значна увага розкриттю механізмів наукового дослідження, принципів, методів, функцій та їх етапів, акцентувалася увага на необхідності закріплення науково-дослідницьких навичок у школярів як одного з джерел їх саморозвитку та елементу досягнення життєвого успіху. Вчителі знайомилися з інформаційним забезпеченням науково-дослідницької діяльності, акцент здійснювався на входженні в комп'ютерні мережі, на застосуванні комп'ютера в педагогічному управлінні психолого-педагогічними дослідженнями. На даному етапі відбувалася загальна орієнтація в педагогічній інноватиці, створювався інформаційний інноваційний фон, актуалізувалися проблеми шкільної освіти, формувався образ майбутнього школи, парспективи її розвитку, визначалася місія вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства.

Третій етап експерименту (корекційно-діяльнісний) (Рис. 1) передбачав засвоєння вчителями технологій інноваційної діяльності: формування мети і загальних концептуальних підходів, вдосконалення освітніх програм, складання навчального плану, розробка етапів дослідно-експериментальної роботи, освоєння методів психологічної активізації творчості, методів систематизації перебору варіантів, основ теорії вирішення винахідницьких задач Г. Альтшуллера, оволодіння правилами ведення педагогічної дискусії.

Основне завдання корекційно-діяльнісного етапу полягало в орієнтації вчителя не на відтворення готових істин, положень, методичних рекомендацій, а на формування педагога, здатного до самостійного усвідомлення авторського принципу бачення і самостійної оцінки альтернативних підходів до організації навчання та виховання в процесі підготовки авторських програм. На даному етапі аналізується і прогнозується подальший розвиток нововведень та складність їх освоєння. Проблема готовності вчителя до використання нововведень у педагогічному процесі, на наш погляд, полягає не стільки в усвідомленні вчителем дидактичного завдання, в продумуванні та реалізації тих чи інших видів навчально-пізнавальної діяльності (ці складові нововведень підлягають попередньому плануванню), скільки в тому, що професійна готовність учителя пов'язана з його особистісним досвідом. На шляху освоєння нових способів навчання і виховання перед учителем постають труднощі перш за все професійно-особистісного характеру, пов'язані зі

стереотипними особистісними установками і реакціями в робочій атмосфері. Ці утруднення можуть долатися лише через визнання принципів міжособистісної взаємодії, усвідомлення того, що нові моделі навчання і виховання являють собою не що інше, як сплав дидактичної і особистісної проробки [8, 107-109].

Відповідно до визначених завдань третій етап експериментального дослідження був спрямований на включення вчителів до таких дидактичних пошуків, які ґрунтуються на діяльності учнів, що моделює наукове до-слідження і тим самим веде їх не тільки до засвоєння фактичних знань, а й до розвитку нового проблемного бачення, освоєння дослідницьких процедур. Завдання полягало у переорієнтації методики викладання предметів, на приведення її у відповідність з науковим мисленням, де „наука представлена як дослідження". Таку позицію виразно сформулював у 20-х роках Г. Ващенко: „Педагогіка і школа початку XX століття об'єктивно мусили зробити новий крок вперед щодо активізації навчання: центральною ланкою цих пошуків, як виразно вже засвідчила історія, був пошук відповіді на питання: як поставити учня в позицію „наукового" дослідника?" [3, 39].

Відповідно завдання практичних занять полягало в демонстрації та оволодінні вчителями методами, використання яких сприяє розвитку дослідницької діяльності учнів. Одним з таких методів є синектика. Ми застосували прийоми, що змінювали усталені часові зв'язки, звичайний часовий порядок (наприклад, спочатку учень вивчає завдання вдома, а потім у класі разом з вчителем); зміна усталених просторових зв'язків, суміщення досить віддалених предметів (наприклад, понять з різних навчальних предметів), створення синтетичних понять, що мають нові якості; зміна усталеного напрямку дії (наприклад, слабовстигаючий учень дає поради відміннику); підсилення в декілька разів властивостей об'єкта (як би ви побудували заняття в школі, якби були чарівником?).

У ході дослідження нами було встановлено, що більшість учителів розуміють суть творчої діяльності як розширення знань з альтернативної педагогіки, без усвідомлення головного співвіднесення цих отриманих знань з індивідуальною цілісністю вчителя, яка в кожного своя і має свій набір характерних властивостей, якостей і прийомів. Тому програма експерименту передбачала як навчання вчителів прийомам аналізу свого індивідуального стилю, характерного для даного вчителя, стійкого поєднання завдань, засобів, способів діяльності та спілкування, так і навчання прийомам удосконалення цього стилю із врахуванням завдань інноваційної діяльності.

Існуюча система методичної роботи поки що мало орієнтує вчителя на розвиток індивідуального стилю. Процес теоретичного навчання

сприймається вчителями як процес отримання певної суми знань, при цьому недостатньо розвивається творче мислення, а система практичної підготовки не сприяє розвитку професійної рефлексії.

На корекційно-діяльнісному етапі експерименту ми акцентували увагу на таких формах роботи з вчителями, які спрямовані на самопізнання і розвиток комунікативних навичок.

Як отримати спокій у душі? Як зберегти віру в силу добра? Як утверджувати гуманістичні цінності, коли матеріальні проблеми стають над людиною панівними?

Тоді на допомогу йому можуть прийти відповідні методики, які будуються на активній ролі тих, на кого вони зорієнтовані – це тренінги.

У процесі розвитку креативності вчителів нами застосовувалися тренінги особистісного зростання.

Заняття тренінгами особистісного зростання ми проводили в групах. При цьому використовували як методики, орієнтовані на вчителя, так і на „самоорієнтовані" методи. У ході тренінгових занять відпрацьовувалося вміння слухати, розуміти колегу, вміння вести конструктивну бесіду з проблеми, вміння розуміти вербальний і невербальний характер реакції людини. Одночасно виробляються якості, що сприяють позитивному вирішенню конфліктних ситуацій, навички співпраці, розвивається вміння людини виразити себе, свою думку, сформулювати проблему, підвищується культура емоцій людини, її ставлення до інших, вміння прогнозувати майбутнє.

На третьому етапі підготовки вчителя нами використовувався й напрямок, пов'язаний з аналізом професійно значущих утруднень і ситуацій, що їх викликають. Це моделювання педагогічних ситуацій.

Виходячи з того, що індивідуальний стиль педагогічної діяльності може бути сформований лише за умови творчого збагачення середовища варіативною поведінкою всіх учасників, ми мали намір стимулювати творчу діяльність пошуком тонких інструментальних засобів і гнучких евристичних технологічних підходів до вирішення запропонованих завдань. При аналізі педагогічних ситуацій ми орієнтували вчителів на дотримання таких принципів: 1) спрямованість на реалізацію позитивних інтересів особистості вчителя, учня, батьків; 2) пошук вирішення суперечності шляхом співпраці й компромісу, але не через насильство; 3) прогнозування альтернатив розвитку, до яких приводить те чи інше рішення; 4) визнання і гарантії прав особистості бути такою, якою вона є; 5) віра в позитивний вибір людини і в її внутрішнє добре начало.

Наше дослідження підтвердило висновок М. Арстанова, М. Гарунова, Ж. Хайдарова про те, що включення завдань ігрового моделювання значно

підвищує долю продуктивної навчальної діяльності вчителя щодо підвищення своєї кваліфікації [1, 18].

Така форма роботи передбачала спрямування пошуків на активне, емоційне спілкування вчителів один з одним. У ході обговорення ситуацій ми виявили, що не кожен вчитель спрямований на інтенсивну міжособистісну взаємодію, не кожен володіє відповідним особистісно-професійним досвідом. Такий висновок примушує замислитися над тим, чи не є це однією з причин унеможливлення подолання інерції в освоєнні педагогічними працівниками сучасних активних форм і методів навчання, в основі яких в більшості своїй лежить саме дискусійна діяльність. Така діяльність передбачає вміння швидко орієнтуватися в навчальному прцесі відповідно поставленим завданням, спрямовує учасників до вироблення правил, самостійного обговорення, обміну думками, стислого лаконічного підбиття підсумків. Діалогічні форми взаємодії вимагають від учителя терплячості стосовно учня, зацікавленої уваги, прагнення пізнати його погляди, зацікавленість у його судженнях.

Ми зупинимося на особливостях індивідуалізації піідготовки вчителя до інноваційної діяльності, створення умов для самопізнання, самовдосконалення та саморозвитку вчителя на четвертому (аналітико-рефлексивному) (Рис. 1) етапі нашого експериментального дослідження.

Важливість проблеми саморозвитку вчителя, що знаходиться в режимі інноваційної діяльності, важко переоцінити.

У сучасній літературі з проблем управління представлена значна кількість рекомендацій щодо планування індивідуального розвитку, професійної кар'єри, особистого життя бізнесмена, менеджера, керівника. Враховуючи те, що діяльність вчителя розглядається як управлінська, а сам вчитель – як менеджер навчально-пізнавального процесу, що виступає в якості суб'єкта системи управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів на уроці, ми уможливили перенести ідею професійного самовдосконалнння, відпрацьовану в менеджменті, на неперервне підвищення кваліфікації вчителя.

Слід відзначити, що ефективна індивідуальна програма професійного самовдосконалення на „виході" (майбутнє) – це закономірний підсумок відповідного забезпечення на „вході" (нині, спосіб досягнення мети) і продуктивна творча діяльність у процесі програмування.

Для плідної роботи над створенням програми, перш за все, потрібна відповідна мотивація, рішучість, необхідна стартова інформація.

Розробляючи етапи роботи над програмою, ми скористалися ідеями М. Поташника та В. Лазарева [10].

Основні етапи роботи над програмою були такими:

1. Самодіагностика, проблемний аналіз власної діяльності і особистості, фіксація проблем і їх причин.

2.Формування загальної концепції „Я в майбутньому".

3. Вибір стратегії саморозвитку, переходу в новий стан, вибір основних освітніх галузей: філософія освіти, культурологія, психологія, педагогіка, валеологія, предмет, методика предмета. Визначення завдань та часових меж.

4. Конкретизація найближчої мети (очікувані результати).

5. Складання плану дій з саморозвитку.

Усвідомлюючи те, що складений план саморозвитку не може бути таким документом, який підлягає зовнішньому інспекторському контролю, саме в частині формування загальної концепції „Я в майбутньому", ми вважали за доречне залишити її на розсуд самого вчителя. А ту частину, яка передбачала формування готовності вчителя до творчої діяльності на рівні розвитку мотиваційної активності, методологічної та технолого-педагогічної підготовленості, ставлення до педагогічної діяльності, рекомендувалося вчителю покласти безпосередньо в програму.

Складанням та захистом програми саморозвитку завершувалося внутрішньоорганізаційне навчання вчителів.

Таким чином, аналізуючи етапи процесу навчання у ході методичної роботи та основне їх дидактичне забезпечення, ми робимо висновок про те, що реалізації особистісно зорієнтованого підходу в процесі підготовки вчителя до творчої діяльності в організаційному аспекті сприяють: постановка перед учителем творчих навчальних завдань; використання діалогових і полілогових форм взаємодії на заняттях застосування активних форм навчання (тренінги особистісного зростання, досягнення впевненості в собі, соціально-комунікативної ефективності; організаційно-діяльнісні, рольові, дослідницькі ігри тощо); перехід викладача на позицію партнерських стосунків з виконанням фасилітаторських функцій; використання методу співвіднесення ситуації в навчанні, що забезпечує емоційно-раціональне розуміння психолого-педагогічних проблем, розвиває емпатію, інтуїцію і рефлексивні здібності вчителя; орієнтація навчального процесу на психологічні особливості вчителів, що мають специфічні особистісні проблеми і професійні досягнення; діагностика особистісно-професійних якостей вчителів, їх особистісно-професійних проблем і пізнавальних потреб.

Отже, професійне вдосконалення вчителя, розвиток його креативності у контексті творчої парадигми підвищення кваліфікації з усією очевидністю визначають подальші перспективи побудови стратегічного управління таким процесом, виокремлюють необхідність створення персоніфікованих

програм самовдосконалення, вимагають перехід на гнучкі моделі організації методичної роботи у сучасному закладі освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арстанов М. Ж., Гарунов М. Г., Хайдаров Ж. С. Проблемное обучение в учебном процессе вуза. – Алма-Ата: Мектеп, 1979. – 80 с.
2. Архангельский С. Ч. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 368 с.
3. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – К.: Українська Видавнича Спілка, 1997. – 441 с.
4. Морозов А. В., Чернышевский Д. В. Креативная педагогика и психология: Уч. Пос. – М.: Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
5. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 706 с.
6. Сластенин В. А. Субъектно-деяльностный подход в непрерывном педагогическом образовании // Непрерывное педагогическое образование. – 1999. – № 1. – С. 4-11.
7. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Человек творческий как цель воспитания // Ученые записки Курского государственного университета. Научный журнал. – 2004. – № 1. – С. 148-155.
8. Соціально-гуманітарна освіта України та шляхи її розбудови / Матер. наради завідуючих кафедрами соціально-гуманітарних дисциплін / Ред. кол. Андрущенко В. П. (відп. ред.), Зязюн І. А., Киричук О. В. – К.: Генеза, 1997. – 213 с.
9. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические символы. – 2-е изд. – М.: МГУ, 1984. – 344 с.
10. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника и В. С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.

Е. Г. Козлова. Развитие креативности педагога в процессе управления внутриорганизационным повышением квалификации.

В статье рассматривается проблема развития личности педагога в аспекте методологии творчества и управления профессиональным усовершенствованием. Описываются понятия: креативность, субъектно-деятельностный подход, творчество и особенности его проявления в деятельности, диагностика креативности, условия и технологии управления творческим развитием, готовность педагога к творческой деятельности.

E. Kozlova. Teacher's Creativity Development in the Process of Managing Proffesional Qualification Improvement.

The problem of teacher's personality development in the aspect of creativity methodology and proffesional improvement is represented in the article. The definitions „creativity", „subject-activity paradigm", „specialities of creativity in activity", „creativity's diagnostics", „conditions and technologies of creativ development management", „teacher's ability to creative activity" are described.

УДК 378. 14.:004

О.Б.Кривонос
Сумський медичний коледж

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ЯК ОСНОВНОГО ПОКАЗНИКА ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядається організація пізнавально-творчої діяльності студентів як однієї з провідних дидактичних умов формування професійно-творчих умінь майбутніх фахівців.

Зважаючи на розвиток негативних тенденцій у динаміці здоров'я народу України, зростання смертності та зниження народжуваності, скорочення тривалості життя людей, питання виявлення реальних шляхів підвищення ефективності та інтенсифікації навчального процесу в медичних закладах освіти сьогодні звучить особливо гостро та актуально [1, 6-11].

Систематизація соціально-педагогічних протиріч, пов'язаних із особистістю студента і умовами його професійно-творчого розвитку, визначає основну діалектичну суперечність між зовнішнім впливом з метою формування особистості відповідно до соціального замовлення і реальними можливостями особистості в розвитку і реалізації свого професійного потенціалу.

Дослідником І.О. Шаршовим виділено три групи суперечностей:

1) *соціально-педагогічні,* що відображають невідповідність між соціальними процесами в суспільстві та функціонуваням педагогічної системи;

2) *організаційно-педагогічні* протиріччя, які виникають безпосередньо в освітній системі в процесі організації навчально-професійної діяльності студентів. Всередині цієї групи знаходиться важлива підгрупа протиріч, яка визначається невідповідністю між професійними вміннями, здібностями і цінностями викладачів, необхідними для забезпечення інноваційного процесу професійно-творчої самореалізації студентів, та реальним рівнем підготовки викладачів;

3) *особистісно-творчі* протиріччя всередині особистості студента як суб'єкта навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, що відображають причини становлення і протікання процесу професійно-творчої самореалізації студента. Виділені групи суперечностей взаємно доповнюють одна одну і визначають основні педагогічні закономірності і фактори процесу професійно-творчої самореалізації студента [7, 25].

На основі аналізу даних суперечностей та вивченні спеціальних досліджень у цій області нами сформульовані зовнішні та внутрішні

(особистісно-творчі) педагогічні умови розв'язання протиріч у процесі формування професійно-творчих умінь студентів як головного показника професійно-творчої самореалізації студента.

Умови навчальної діяльності – це сукупність обставин, в яких вона здійснюється. Дидактичні умови часто розглядаються як фактори (чинники), що сприяють або перешкоджають успішності навчання [6, 183]. У філософському розумінні "фактор" визначається як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу [8, 712]. До факторів ефективності освіти дорослих відносять обставини, що сприяють збігу досягнутих результатів із педагогічними цілями. Такими є : адекватність запропонованих освітніх послуг у структурі і змісті освітніх потреб; зміст технологій освітньої діяльності; рівень кваліфікації освітян; рівень і стійкість мотивації до навчання; готовність до систематичної діяльності; вольові якості тощо [6, 190].

Умова є зовнішнім (по відношенню до предмету) оточенням об'єктивного світу, без якого предмет не може існувати. У педагогіці умови часто відносяться до факторів навчання і виховання поряд з предметом підготовки, освіти тощо.

Дослідник С.Ященко визначає умову як середовище, в якому реалізується виявлений причинно-наслідковий зв'язок між досліджуваними предметами, подіями, явищами, процесами [9, 15]. На наш погляд, ця думка вимагає певного уточнення й поглиблення. Це середовище в навчальному процесі не виникає саме по собі, а має бути спеціально (штучно) створеним суб'єктами навчального процесу. У нашому дослідженні при створенні певних умов для оптимального перебігу навчання, яке забезпечує професійно-творчий розвиток студентів, ми спиралися на теорію діяльності, включаючи навчальну теорію особистісно-орієнтованої освіти, що включає концепцію особистісно-орієнтованого евристичного навчання, а також сучасні концепції діагностики у навчально-виховному процесі.

Експериментальним шляхом ми перевіряємо п'ять необхідних і достатніх, на нашу думку, дидактичних умов формування професійно-творчих умінь студентів, представлених у таблиці 1.

Цей ряд умов відповідає діяльнісному підходу тим, що вони відображають усі основні елементи діяльнісного процесу – від забезпечення мотивації через операційну роботу до рефлексії результатів і подальшої корекції (вдосконалення) навчальної діяльності. Концепція евристично-модульного навчання знайшла відображення насамперед у використанні інноваційних можливостей евристично-модульної освітньої технології, у навчанні студентів методам і механізмам евристичної діяльності, створенні студентами власного творчого продукту (проекту, діючої моделі тощо).

Таблиця 1

Назва дидактичної умови	**Сутність дидактичної умови**	**Способи її реалізації**	**Очікуваний результат**
1) Створення творчо орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів.	Спрямованість і викладачів і студентів на професійно-творчу діяльність.	Управління з боку адміністрації, педагогічного колективу процесом запровадження форм і методів творчої професійної діяльності студентів.	Свідома спрямованість студентів на оволодіння новими способами і прийомами професійної діяльності.
2) Використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання.	Реалізація комплексу дидактичних можливостей евристично-модульної технології при формуванні професійно-творчих умінь.	Впровадження завершеної і гнучкої технології модуля в процес формування професійно-творчих умінь студентів. Наповнення модуля різноманітними навчальними евристиками.	Готовність студента до створення власного творчого зовнішнього і внутрішнього освітнього продукту.
3) Організація пізнавальної творчої взаємодії студентів як єдності допомоги й протидії, як застосування механізмів евристичної діяльності.	Освоєння досвіду творчої діяльності студентів як під час аудиторних занять, так і самостійної роботи в рамках евристично-модульної технології.	Творча робота студентів у малих групах, колективне навчання, взаємонавчання в парах, драматизація навчального процесу.	Оволодіння студентами механізмами і методами творчої діяльності, уміннями до творчої самореалізації.
4) Наявність обов'язкової професійно-творчої практики у змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності.	Формування професійно-творчих умінь шляхом безпосередньої роботи з хворим, його біологічним матеріалом чи муляжами, фантомами, віртуальною реальністю.	Формування професійно-творчих умінь під час навчальної та виробничої практики в змодельованих професійних умовах та безпосередньо біля ліжка хворого чи на робочому місці медичного працівника.	Здатність студента вирішувати професійні задачі діяльності в нестандартних умовах "бачити" проблеми, основні суперечності і вміти самостійно їх вирішувати.
5) Компетентна педагогічна діагностика готовності студентів до професійно-творчої діяльності як на початку, так і в кінці навчання.	Здатність викладачів і студентів діагностувати й оцінювати результати аудиторної та самостійної діяльності студентів щодо рівня сформованості професійно-творчих умінь.	Запровадження комплексу діагностичних методик для моніторингу професійно-творчих умінь, навчання студентів працювати на діагностично-критеріальній основі.	Високий і достатній рівень оволодіння критеріями оцінки професійно-творчих умінь, спроможність за їх допомогою удосконалювати і корегувати здатність вирішувати складні професійно-творчі завдання діяльності.

Цей ряд умов відповідає діяльнісному підходу тим, що вони відображають усі основні елементи діяльнісного процесу – від забезпечення мотивації через операційну роботу до рефлексії результатів і подальшої корекції (вдосконалення) навчальної діяльності. Концепція евристично-модульного навчання знайшла відображення насамперед у використанні інноваційних можливостей евристично-модульної освітньої технології, у навчанні студентів методам і механізмам евристичної діяльності, створенні студентами власного творчого продукту (проекту, діючої моделі тощо).

Необхідно більш детально розглянути структуру, сутність, зміст представлених дидактичних умов. Створення творчо орієнтованих інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання розглянуто в попередній статті [5, 560].

У даній статті основна увага приділяється питанням організації пізнавально-творчої взаємодії студентів як єдності допомоги і протидії, як застосування необхідних механізмів евристичної діяльності.

Експериментальним шляхом ми випробовуємо організацію колективного навчання, творчу взаємодію студентів у малих групах, спрямовану на самостійне здобуття певних теоретичних знань і творчих умінь їх використання у майбутній медичній практиці.

У дидактиці вищої школи встановлено, що індивідуальний процес засвоєння інформації не може бути зведений до індивідуальних форм роботи, оскільки найбільш плідним є створення умов для проявлення студентами інтелектуальної ініціативи, гнучкого мислення у всіх видах занять.

Виявлені психологами особливості пізнавальної діяльності студентів свідчать про те, що “мислення народжується лише в процесі динамічної взаємодії і комунікації, в умовах сумісної діяльності двох і більше партнерів по діалогу (одним із них може бути викладач, другим – студент, або студент – студент і т.п.)” [2, 105]. Дослідник А.Козирева приходить до висновку, що доцільно організована педагогічна взаємодія викладачів і студентів є базовою умовою включення студентів у навчально-творчу діяльність. Цілеспрямований вплив педагога на процес творчого розвитку особистості можливий у тому випадку, коли викладач спирається на мотиви та інтереси особистості студентів. У цьому випадку взаємодія педагога зі студентами набуває властивостей методу організації самовиховання творчих якостей особистості і активізації її творчого потенціалу [4, 19].

Як засвідчують О.Пометун та Л.Пироженко, тільки інтерактивне навчання стимулює пізнавальну активність і самостійність учнів. Ми вважаємо, що сутність інтерактивного навчання як форми навчання евристичного, полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов

постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії [3, 7].

Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 1980-х роках, засвідчують, що інтерактивне навчання вможливлює різке збільшення відсотка засвоєння матеріалу, бо впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень відображено у схемі, яка дістала назву "Піраміда навчання"



"Піраміда навчання" демонструє, що найбільших результатів можна досягти за умов інтерактивного навчання, коли студенти не тільки постійно застосовують теоретичні знання і практичні уміння, але й навчають цьому своїх товаришів [3, 8-9]. Враховуючи наведені наукові дані, ми у нашому дослідженні уже декілька років випробовуємо організацію пізнавально-творчої колективної роботи студентів у малих групах.

З метою формування професійно-творчих умінь студентів застосовувати набуті знання в реальній майбутній професійній діяльності, ми використовували метод навчання у співпраці, який передбачає право студента на помилку як індикатора необхідності додаткової допомоги студенту. Викладач не в змозі надати необхідну допомогу кожному конкретному студенту в групі. Це зобов'язання студенти беруть на самих себе, працюючи в невеликих групах (4-5 чоловік) і відповідаючи за успіхи кожного, допомагаючи один одному. А якщо від тебе залежить успіх усієї

групи, то ти не можеш не усвідомити відповідальність і за свої успіхи, і за успіхи своїх товаришів. Разом вчитися не тільки легше і цікавіше, але й значно ефективніше.

Кожна група отримує одне завдання, що є підзавданням загальної теми, над якою працює вся група. Всередині малої групи студенти самостійно визначають ролі кожного із них у виконанні загального завдання, визначенні правильності виконання завдання партнерами, моніторингу активності кожного члена групи у вирішенні спільної задачі.

Із самого початку група має мовби подвійну задачу: з одного боку – академічну – досягнення пізнавальної, творчої мети в розумінні сутності процесу живлення, а з другого – соціально-психологічну – формування в процесі вирішення спільної задачі комунікативних умінь, особливо важливих в професії медичної сестри.

Залучення знань студентів з різних тем, різних предметів, приводить до розвитку творчого мислення, дослідницьких умінь.

У процесі колективного навчання одна із малих груп по черзі розпадається і всі її члени розходяться в інші малі групи для навчання інших. Таким чином, вивчаються всі підтеми із загальної теми. Після вивчення окремих питань, вони розглядаються біля дошки шляхом індивідуального та фронтального опитування з використанням натуральних препаратів, таблиць, муляжів, скелету, фрагментів відеофільму. При цьому використовуються різноманітні евристичні механізми діяльності: евристичні запитання, матеріали дослідницької роботи студентів; вживання в іншу роль тощо.

Як приклад, ми можемо привести план та організаційну структуру одного із занять з дисципліни “Анатомія та фізіологія з патологією” зі спеціальності “Сестринська справа”, тема заняття – “Процес живлення”.

Таким чином, творча взаємодія студентів у малих групах дає можливість сформувати у студентів творчі уміння викласти інформацію своїми словами; навести власні приклади; показати аналогічні вияви, подібні ознаки в інших явищах і процесах; знайти зв’язок із іншими процесами або явищами, вже відомими раніше; передбачити певні наслідки; визначити протилежності. Дещо змінивши слова видатного китайського філософа Конфуція, який понад 2400 років тому наголошував: те, що я чую, я забуваю; те, що я бачу, я пам’ятаю; те, що я роблю, я розумію, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання: те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу й чую, я трохи пам’ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю – я починаю розуміти. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю – я набуваю знань, вмінь і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром [3, 10].

№	Етапи заняття	Рівні засвоєння	Форми і методи роботи	Тривалість
1.	Оргмомент		- перевірити готовність аудиторії до заняття; - повідомити студентам план заняття.	2′
2.	Мотивація теми заняття	α_{I} α_{IV} α_{III}	- Фронтальна бесіда із студентами (питання до бесіди); - ознайомлення з результатами пошукової роботи студентів щодо рівня захворюваності та смертності від хвороб травної системи серед населення України, Сумської області та серед студентів медколеджу; - пов'язати знання теми із сестринським доглядом та медсестринським процесом.	5′ 6′ 2′
3.	Контроль уміння схематично зобразити загальний план будови травної системи.	α_{III}	Кожний студент самостійно відображає у себе в альбомі, а один біля дошки малює загальний план будови травної системи.	5′
4.	Взаємонавчання студентів у малих групах.	α_{II}	Кожна група із 4-х студентів отримує підзавдання із теми і обговорює його: *1 група* – топографія, будова та функції великих слинних залоз; *2 група* – топографія, будова та функції підшлункової залози; *3 група* – топографія, будова та функції печінки; *4 група* – топографія, будова та функція жовчного міхура, жовчні протоки, склад та функції жовчі.	5′
5.	Складання плану колективного взаємонавчання в інших групах.	α_{III}	Загальними зусиллями за завданням викладача студенти складають план свого підзавдання, згідно з яким вони навчатимуть студентів інших підгруп.	2′
6.	Колективне перехресне взаємонавчання студентів різних підгруп.	α_{III}	Згідно визначеного плану всі студенти однієї із підгруп, розходяться в інші підгрупи, де розповідають студентам питання своєї підтеми.	5′

7.	Демонстрація сюжету з німого відеофільму.	α_{III}	Студентам пропонується проаналізувати ті процеси, які вони побачать у німому сюжеті відеофільму.
8.	Контроль знань і умінь студентів використати ці знання в професійній ситуації.	α_{II}	Після перегляду німого відеосюжету індивідуальне опитування студентів із розглянутої підтеми з використанням муляжів, натуральних препаратів.
9.	Вирішення проблемних ситуаційних задач із теми	α_{III}	Після аналізу кожної із підтем студентам пропонується вирішити проблемну ситуаційну задачу.
10.	Самостійне складання студентами ситуаційних проблемних задач.	α_{IV}	З метою закріплення матеріалу пропонується кожній підгрупі загальними зусиллями скласти по 1-й проблемній задачі та презентувати її.
11.	Вживання в образ органу і спроба доказати іншим органам свою важливість.	α_{IV}	З метою формування артистичних умінь перевтілення в інший образ розіграти анатомічну навчальну сценку "Хто із нас найважливіший в організмі"
12.	Підведення підсумків заняття, виставлення оцінок, виявлення переможця серед малих груп.		

Таким чином, у даній статті виявлена спроба, відштовхуючись від основних соціально-педагогічних протиріч, дати характеристику дидактичних умов, що забезпечують пізнавально-творчий та професійно-творчий розвиток студентів. Професійно-творчий розвиток студентів може здійснюватись тільки при певних дидактичних умовах, що забезпечують їх пізнавально-творчу діяльність:

1. Дидактичні умови як спеціальне середовище не виникають самі по собі, а повинні бути штучно створені учасниками навчального процесу.

2. Однією із головних дидактичних умов формування професійно-творчих вмінь студентів є організація їх пізнавально-творчої діяльності в малих групах у рамках евристично-модульної технології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вороненко Ю.В. Проблеми охорони здоров'я та обгрунтування перспектив розвитку вищої медичної освіти України // Медична освіта. – 1999. – №1. – С. 6-11.
2. Вербицкий А.А. Самостоятельная работа при подготовке бакалавра: переход от парадигмы обучения к парадигме образования. / Самостоятельная работа студентов: по материалам Всерос. научно-практ. конф. – М., 1993. – 105 с.

3. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посіб. авт. – уклад.: О.Пометун, Л.Пироженко. – К.: А.П.Н., 2002, – 136 с.
4. Козырева А.Ю. Педагогические аспекты творческого развития личности: Автореф.дис…канд. пед. наук: 13.00.01 / Академия Министерства внутренних дел Российской Федерации. – М., 1995. – 19 с.
5. Кривонос О.Б. Евристично-модульна технологія навчання як основа розвитку професійно-творчих умінь студентів медичного коледжу // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2003. – 560 с.
6. Онушкин В.Г., Огарев В.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. С-Петербург-Воронеж: ИОВ РАО, 1995. – 232 с.
7. Шаршов И.А. Педагогические условия професионально-творческого саморазвития личности студента: Автореф.дис… канд. пед. наук: 13.00.08/ Белгородский государственный университет. – Белгород, 2000. – 25 с.
8. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкаренка. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
9. Ященко С.В. Організація інноваційної діяльності педагогічного училища: Автореф. дис… кад. пед. наук: 13.00.01/ Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Минимтерства образования Российской Федерации. – М., 1999.

О.Б. Кривонос. Формирование профессионально-творческих навычек студентов как основного показателя их профессиональной компетентності.

В статье рассматривается организация познавательно-творческой деятельности студентов как одного из передовых дидактических условий формирования профессионально-творческих навычек будущих специалистов.

O. Krivonos. Forming the Proffesionally-Creative Skills of Students as a Major Factor of Their Proffessional Competence.

Ihe orqanisation of students'Coqnitive and creative activity as one of the leadinq didactic conditions of future specialists' professional and creative skills is inspectecl in this article.

УДК 37.013

О.В. Купенко
Сумський державний
педагогічний університет

ВЗАЄМОДІЯ ДОСВІДЧЕНИХ ТА МОЛОДИХ ПЕДАГОГІВ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІ

У статті розглядається педагогічна технологія формування проективної діяльності педагогічної молоді, яка розроблена за принципами спільної продуктивної діяльності досвідчених педагогів та молоді, а також послідовного використання різних за рівнем регульованості форм спільної діяльності.

Гостра потреба сьогодення – реалізація кожним свідомим членом суспільства тих своїх якостей, якими він володіє як повноцінний суб'єкт,

знаходить своє відображення в сучасній філософській концепції суб'єкта (атрибутом суб'єкта є свобода вибору цілей та засобів діяльності), в розробці теорії суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних відносин (специфіка останніх передбачає і свободу того, на кого спрямовані наші дії) [1, 103-105]. Новітні психологічні концепції навчання та розвитку (наприклад, концепції А. Маслоу, В.Я. Ляудіс, І.І. Ільясова) наголошують на важливості активної життєвої позиції особистості. Сучасні педагогічні концепції (В.І. Лозова, Т.І. Шамова, І.Ф. Харламов, Г.І. Щукіна та інші) розглядають активну пізнавальну діяльність особистості як провідний фактор процесу виховання та навчання. З появою цих концепцій втратили теоретичну виправданість твердження про переваги суспільного впливу над індивідуальною ініціативою, про провідну роль особистості викладача без урахування особистості учня, про верховенство колективної волі і рішення над вчинком та вибором окремої особистості, про нівелювання особистих інтересів в ім'я колективу, тверджень, які народжували соціально безвідповідальну людину, нездатну до вияву своєї громадянської позиції, до індивідуального вибору [6, 7].

Однак у сучасній педагогічній освіті прогресивні теоретичні концепції реалізуються далеко не повною мірою. Доказом того є прояв більшістю представників педагогічної громадськості (у тому числі педагогічною молоддю) властивостей об'єкту соціального середовища, наявність лише поодиноких постатей, які являють собою повноцінні суб'єкти суспільного життя. Значну частину вчительства сьогодні сковує синдром працівника бюджетної сфери: держава визначає мету, зміст та форми роботи, держава забезпечує фінансування, а значить, держава і несе відповідальність за стан шкіл, результати навчально-виховного процесу, "непрестижність" професії вчителя, низьку заробітну платню педагогів. Панує така точка зору, відповідно до якої вчитель має лише провести урок, організувати виховний захід, перевірити зошити і більше від нього нічого не залежить у складних соціально-економічних умовах сьогодення.

Поглянемо на стан речей з точки зору батьків. Сучасні батьки, як і попередні покоління, хочуть бачити своїх дітей психічно й фізично здоровими, успішними у дорослому житті. Та уявлення про те, що таке успіх, суттєво змінилося відповідно до зміни потреб сучасного суспільства. При цьому важливо пам'ятати, що підготувати дитину, яка в подальшому має стати суб'єктом, успішним діячем за нових соціальних умов, може тільки людина, яка сама відчуває себе суб'єктом, сама має відповідний досвід успішної самореалізації. Скільки відсотків сучасних учителів можна віднести до цієї категорії осіб? Відповідаючи на це запитання, звернемо увагу на прикметник "непрестижна", який досить часто вживається зі словосполученням "професія вчителя".

Життя вимагає від сучасної людини мобільності і підприємливості, пошуки ефективних шляхів реалізації своїх задумів, відповідальності за свої дії. "Нас цьому не вчили, – кажуть вчителі. – А ті, хто має відповідні здібності, – вже давно в бізнесі". Чи може за таких умов школа виховувати особистості відповідно до вимог сучасного суспільства?

Щоб подолати означене протиріччя між вимогами сучасного суспільства і осмисленням цих вимог на філософському, психологічному, педагогічному рівнях, з одного боку, та реальною практикою фахової підготовки вчителів, з іншого боку, необхідно інтенсивно розробляти нові технології та зміст професійної педагогічної освіти, що передбачають активізацію громадянської позиції молодих педагогів, розвиток їх здатності свідомо обирати цілі та засоби діяльності, приймати усвідомлені рішення та нести відповідальність за реалізацію цих рішень; активно впроваджувати технології, що забезпечують успішне професійне та особистісне становлення педагогічної молоді як необхідну умову формування відповідних якостей їх майбутніх вихованців.

У даній статті представлена технологія формування проективної діяльності молодих педагогів, яка розроблена на підставі створення ситуацій спільної продуктивної діяльності досвідчених педагогів і молоді, а також послідовного використання різних за рівнем урегульованості суб'єктами взаємодії форм діяльності.

Н.В. Кузьміна співвідносить проективні здібності вчителя з чутливістю до створення нових, продуктивних способів навчання [2].

Л.В. Ричкова під педагогічним проектуванням розуміє підструктуру управлінської діяльності вчителя, що передбачає попередню розробку компонентів діяльності суб'єктів ситуації. Проект ситуації – технологічний опис навчально-пізнавальної діяльності школярів у процесі розв'язання ними дидактичної ситуації та пошуку засобів її реалізації [4, 13].

Ми ж у свою чергу намагаємося розглянути проективну діяльність педагога не тільки в руслі педагогічного проектування, але й в руслі забезпечення самим учителем сприятливих організаційних умов для реалізації своїх напрацювань. Мова йде про формування вчителя, який не киває в бік адміністрації освітнього закладу, який енергійно діє, відшукуючи шляхи для реалізації власних ідей щодо модернізації сучасної освіти. Вважаємо цей аспект досить важливим, адже сьогодні, на жаль, дуже часто буває так: творчі доробки вчителів в банальних умовах соціальних негараздів нашого суспільства не отримують необхідної адміністративної та фінансової підтримки з боку керівних органів, сам учитель не має відповідного досвіду громадянської активності для впровадження своїх ідей. Як наслідок – ідеї

вмирають. Наприклад, наболіла проблема комп'ютеризації сільських шкіл. "Як можна говорити про сучасний рівень освіти, коли в навчальному процесі не використовується жодного комп'ютера?" – каже вчитель та очікує, поки хтось розв'яже за нього існуючі проблеми, продовжує працювати так, як працював раніше. Та сучасне життя вимагає від нього додаткових умінь організації власної діяльності, створення сприятливих умов для реалізації свого творчого потенціалу. Обмеження, які існують в житті, мають не заважати реалізації творчих ідей, а, навпаки, стимулювати до нових пошуків.

Виходячи з вищенаведеного, говорячи про проективну діяльність учителів, маємо на увазі озброєння їх сучасними технологіями, які дозволять поглянути на проблеми освітньої галузі ширше, не лише очима кваліфікованого вчителя, але й очима високопрофесійного менеджера. Це дозволить педагогові самому замислитися над тим, як же забезпечити необхідні умови (можливо, навіть фінансові) для реалізації своїх ідей. Адже проектування – це спеціальна, концептуально обумовлена та технологічно забезпечена діяльність, спрямована на створення образу бажаної у майбутньому системи [3, 8].

Вважаємо, що володіння технологіями проектування дасть сучасному вчительству більше впевненості, дієвості, а значить, сприятиме зростанню авторитету сучасного педагога. Крім того, отримавши відповідні навички, вчитель матиме змогу озброювати ними і своїх вихованців.

Представлена у даній статті педагогічна технологія формування проективної діяльності педагогічної молоді напрацьовувалася протягом 2003-2004 років у таких обласних проектах благодійного фонду сприяння обдарованим дітям "Олімпіада": Сумський обласний студентський конкурс педагогічної творчості "Зростаємо разом" (фінансування від проекту "Гармонія" Держдепартаменту США); Сумський відкритий проект "Нова школа і новий учитель – назустріч один одному" (фінансування від проекту "Матра КАП" Посольства Королівства Нідерландів); Сумський обласний проект "Вплив педагогічних ініціатив молоді на розбудову громадянського суспільства" (фінансування від Програми ТАСІС Європейської комісії). Заходи відбувалися за адміністративного сприяння управління освіти і науки Сумської обласної державної адміністрації та управління освіти Сумської міської ради.

Як свідчить досвід названих обласних проектів, серед представників педагогічної молоді Сумщини є багато творчих особистостей, які, незважаючи на всі негаразди освітньої галузі, хочуть працювати у школі. Вони мають достатній рівень знань з педагогіки та психології, фахових методик. Вони мають багато ідей щодо модернізації освіти. Але, на жаль, дуже часто їм не вистачає саме навичок планування

та управління власною діяльністю, досвіду ефективної презентації власних ініціатив, навіть прикладу залучення донорських коштів для реалізації власних ідей, комусь не вистачає віри в себе і власні можливість змінити оточуюче середовище.

Слід відзначити, що сьогодні у навчальних закладах професійної педагогічної освіти Сумщини проективна діяльність цілеспрямовано не формується, хоча й використовується окремими педагогами-новаторами. Тому авторська педагогічна технологія формування проективної діяльності педагогічної молоді розроблялась та випробовувалась як зовнішня (відносно існуючих в Сумській області закладів професійної педагогічної освіти) програма в групах студентів (молодих учителів), яка створена на основі конкурсного відбору в п'яти вищих навчальних закладах педагогічної освіти Сумщини: Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка, Глухівському державному педагогічному університеті, Путивльському педагогічному коледжі ім. С.В. Руднєва, Лебединському педагогічному училищі ім. А.С. Макаренка, Конотопському індустріально-педагогічному технікумі. Були залучені до роботи й студенти Полтавського державного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. Крім цього, у проекті "Вплив педагогічних ініціатив молоді на розбудову громадянського суспільства" працюють молоді вчителі зі стажем роботи до 5 років з різних куточків Сумської області. Відбір здійснювався на основі оцінювання педагогічних творів (основні критерії оцінювання: педагогічно-творчі здібності, громадянська активність, гуманізм) та психологічного тестування претендентів [5].

Розглянемо більш докладно саму педагогічну технологію формування проективної діяльності молодих педагогів.

Мета цієї технології – формування навичок проективної діяльності молодих педагогів на рівні самоуправління, включаючи самостійне формулювання цілей.

Предметом управління в педагогічній технології, що розглядається, є спільна проективна діяльність суб'єктів педагогічної освіти, які вже відбулися як професіонали, та студентів і випускників педагогічних закладів освіти. На думку В.Я. Ляудіс, "такого роду одиниця вводить у аналіз навчання реальність міжсуб'єктних взаємодій, що створює альтернативу трактовці процесу засвоєння знань як навчальної діяльності ізольованого суб'єкту, який протистоїть об'єкту пізнання і долає односторонність трактовки навчання як суб'єкт-об'єктних відносин" [6, 107]. Спільна навчальна діяльність, за В.Я. Ляудіс, – це спільність, яка виникає в процесі навчання, вона не дана у готовому вигляді відразу та незмінно; перебудова її форм на різних етапах засвоєння створює рух від народження спільності

смислів, цілей і способів діяльності до розвитку єдиного змістового поля, в якому починає диференціюватися, оформлюватися нова соціально зумовлена індивідуальна форма саморегуляції діяльності [6, 109].

Засобом досягнення поставленої мети виступає послідовна зміна форм взаємодії досвідчених учителів та молодих педагогів: 1) введення в діяльність; 2) розподілена дія; 3) імітована дія; 4) підтримана дія; 5) саморегульована дія; 6) самозбуджувана дія; 7) самоорганізована дія [6, 110].

Розглянемо, яким чином використовує ці форми педагогічна технологія формування проективної діяльності молодих педагогів.

1. Введення в діяльність і розподілена дія.

Перший етап технології – тренінговий. Відповідно до визначеної мети сформовано таку програму тренінгів: "Використання ресурсів Інтернету в педагогічній діяльності"; "Написання проектів" та "Управління проектами"; "Демократизація сучасної школи на основі інтерактивної взаємодії учасників навчально-виховного процесу"; "Психологічні особливості виховного процесу". Тренінгова програма продовжує концепцію, закладену на відбірковому етапі, коли до роботи залучалися студенти (молоді педагоги) за показниками їх педагогічно-творчих здібностей, громадянської активності та гуманізму.

Відомо, що тренінгова робота відрізняється від інших форм організації навчального процесу саме своєю інтенсивністю. Тренери не лише інтенсивно передають певний обсяг знань та демонструють приклад дій (введення в діяльність), але й активно залучають учасників тренінгу до спільних дій за певними завданнями, реалізуючи взаємодію досвідчених педагогів та педагогічної молоді у формі розподілених дій.

Зауважимо, що залучення до проведення тренінгів спонсорських організацій дозволило запросити як тренерів провідних фахівців у тій чи іншій галузі. Так, протягом трьох проектів до взаємодії з педагогічною молоддю Сумщини були залучені фахівці з Києва, Львова, Миколаєва, Полтави, Харкова, Москви. Цей досвід є прикладом створення сприятливих організаційних умов для реалізації власних ідей, прикладом, наданим благодійним фондом сприяння обдарованим дітям "Олімпіада" для учасників обласних проектів. Тобто маємо ще один факт взаємодії досвідчених педагогів-професіоналів та молодих учителів у формі введення в діяльність.

2. Підтримана дія та саморегульована дія.

Наступний етап педагогічної технології формування проективної діяльності молодих педагогів – публічний – передбачає волонтерську роботу студентів у виховних заходах з проблемними групами дітей та підлітків. Ця робота включає у себе проведення ділової гри "Конвенція

ООН про права дитини" для вихованців інтернатів, дитячих будинків та дитячих будинків сімейного типу у дванадцяти районних центрах Сумщини, а також публічний виступ на тему "Проблема професійного вибору молоді" під час великих мистецьких акцій для підлітків з районних центрів нашої області.

На публічному етапі молоді педагоги проводять системну роботу щодо організації виховних заходів. У взаємодії молодих та досвідчених педагогів на цьому етапі ми виокремлюємо два напрями діяльності: виховна діяльність і менеджмент, спрямований на створення сприятливих організаційних умов (мова йде не про внутрішню організацію виховного заходу, а про сприятливі зовнішні умови). Зауважимо, що на даному етапі у двох визначених видах діяльності форма взаємодії молодих та досвідчених педагогів відрізняється. Виховна діяльність – це діяльність, в якій молоді педагоги мають значно більший досвід, саме до цієї діяльності їх готували кілька років у вищому закладі педагогічної освіти. Тому тут взаємодія молодих та досвідчених педагогів передбачена більшою мірою у формі саморегульованої дії. Що ж до менеджменту, то ця діяльність є новою для педагогічної молоді, такій діяльності майже не було приділено уваги у вищому закладі педагогічної освіти, тому на цьому етапі педагогічна технологія формування проективної діяльності передбачає взаємодію у формі підтриманої дії. Підтримана дія має місце й відносно інтенсивного розвитку громадянської активності молодих педагогів шляхом залучення їх до волонтерської роботи із складними соціальними групами дітей на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин.

Заключний етап технології формування проективної діяльності молодих педагогів – це безпосередньо розробка та впровадження власного проекту модернізації освітньої галузі. Студенти та молоді вчителі самостійно обирають певну проблему освітньої галузі й працюють над створенням відповідного проекту. Таким чином, відносно постановки цілей та їх реалізації можна говорити про саморегульовану дію. Досвід свідчить, що проективна діяльність є новою для педагогічної молоді й оцінюється нею як досить складна. Для підвищення ефективності подальшої роботи педагогічна технологія формування проективної діяльності стимулює колективну (2-3 особи) роботу молодих (майбутніх) учителів над проектами. Це не тільки підвищує ефективність розробок, але й сприяє набуттю додаткового досвіду роботи в команді. Важливо й те, що команді у майбутньому буде набагато легше реалізовувати проект, ніж одному. Адже головна мета технології та відповідних обласних проектів – підтримати життєздатні молодіжні ініціативи, які не залишаться на папері, а будуть впроваджені задля розвитку освітньої галузі регіону

та забезпечення впливовості освіти на розвиток суспільства на засадах гуманізму.

Крім цього, педагогічна технологія формування проективної діяльності також включає на етапі розробки власного проекту взаємодію між молодими та досвідченими педагогами у формі підтриманої дії. По-перше, для дослідження наявних проблем освітньої галузі і обрання найбільш цікавих особисто для кожного учасника проектів, етап розробки молодіжних проектів має збігати за часом з активною практикою студентів. Взаємодія у формі підтриманої дії відбувається з творчо працюючими вчителями того чи іншого навчального закладу. По-друге, діяльність студентів підтримують керівники проекту, а також тренер з технологій написання проектів та управління ними.

Звернемо увагу на ще одну особливість організації взаємодії досвідчених та молодих педагогів у технології формування проективної діяльності. Аналіз різновидів моделей організації спільної навчальної діяльності, виконаний В.Я. Ляудіс [6, 112], свідчить, що найвищу продуктивність, з точки зору "персональної" складової результату навчання, мають такі форми навчальної діяльності, в яких засвоєння знань передбачає організацію процесу спільного розв'язання творчих задач – ситуації спільної *продуктивної* діяльності. Саме таку діяльність і передбачено у педагогічній технології формування проективної діяльності молодих педагогів.

Зазначимо, що інтелектуальна складність і соціальна значущість продуктів спільної творчої діяльності молодих та досвідчених педагогів зростають. На початку тренінгового етапу продуктами творчої діяльності є, наприклад, комп'ютерні презентації на тему "Конвенція ООН про права дитини", а також перші педагогічні проекти, виконані під прямим керівництвом тренера. Далі на етапі публічних заходів у районних центрах Сумщини продуктами діяльності є виховні заходи для вихованців інтернатів та дитячих будинків, підлітків області. На завершальному етапі технології – самостійні проекти молодих педагогів щодо модернізації освітньої галузі. Наприклад, результатом роботи студентів вищих педагогічних закладів освіти Сумщини в проекті "Нова школа і новий вчитель – назустріч один одному" стали 22 молодіжні проектні пропозиції. Молоді педагоги спрямували свої зусилля на такі важливі проблеми сучасної освіти, як: забезпечення достатнього для сучасного інформаційного суспільства рівня знань та умінь учнів, розвиток творчих здібностей дітей, гуманізація освіти, оптимальне використання комп'ютерів у сучасному навчально-виховному процесі, робота зі складними групами вихованців, соціальна робота з особами з обмеженнями, зростання престижу професії вчителя та інше.

Вісім проектів молодих учителів Сумщини, підготовлених в рамках проекту "Вплив педагогічних ініціатив молоді на розбудову громадянського суспільства", у той чи інший спосіб реалізують мету виховання активних громадян своєї країни.

3. Самозбуджувана дія.

І, нарешті, наступна форма діяльності як результат взаємодії молодих педагогів з досвідченими колегами – самозбуджувана дія. Ця діяльність ведеться вже поза відповідними обласними проектами і полягає в тому, що за власної ініціативи окремі молоді люди продовжують проективну діяльність щодо модернізації освіти. Вважаємо, що ініційовані молоддю проекти є свідченням на користь досягнення мети представленої педагогічної технології – формування проективної діяльності молодих педагогів на рівні самоуправління, включаючи самостійне формулювання нових цілей проективної діяльності у професійній сфері.

Що ж до відгуків самих молодих педагогів відносно запропонованих їм видів роботи, наведемо лише окремі вислови: "Змінилося бачення світу і себе в ньому", "Навчився самостійно знаходити роботу", "З'явилися нові ідеї, думки, плани щодо подальшої діяльності у сфері освіти, щодо роботи з дітьми", "Проект змінив мої погляди на сучасну школу та життя, оточуючих людей", "Розкрила в собі нові можливості", "Ми всі зрозуміли, що в наших руках наше майбутнє і обраний шлях" та інше.

Як зазначено у статті, представлена педагогічна технологія формування проективної діяльності молодих педагогів пройшла експериментальне випробування в рамках обласних проектів, які є додатковими заходами відносно сучасних освітніх програм вищих навчальних закладів педагогічної освіти. За результатами експериментального випробування отримані позитивні висновки, які дають підставу продовжити розпочату роботу у напрямі розробки відповідного спецкурсу для вищих закладів педагогічної освіти. Виконана робота дає всі підстави стверджувати, що запровадження такого спецкурсу сприятиме активізації професійно-творчої діяльності молодих педагогів, забезпечить дієвість їх пропозицій щодо модернізації освітньої галузі. Внаслідок цього забезпечується додатковий ресурс модернізації освіти регіону і зростання престижу професії вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи. – Л.: Изд–во Лен. ун–та, 1991. – 384 с.

2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
3. Мармаза О.І. Проектний підхід до управління навчальним закладом. – Харків: Основа, 2003. – 80 с.
4. Ричкова Л.В. Управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів у процесі вирішення ними дидактичних ситуацій: Автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 1996. – 23 с.
5. Собаєва О.В. Студентський конкурс педагогічної творчості: процедури, показники та критерії оцінювання // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2003. – С. 287-294.
6. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с.

Е.В. Купенко. Взаимодействие опытных и молодых педагогов как средство формирования проективной деятельности молодежи.

Представлена педагогическая технология формирования проективной деятельности педагогической молодежи. Технология разработана с учетом принципа совместной продуктивной деятельности опытных педагогов и молодежи, а также принципа последовательного использования разных по уровням регуляции форм совместной деятельности.

E. Kupenko. Interactions of experienced and young teachers as way to form up the pedagogical youth's project activity.

The pedagogical technology of forming up the pedagogical youth' project activity is presented in the article. The technology is elaborated according to the principle of the experienced teachers' and youth's productive co-activity and to the principle of the successive using the different (according to the level of regulation) forms of co-activity.

УДК 378.147:004.023

М.О. Лазарєв
Сумський державний
педагогічний університет

ТЕХНОЛОГІЯ ЕВРИСТИЧНО-МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена експериментальній роботі кафедри педагогічної творчості Сумського педагогічного університету з розробки і впровадження евристично-модульної технології навчання студентів та учнів. Нова технологія є інтеграцією модульного й евристичного навчання, використовує позитивні можливості обох підходів до освіти і забезпечує за певних умов успішне формування пізнавально-творчої самостійності тих, хто навчається, суттєве зростання якості їх творчих продуктів.

Досліджуючи проблему підготовки творчої особистості майбутнього вчителя, ми зосередили увагу на створенні й випробуванні такого

інноваційного навчання, яке б інтегрувало, з одного боку, гуманістичну орієнтованість на особистість студента, тобто його сьогоднішні й перспективні потреби, ідеали, прагнення самореалізації (А. Маслоу, К. Роджерс, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, Ю. Мальований, О. Савченко та ін.), а з іншого – по-сучасному оснащену технологію викладання й учіння з її ретельно прописаними етапами, способами діяльності, постійним і ретельним контролем за навчальними досягненнями.

Основна причина необхідності такої інтегрованої технології, на нашу думку, – це спроба зберегти і примножити розкритий філософською, педагогічною і психологічною науками гуманістичний потенціал сучасної освіти, яка нарешті реалізує (хоча часто й декларативно) пріоритетність особистісних, індивідуальних цінностей людини у порівнянні з іншими цінностями, і разом з тим запровадити в навчальний процес новітні технологічні досягнення освіти.

Пошуки такої інтеграції у сучасній педагогічній науці активізувалися останнім часом і пов'язані насамперед з роботами українських педагогів: В. Євдокимова, В. Лозової, О. Пєхоти, Є. Полат, І. Прокопенка, В. Паламарчук, А. Фурмана, російських дослідників: В. Андреєва, В. Куринського, В. Петрова, А. Хуторського та ін. Можемо зазначити, що результатом цих пошуків стали серйозні напрацювання і завершені концепції інформаційних, модульних, проектних, проблемних, дослідницьких, евристичних технологій освітнього процесу. Але розвиток громадянської і національної свідомості, гуманістичних потреб українського суспільства, його орієнтація одночасно і на європейські, і на національні цінності, на духовні і прагматичні потреби людини не задовольняються сьогоднішнім станом навчання й виховання підростаючого покоління, вимагають більш активних пошуків нових парадигм освітнього процесу.

У руслі цих пошуків оптимальної технології навчання студентів та учнів – і наша дослідницька робота разом з кафедрою педагогічної творчості Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка. Тому мета даної статті – розкриття сутності, змісту, особливостей впровадження однієї з таких інтегративних технологій – евристично-модульної – у контексті розв'язання означеної вище суперечності.

Поглянемо на цю суперечність у більш широкому контексті. Модернізація навчального процесу у вищій школі, передбачена Національною доктриною розвитку освіти і державними заходами щодо входження української освіти і науки в європейський освітній простір, відкрила перед педагогічною наукою і практикою очікувані позитивні перспективи й одночасно створила складні проблеми, пов'язані з новими суперечностями в розвитку національної освіти. З одного боку, у зв'язку

з Болонською декларацією і новими педагогічними концепціями, навчання у ВНЗ поступово перетворюється у складний технологічний стандартизований процес з пріоритетами самостійної праці студентів, неперервним і досить щільним її контролем за допомогою переважно комп'ютерної техніки. У таких умовах студент у першу чергу формується навчальним процесом як технологічною системою. З іншого боку, наша освіта не може ігнорувати здобутки вітчизняної вищої школи, особливо педагогічної, згідно з якими випускник як спеціаліст-професіонал і як особистість формується насамперед за допомогою іншої особистості спеціаліста-професіонала, тобто викладача, завдяки постійній творчій взаємодії з ним [2, 26-27]. Остання обставина пов'язана і з тим, що майбутній учитель, який не пройшов школу професійного зростання під потужним впливом інших особистостей, без тривалої взаємодії з ними не буде готовий до особистісно орієнтованого навчання й виховання учнів.

Інтенсивна технологізація і комп'ютеризація навчального процесу пов'язана в Європі не тільки з намаганнями підвищити ефективність навчання, але і з особливостями і законами ринкової економіки: застосування комп'ютерної техніки, навіть складної, набагато дешевше, ніж залучення до навчання й контролю кваліфікованих викладачів. У нас же навпаки: техніка занадто дорога, а робота викладача ВНЗ у кілька разів дешевша, ніж у Європі і США. Сьогодні вартість комп'ютера з необхідним устаткуванням становить половину річної заробітної плати викладача вищої школи України. На Заході місячна зарплата викладача університету достатня для придбання цілого комп'ютерного класу [2, 27]. І ми, і вони прагнемо працювати оптимально, тобто одержувати максимальний ефект, докладаючи мінімум необхідних зусиль і витрат. Але відмінність наших вартісних оцінок привела до різних систем цінностей. І ми, і вони використовуємо те, що є економічно вигідним. Ми експлуатуємо людину, викладача, який читає лекції, проводить практичні, семінарські, лабораторні заняття, перевіряє контрольні роботи, приймає заліки й екзамени. Його праця дуже дешева і тому використовується максимально. В Україні на викладача припадає не більше 8 студентів. На Заході послуги фахівця надзвичайно дорогі. Тому живе спілкування викладача і студента є досить обмеженим. Левову частку часу студент самостійно здобуває знання. Контроль за цим процесом неперервний і досить щільний. Його здійснює переважно комп'ютер, який на Заході набагато дешевший, ніж людина, тому на одного викладача там припадає 10-20 студентів [2]. Здійснюючи ринкові перетворення, ми рухаємося шляхом спроб і помилок, імпровізацій, іноді, на жаль, мавпування західних моделей. У результаті можна залишити найгірше від своєї старої

системи і запозичити не найкраще чуже. Тому має бути не революція, а еволюція, трансформація нашої вищої школи зі збереженням цінних здобутків вітчизняного досвіду і збагаченням його справжніми європейськими цінностями.

Виявлена суперечність між обов'язковим оволодінням освітніми стандартами технологізованого навчального процесу і необхідністю власної творчості, що часто виходить за межі цих стандартів, не має готового розв'язання. Основний шлях подолання названої суперечності, на думку багатьох дослідників (А. Алексюка, В. Андреєва, І. Добрянського, Б. Коротяєва, В. Лозової, В. Паламарчука, І. Прокопенка, О. Савченка, І. Харламова та ін.), – це різні варіанти гармонізації стандартів і творчості з пріоритетами все ж таки пізнавально-творчої діяльності тих, хто навчається. Цю позицію підтримує й Національна доктрина розвитку освіти, в якій основною освітньою метою на найближчу чверть століття проголошено створення умов для творчої самореалізації кожного громадянина України [1].

Виходячи з цих положень і враховуючи те, що суперечність між технологізацією навчання і необхідністю пізнавально-творчої діяльності з різних причин, зокрема у зв'язку з наростанням інформатизації суспільства і освіти, не тільки не зменшиться, а може суттєво загостритися у найближчі роки, з'явилися чисельні програми з ґрунтовної професійно-творчої підготовки вчителя, розроблені, зокрема, кафедрами педагогіки, педагогічної творчості і майстерності Київського та Харківського національних педагогічних університетів, Полтавського, Сумського, Глухівського державних педагогічних університетів та ін. У цих програмах реалізується, зокрема, така складова підготовки педагога, як його творча самореалізація за допомогою інтенсивного освоєння комунікативної, дослідницької, риторичної, ігрової, художньої культури, розвитку евристичних здібностей та умінь тощо. Без становлення цих якостей педагог не зможе виконати суттєві завдання особистісно орієнтованого навчання, забезпечити творчу самореалізацію кожного учня. При цьому не відкидаються, а враховуються й використовуються тенденції технологізації навчання, зокрема, введення чітких стандартів-критеріїв якості освітньої підготовки, в тому числі критеріїв професійно-творчої компетентності.

Ми дотримуємося подібної позиції з певними поправками на сьогоднішню реальність, яка несе в собі не тільки оптимістичні, але й тривожні симптоми. Дійсно, ні за яких причин не можна виправдати неприпустимо повільне впровадження в освіту комп'ютерної техніки та інформаційних технологій навчання, без яких ми безнадійно залишимось

на узбіччі освітнього прогресу. Одночасно не можна не помітити бажання й хисту багатьох колег з педагогічних, психологічних, методичних, спеціальних кафедр, з кафедр педагогічної творчості та майстерності, які основну увагу приділяють особистісно-індивідуальному підходу до студента, розвиваючи його мотивацію на працю в школі, професійно-творчі здібності й уміння, розуміючи, що „на потоці", в безособистісній освіті навіть за допомогою потужного комп'ютера неможливо сформувати особистість учителя – інтелігента і професіонала, від якого залежить не тільки майбутнє його учнів, але й доля демократичної країни. На жаль, тисячі таких досвідчених ентузіастів-майстрів не одержують потрібної управлінської і технологічної підтримки з боку керівників освіти і навчальних закладів: на сьогодні не поліпшуються, а, навпаки, погіршуються умови для індивідуальної праці викладачів зі студентами, зовсім скасовано академічний час на керівництво їх самостійною роботою, скорочується (офіційно й неофіційно) навчальний план з психолого-педагогічної й методичної підготовки майбутніх учителів та час їх педагогічної практики.

Мабуть, як завжди, запізніло орієнтуючись на Захід, де вже вщухла гарячка тестово-комп'ютерного моніторингу в педагогічній освіті, навіть у провідних ВНЗ України основна ставка в діагностиці і контролі знань робиться на комп'ютерні програми, які, здається, дуже швидко і просто подають картину репродуктивного засвоєння інформації, але аж ніяк не спроможні встановити реальну якість підготовки вчителя до роботи з дітьми. Це по силам тільки досвідченому педагогу-експерту або й цілій експертній комісії, яка може спиратися на різні матеріали, в тому числі й обов'язково на дані комп'ютерного чи традиційного тестування професійних знань студентів.

Як бачимо, й сьогодні актуальною є необхідність при розробці нових освітніх технологій зважати на те, яким чином вони розв'язують це гостре протиріччя між необхідністю формування неповторної, гуманістично й креативно розвиненої, соціально зрілої особистості педагога, здатного до професійно-творчої самореалізації, та такою ж гострою потребою швидкої і багатопланової технологізації навчального процесу, перш за все, за допомогою комп'ютерних і модульних технологій. Запитання, що природно випливає з виявлених суперечностей – як гармонічно поєднати ці конкуруючі тенденції освіти в один конструктивний, органічний і плідний процес – не має простої й однозначної відповіді.

При вивченні сутності, змісту, специфіки й умов впровадження нової технології *евристичного навчання* (А. Хуторський, В. Андреєв, Б. Коротяєв, В. Паламарчук, О. Пєхота та ін.) ми звернули увагу на її потужні дидактичні

можливості щодо перебудови всього навчального процесу і в середній, і у вищій школі.

Основна ідея евристичного навчання (поза різними його варіаціями) – це стабільна й глибока довіра до творчого потенціалу кожного студента (учня), завдяки чому його ставлять на перше місце пізнавально-творчої (пошукової, дослідницької, проектної, художньої, конструкторської) діяльності в усій системі навчання. Самостійна діяльність того, хто навчається, не ізольована при цьому від інших суб'єктів навчання (як це відбувається в умовах багатьох навчальних технологій з пріоритетами комп'ютерного і тестового моніторингу), а підтримується й посилюється постійною інтенсивною взаємодією з викладачем, товаришами, засобами інформації та діагностики. При цьому самостійність учасників навчального процесу включає такі обов'язкові характеристики, як: самостійне визначення мети і завдань роботи, відбір методів, прийомів, засобів операційної та діагностичної діяльності як на індивідуальному, так і на груповому чи парному рівнях [3].

Евристичне навчання як інноваційна технологія, відмінна від проблемного та розвиваючого навчання, тому що базується не на обов'язкових завданнях, що переважно йдуть від викладача із зовнішнім стимулюванням активності, а на власному варіативному цілепокладанні, визначенні завдань і створенні у зв'язку з цим власного освітнього продукту [3].

Евристичне навчання передбачає достатнє володіння механізмами, методами та прийомами творчої діяльності, такими як: „аналіз через синтез", мозковий штурм, логічна низка евристичних запитань, методи розвитку емпіричних знань до рівня теоретичних, асоціації, порівняння, узагальнення, абстрагування, об'єктивна діагностика й оцінювання власної чи чужої роботи тощо.

Значно раніше за евристичну технологію в освіті з'явилася і реалізувалась у різних варіантах технологія модульного навчання. Його численні дослідники й пропагандисти у вищій і середній школі (А. Алексюк, П. Сікорський, П. Третьяков, М. Чошанов, А. Фурман, П. Юцявічене та ін.) не без успіху доводили переваги модульної організації занять. Провідна відмінність цієї технології, яка виросла з програмованого навчання і тематичного обліку знань, – це чіткий поділ навчального матеріалу на окремі завершені блоки (навчальні модулі), які поєднують зміст, форми і методи роботи викладача і студентів, визначають конструювання навчального матеріалу таким чином, щоб він забезпечував досягнення кожним студентом чітко визначених дидактичних цілей [6]. Оцінка в модульному навчанні, де має переважати самостійна праця, виставляється за підсумковим результатом засвоєння всього модуля і може бути за бажанням студента

(учня) скоригована, якщо виконане завдання буде представлено в більш досконалому вигляді. [5, 21-25].

У своєму дослідницькому проекті ми сконструювали й випробували дидактичну технологію *евристично-модульного навчання.*

Евристичне навчання з його широкими можливостями пошуку, евристичної й креативної діяльності органічно введено у відносно жорсткі організаційні рамки модульної технології, і, таким чином, з'явилася завершена в організаційно-часовому і психологічному аспектах, з чіткими етапами діяльності, але демократична і паритетна для всіх її суб'єктів *евристично-модульна навчальна технологія.* Вона забезпечує реальну самостійність, творчість і постійну взаємодію всіх, хто навчає і навчається, і передбачає оцінювання результатів досягнень за внутрішніми і зовнішніми продуктами діяльності, які можна у певних часових рамках вдосконалювати, коригувати, змінювати.

Евристичне навчання, поєднане з модульною технологією, допомагає розв'язати суперечності між свободою пізнавально-творчої діяльності студентів і необхідністю жорстких стандартів їх навчальних досягнень. Відбувається це, насамперед, завдяки культурологічному та діагностичному підходам до різних рівнів діяльності – репродуктивному, пошуковому, евристичному. Досягнення певного рівня знань та умінь вимірюється певними конкретними діагностичними критеріями, які, з одного боку, допомагають прогнозувати й планувати доступну якість знань та умінь, а з іншого – слугують чітким механізмом для адекватної оцінки досягнутого. При цьому ми додержуємось основного принципу евристичної діяльності – створення найоптимальніших умов для самореалізації, самостійних пошуків: критерії досягнень певного рівня тільки тоді перетворюються на потужний механізм активізації самостійної діяльності, коли вони стають продуктом творчої співпраці учасників навчального процесу.

Суттєвою відмінністю евристично-модульної технології є модифікація мети навчання під час освоєння конкретного програмного блоку будь-якої дисципліни, зокрема теми-модуля. Мета пізнавальних зусиль студента у новій технології – це не оволодіння певними знаннями, уміннями, способами дії (як це декларується у традиційному навчанні), а створення за допомогою цих безумовно необхідних і безумовно важливих для професії знань та умінь *власного творчого освітнього продукту.* Такий підхід до мети навчання кардинально змінює у позитивний бік мотивацію і якісний перебіг учіння студента чи школяра, перед якими відкривається перспектива власного вибору предмета, варіантів і способів діяльності з вельми конкретним результатом, який потім стане засобом твоєї ж

діяльності. Це може бути професійний проблемний твір за вивченою темою, педагогічне оповідання, рецензія наукової статті, історичного чи художнього твору, теоретичний огляд літератури до певної теми у школі чи ВНЗ, невелика дослідницька робота, схеми і таблиці, де узагальнюється теоретичний матеріал, проект уроку чи навчального модуля, прилад, експериментальне обладнання тощо. Захист створеного продукту (обстоювання його доцільності, аргументація змістовності і якісних характеристик) – складова діагностики і заліку всього навчального продукту, тобто тут перевага віддається пізнавально-творчій діяльності але не як самоцілі, а лише як необхідному та високоефективному засобу освоєння необхідних теоретичних знань та професійних умінь. Адже тільки в умовах самостійного створення важливого для особистості продукту, обраного за власним бажанням, можна сподіватися на активні зусилля студента (учня) в освоєнні основних теоретичних і практичних аспектів теми.

По суті вони одночасно створюють два важливі для себе освітні продукти – зовнішній і внутрішній. Для кожного з них розроблені свої критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і його товариші, і кваліфіковані експерти. Зовнішній продукт є конкретним втіленням самостійної праці у професійно значущий предмет (твір, прилад, проект тощо, які зазначені вище). Внутрішній продукт – це більш інтегрований і зовні часто непомітний результат діяльності, але він справді стратегічний, тому що є кінцевою метою – досягнутим рівнем творчої самореалізації особистості. Показниками такої самореалізації ми вважаємо достатній і високий рівень розвитку мотивів до професійно-творчої діяльності, здатності до самостійного цілепокладання, виявлення і розуміння проблемної ситуації і її суперечностей, до постановки власних завдань, а також рівень володіння механізмами творчої діяльності, рівень розвитку здібностей уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове й оригінальне при створенні певного продукту, узагальнювати, абстрагувати, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, вміння вдосконалювати представлений продукт тощо.

Кафедра педагогічної творчості спільно з педагогами-дослідниками Сумського педуніверситету, медичного коледжу, багатопрофільного ліцею при СумДПУ, ряду шкіл нового типу вперше *на теоретичному, експериментальному і методичному рівнях* запровадила інноваційну технологію евристично-модульного навчання учнів і студентів. Зміст нової технології, насамперед, полягає в тому, що модифікована структура

навчального модуля спрямована здебільшого на педагога й студентів (учнів) і включає такі основні елементи їх пізнавально-творчої взаємодії:

- *спонукально-мотиваційна діяльність* (учні чи студенти не тільки сприймають мотиваційні й цільові пояснення педагога, але й самостійно конструюють мотиви, формулюють особисту мету й завдання роботи у межах означеного навчального модуля);

- *первинне освоєння теоретичного матеріалу* (ті, хто навчаються, в ході лекції, пояснення нового матеріалу за допомогою різних механізмів творчої діяльності вчаться переформульовувати відповідно до власного розуміння і ступеня готовності визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, складають проблемні, евристичні питання до теми тощо);

- *самостійна проблемно-пошукова діяльність з осмислення і поглиблення нових теоретичних знань* (учні й студенти звертаються до певних джерел, щоб відповісти – усно чи письмово – на конкретні проблемні запитання, які уточнені з педагогом на попередньому етапі – з метою вдосконалення набутих теоретичних знань);

- *самостійна репродуктивна, пошукова, евристична діяльність завершеного характеру* для формування евристичних способів діяльності, розвитку пізнавальних і рефлексивних умінь і навичок (модульна технологія розширює простір для самостійної практичної діяльності та її поглибленої діагностики);

- *систематизація й узагальнення провідних знань та умінь, способів творчої діяльності* (включає такі види самостійної роботи, як відповіді на тестові запитання, написання стислих рефератів, складання задач, узагальнюючих схем, таблиць, графіків, алгоритмів тощо);

- *підсумкова самостійна евристична чи креативна діяльність* (за вибором) як створення особистісно значущого творчого продукту – твору, оповідання, наукового проекту, експериментальної моделі, приладу, рецензії тощо, якість якого стає вирішальною при діагностиці й оцінці освоєння навчального модуля;

- *корекція* виконаної підсумкової творчої роботи (за бажанням автора) з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки.

Враховуючи в цілому несприятливі на сьогодні умови для виконання творчих робіт і достатньої творчої взаємодії тих, хто навчає, і тих, хто навчається (дефіцит часу на психолого-педагогічну підготовку, слабка методична, інформаційно-комп'ютерна, аудиторна забезпеченість самостійної праці, скасування академічного часу для керівництва викладачами самостійною роботою та ін.), в експериментальному плані були випробувані наступні заходи щодо організації евристично-модульного

навчання, які значною мірою компенсували несприятливі для продуктивного навчання умови.

Відповідна система заходів має такий узагальнений вигляд

1. Детальне планування всіх тем з предмету за принципами і наведеними вище етапами евристично-модульного навчання. Для своєчасного і якісного виконання цієї роботи кожний викладач кафедри готував не більше 1-2 тем робочої програми, моделював і захищав їх на методичному засіданні кафедри.

2. Студенти заздалегідь одержували конкретні завдання, список літератури і методичні рекомендації для підготовки залікових творчих продуктів. Викладачі при цьому сприяли вільному вибору загальної теми роботи і її індивідуальної конкретизації студентом. Наприклад при написанні твору-роздуму чи педагогічної розповіді студенти, орієнтуючись на задані напрями, самі, за власним уподобанням, формулювали тему, конструювали її план і зміст. Кількість залікових продуктів на семестр була встановлена не більше, ніж 4-5, включаючи виконання тестових завдань з вивченого теоретичного матеріалу і складання й розв'язання професійних задач.

3. На основі загальних рекомендацій студенти одержували індивідуальні консультації з виконання творчих робіт і допомогу літературою та комп'ютерними матеріалами, які були у розпорядженні кафедри або викладача. Практично всі творчі доробки після детальних консультацій викладача починали виконуватися на практичних заняттях в умовах, коли студенти могли у реальній взаємодії з викладачем з'ясувати свої проблеми з планування роботи, залучення певної інформації.

4. Ми свідомо у вказаних умовах йшли на скорочення обсягу обов'язкової для виконання й оцінювання роботи, щоб залишити для підсумкового контролю тільки основоположні знання та уміння, найсуттєвіші для майбутньої педагогічної діяльності. Друга причина такого кроку: навчити студентів ретельно й сумлінно, не поспіхом, а як слід виконувати пізнавально-професійні завдання, мати час для їх вдосконалення за допомогою діалогу з викладачем, товаришами та реалізації бажання зробити сьогодні краще, ніж учора, розвивати свій творчий потенціал. Треба відзначити, що при такій постановці справи більше 80% майбутніх педагогів не тільки виявляли бажання оперативно ліквідувати недоліки роботи, але й реально вдосконалювали їх, одержуючи більш високі оцінки.

Треба відзначити, що нам не вдалося в умовах сучасного закладу освіти уникнути певного перевантаження викладачів, які змушені за рахунок власного часу ретельно перевіряти виконані студентами творчі роботи,

писати на них короткі рецензії-зауваження для подальшої корекції виконаного. Але іншого виходу поки що не знайшлося: без ґрунтовної взаємодії досвідченого й майбутнього педагога не можна сподіватися на професійне зростання останнього.

Вважаємо, що педагог вищої школи вже сьогодні заслужив право на більшу увагу до організації й умов своєї праці, на узаконення в певних рамках його спільної роботи зі студентами у позааудиторний час як важливої частини його академічного навантаження. Без цього будь-які інноваційні технології не стануть достатньо результативними. Це зайвий раз підтвердив наш експеримент, що триває на громадських засадах вже кілька років.

Евристично-модульна технологія навчання успішно використовується вчителями шкіл і викладачами педагогічного університету і приносить суттєві позитивні результати. Практично зросли всі показники, що характеризують динаміку *пізнавально-творчої самостійності учнів і студентів*. Майже всі студенти в рамках цієї технології виконують в кінцевому рахунку творчі завданні на „відмінно" і „добре", дають схвальну оцінку демократизму, справедливості стосунків між педагогами і їх вихованцями, відзначають помітні зміни у розвитку свого творчого потенціалу. Експерти відзначають достатню й високу результативність теоретичного і практичного освоєння студентами й учнями-старшокласниками механізмів творчої діяльності, розвитку їх умінь діалектичного мислення: виявлення пізнавальної проблеми та її суперечностей, прогнозування необхідних кроків для розв'язання творчої задачі, застосування провідного механізму творчої діяльності „аналіз через синтез", умінь самодіагностики й самооцінки.

У перспективі викладачі кафедри педагогічної творчості, використовуючи багатий матеріал своєї співпраці з учителями і викладачами-експериментаторами інших навчальних закладів, планують поглибити експериментальну роботу, включаючи випробування різних варіантів творчої взаємодії при формуванні професійно-творчих здібностей та умінь, дослідження механізмів діагностики самостійної пізнавально-творчої роботи студентів і школярів-старшокласників. Це, на нашу думку, важливі напрями вдосконалення підготовки майбутнього вчителя для його плідної роботи і життя в справедливому, демократичному громадянському суспільстві нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. // Освіта. – 2002. – № 26. –24.04 – 1.05.
2. Добрянський І. Сучасні тенденції розвитку вищої школи: соціокультурний, регіональний та особистісний аспекти // Вища школа. – 2004. – № 1. – С. 26-27.

3. Сікорський П.І. Модульно-рейтингова система навчання у ліцеї. // Педагогіка і психологія – 1997. – № 1. – С. 31-32.
4. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
5. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 21-29.
6. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 56-60.

Н.Е. Лазарев. Технология эвристически-модульного обучения.

Статья посвящена результатам экспериментальной работы кафедры педагогического творчества Сумского государственного педагогического университета им. А.С. Макаренко по разработке и внедрению эвристически-модульной технологии обучения студентов и учащихся. Новая технология представляет собой интеграцию модульного и эвристического обучения, использует потенциал обоих подходов и обеспечивает при определенных условиях успешное формирование познавательно-творческой самостоятельности учащихся, существенное возрастание качества их творческих продуктов.

N. Lazarev. Technology of heuristic-modular training.

The article is devoted to results of experimental work of faculty of pedagogical creativity of the Sumy stste pedagogical university on development and introduction of heuristic - modular technology of training of students and pupils. The new technology represents integration of modular and heuristic training, uses positive opportunities of both approaches and provides under certain conditions successful formation of cognitive - creative independence of those who studies, essential increase of quality of their creative products.

УДК 37.036: 784.9

О.В. Маруфенко
Сумський державний
педагогічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ТА СТАТИСТИЧНІ АСПЕКТИ СТАНУ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ВОКАЛЬНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Дана стаття присвячена розгляду стану проблеми професійної орієнтації абітурієнтів факультету мистецтв, зокрема вокально-педагогічної. Розглядаються теоретичні та статистичні аспекти мотивації вокального навчання студентів факультету мистецтв; визначаються шляхи подолання негативного ставлення до вокально-педагогічної діяльності.

В умовах розвитку національної культури та освіти України перед вчителями музики стоїть дуже складне, але й привабливе завдання відродження національної української вокальної культури на

загальноосвітньому рівні. Існуюча програма "Музика", яка розроблена під керівництвом О.Я.Ростовського для масової школи, містить досить високі вимоги до співацького виховання учнів. Програмними вимогами передбачається формування у школярів правильної співацької постави та організації дихання; м'якої атаки звука; природного, дзвінкого, наспівного звучання; округленого формування голосних, чіткої вимови приголосних і, найголовніше, певного рівня розвитку вокального слуху учнів. Тому завдання підвищення вокально-педагогічної компетентності і професіоналізму вчителів музики стає все більш актуальним. Розвиток нових вокально-теоретичних та вокально-методичних підходів, які спрямовані на професійно-педагогічну підготовку студента, є запорукою успішності застосування отриманих у педагогічному навчальному закладі знань, умінь та навичок.

Реалізація принципу професионально-педагогічної спрямованості потребує приведення мети й змісту кожної профілюючої дисципліни навчального плану у відповідність з вимогами конкретної галузі знань, умінь та навичок, які пред'являє дана спеціальність до вчителя. Л.Я.Пашкіна пише: "Відомо, що метою навчання на музично-педагогічному факультеті є виховання висококваліфікованого викладача-музиканта. Очевидно, відірваність навчання у класі постановки голосу від школи є наслідком недостатнього урахування мети навчання на музично-педагогічному факультеті" [5, 26]. У зв'язку з цим студенти-практиканти не справляються з вокальною роботою в школі під час практики. Шлях виходу з цієї ситуації пов'язаний з урахуванням усіх сторін, необхідних для виховання саме такого спеціаліста.

Професійна обмеженість майбутніх учителів музики у вокальній педагогіці закладається ще в стінах педагогічних навчальних закладів, де студенти отримують мало знань та навичок, націлених на практичне використання у школі. Л.Я.Пашкіна вважає, що зміст теоретичних дисциплін не завжди професійно зорієнтований на школу. Щодо вокальної підготовки, то відсутність теоретичного курсу є досить суттєвим недоліком, який не можна компенсувати. Відсутність вокально-теоретичної підготовки обмежує наших майбутніх учителів музики як у методичному, так і у слуховому плані. Тому мета навчання реалізується недостатньо.

Як показує аналіз практики індивідуального вокального навчання, зміст навчальної діяльності часто зводиться лише до набуття професійно-виконавських умінь і навичок. Спільній роботі студента з викладачем не вистачає педагогічного осмислення питань вокальної технології з точки зору використання їх у шкільній практиці, відсутня педагогічна спрямованість навчально-репетиційної роботи.

Логічно, що "такий однобічний підхід слід переглянути, інакше ми виховаємо вчителя, навченого співати обмежений репертуар і не здатного до активної педагогічної діяльності, що передбачає використання умінь діагностувати спів, прогнозувати його розвиток та вносити необхідну корекцію" [4, 310]. Але ж у вузі першочерговим завданням підготовки вчителя музики є не стільки вдосконалення виконавських навичок, скільки формування його особистості, вдосконалення педагогічної майстерності, зокрема у вигляді вокально-слухових навичок. "Сьогоднішні методи вокально-педагогічного навчання, поряд зі зверненням до співацьких навичок, більше повинні бути націлені на мислення, що ґрунтується на вокально-слухових навичках і передчуттях" [4, 312]. Спираючись на ідею зміни "точки складання" (термін Карлоса Кастанеди), ми вважаємо, що перенесення акценту з виконавського начала на педагогічне є досить актуальним і першочерговим завданням сьогоднішньої професійної підготовки вчителя музики. Педагогізація вокального навчання потребує спрямування форм і методів занять у класі постановки голосу на формування і розвиток однієї з основних професійних якостей майбутніх учителів музики – вокального слуху у вигляді вокально-слухових навичок.

Дана стаття присвячена розгляду стану проблеми педагогічної спрямованості вокального навчання майбутніх учителів музики. При цьому ми повинні враховувати чинники, які впливають на реалізацію педагогічної спрямованості вокального навчання. До них треба віднести особливості контингенту студентів факультету мистецтв. Зокрема, ми проаналізуємо:

- неоднорідність рівнів та направленості довузівській освіти;
- специфіку попереднього співочого досвіду;
- мотивацію навчальної діяльності.

За своїм змістом професійна підготовка майбутнього вчителя музики є більш різноманітною, ніж підготовка музиканта-виконавця в музичних навчальних закладах. Її специфіка визначається не тільки завданнями фахової педагогічної підготовки, але й такими об'єктивними показниками, як попередня загальнокультурна та музична освіта.

Ю.Є.Юцевич, аналізуючи роботу кількох педінститутів, одержав такі статистичні дані: "Контингент вступників за музичною підготовкою характеризується таким чином:

- музична школа, музична студія -65%;
- музично-педагогічні училища (відділи) - 18%;
- культосвітні та музичні училища - 14%;
- без офіційної освіти - 3%" [6, 31].

І.П. Бобакова вважає, що "… довузівська музична підготовка студентів музично-педагогічних факультетів має вплив на успіх набуття професії вчителя музики, особливо на початковому етапі навчання". Дані досліджень, проведених у 1991 р., свідчать про те, що "абітурієнти музично-педагогічних факультетів державних педагогічних інститутів закінчили:

· дитячі музичні школи - 65,5%;
· училища мистецтв - 17,8%;
· педагогічні училища - 10,7%;
· музичні студії - 6%" [2, 74].

Результати нашого власного дослідження підтверджують дані інших дослідників про значні відмінності рівня довузівської музичної освіти майбутніх учителів музики. На факультет мистецтв СумДПУ вступають випускники:

· училища мистецтв та культури - 37,04%;
· педагогічного училища (коледжу) - 25,93%;
· дитячої музичної школи - 22,22%;
· музичної студії - 7,41%;
· без офіційної музичної освіти - 7,41%.

Значний розрив у довузівській музичній підготовці – від училища мистецтв (виконавський, теоретичний, диригентсько-хоровий та інші відділення) до відсутності офіційної освіти – потребує індивідуального підходу до кожного студента, особливо на початковому етапі навчання. Випускники педагогічних училищ правильно уявляють майбутню спеціальність учителя музики загальноосвітньої школи, знайомі зі всіма музично-виконавськими дисциплінами (вокалом, диригуванням, основним та додатковим інструментами), їм потрібно менше часу для подальшого комплексного вдосконалення фахового навчання.

Аналізуючи рівень довузівської музичної освіти, можна зробити такий висновок: якісна музична підготовка абітурієнтів музично-педагогічного факультету педагогічного університету багатопрофільна.

Попередня музична освіта визначає і рівень попередньої вокальної підготовки. Ю.Є.Юцевич, досліджуючи цю проблему, подає такі статистичні результати: "З загальної кількості вступників лише близько 25% мали попередню вокальну підготовку, біля 40% брали участь в хорових колективах, ансамблях тощо і, таким чином, набули певних співочих навичок, а 35% абітурієнтів співом ніколи не захоплювались"[6, 31].

Результати анкетування студентів-музикантів факультету мистецтв СумДПУ дозволили констатувати, що 25,93 % з них не мали попереднього співочого досвіду. Основна частина студентів мала співочий досвід на час

вступу до університету (74,07 %). Переважна більшість із них (46,15%) співала у хорі. Решта займалася:

- у ансамблі - 35,9 %;
- сольним співом - 12,82 %;
- естрадним співом - 5,13 %.

Таким чином, можна констатувати, що більшість студентів-музикантів факультету мистецтв не мали попередньої власне вокальної підготовки. Відсутність власного досвіду у цій галузі виконавства, невпевненість у своїх силах, а також обмежені можливості пояснюють відсутність інтересу до цієї сфери педагогічної діяльності.

Особливої гостроти набуває проблема професійної орієнтації на музично-педагогічному факультеті. Проблема мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів музики потребує наукового дослідження. Багато хто з абітурієнтів не пов'язують свою майбутню діяльність із професією вчителя музики в масовій школі. Мотивація вступу на музично-педагогічний факультет досить різноманітна. Відомо, що частина студентів націлена лише на вдосконалення своїх виконавських здібностей, вбачаючи в музично-педагогічному факультеті спрощений варіант консерваторської освіти. Багатьом просто потрібен диплом про вищу освіту, оскільки вони вже мають середню спеціальну освіту, а іноді й роботу, не пов'язану із загальноосвітньою школою. І лише незначна частина студентів свідомо приходить на музично-педагогічний факультет і бачить своє майбутнє в школі.

Сучасна психологія і педагогіка розглядають мотиваційну сферу як основу формування особистості. Суб'єктивний підхід до процесу набуття будь-якої професії виявляється в мотивах вибору вузу, привабливості вибраної спеціальності, оцінці престижу майбутньої професії, її світлих і тіньових сторін.

Результати нашого власного дослідження дозволили констатувати, що основні мотиви вступу на факультет мистецтв (музичне відділення) є такими:

- інтерес до світу мистецтва - 38,71%;
- прагнення продовжити музичну освіту - 32,26%;
- інтерес до вокально-педагогічної діяльності - 12,9%;
- бажання одержати будь-яку вищу освіту - 9,68%;
- інтерес до професії вчителя музики - 3,23%;
- порада близьких: батьків, друзів, знайомих - 3,23%.

У процесі навчання можливі зміни в мотиваційній сфері: виникають нові потреби, один мотив починає домінувати, підкоряючи собі решту інших. "Виступаючи спочатку як умова і передумова діяльності, потреби

поступово трансформуються в її результатах. Індивідуальний підхід до процесу навчання об'єктивно виявляється в результатах успішності" [1; 49-50].

При позитивній мотивації всі психологічні процеси і функції (сприйняття, увага, пам'ять, воля) протікають більш інтенсивно. Вокальне сприйняття із пасивного перетворюється в активне, увага стає тривалою, підвищується працездатність і готовність до освоєння матеріалу, що раніше видавався нецікавим.

У зв'язку з цим процес вокально-педагогічного навчання майбутнього вчителя музики завжди повинен ґрунтуватися на емоційно-позитивному ставленні до нього. В результаті на базі власного досвіду, накопиченого в процесі набуття, поглиблення і систематизації вокальних знань, умінь і навичок, закріплюється стійка професійно-педагогічна направленість особистості.

З.С.Квасниця, диференціюючи довузівські рівні музичної підготовки студентів, визначає "неоднакову спрямованість попередньої освіти та різний виконавський рівень" [3; 12]. Ми вважаємо, що попередня спрямованість базової освіти виступає як постефект при мотивації навчальної діяльності на початковому етапі навчання. Результати пілотажного опитування та анкетування висвітлили таку картину музичної зацікавленості:

- інструментальною підготовкою - 51,85 % ;
- вокальною - 33,33%;
- хоровою -7,41%;
- диригентською - 3,7 %;
- музично-теоретичною -3,7 %.

Більшість студентів, які зацікавлені вокальною підготовкою, віддають перевагу:

- концертним виступам - 58,62% ;
- навчально-репетиційній роботі - 27,59%;
- вокально-педагогічній -10,34% ;
- науково-дослідній - 3,45 % .

Таким чином, розглянуті теоретичні та статистичні аспекти стану проблеми професійної спрямованості навчальної діяльності майбутніх учителів музики, зокрема щодо вокальна підготовка, дали можливість констатувати, що:

- реалізація принципу професійно-педагогічної направленості вимагає приведення мети й змісту вокального навчання на музично-педагогічному факультеті педагогічного університету у відповідність із вимогами до вчителя-музиканта загальноосвітньої школи;

· першочерговим завданням вокальної підготовки вчителя музики є формування його педагогічної майстерності, зокрема у вигляді вокально-слухових навичок;

· відсутність вокально-теоретичного курсу обмежує майбутніх учителів музики як у вокально-методичному, так і у вокально-слуховому плані;

· багатопрофільність і інструментальна спрямованість довузівської музичної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів зумовлює їх музичну зацікавленість і має негативний вплив на успішність набуття вокально-педагогічних навичок, особливо на початковому етапі навчання;

· відсутність попереднього власно вокального досвіду, а також невпевненість у своїх силах та можливостях визначають відсутність інтересу до цієї сфери педагогічної діяльності;

· спрямованість особистості на удосконалення власне виконавської майстерності зумовлює гостроту проблеми професійної орієнтації на музично- педагогічному факультеті, особливо у галузі вокальної педагогіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.
2. Бобакова І.П. Самостійна робота як фактор удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики. Дис…к. пед. н.: 13.00.04. – К.: НПУ, 1998. – 164 с.
3. Квасница З.С. Специфика фортепианной подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы в педагогических институтах: Автореф. дис. ... к. пед. н. – М., 1970. – 17 с.
4. Маруфенко О.В. Роль вокально-слухового компонента в підготовці майбутніх вчителів музики //Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2002. – С.308-314.
5. Пашкина Л.Я. К вопросу об активизации профессиональной направленности обучения в классе постановки голоса на музыкально-педагогическом факультете пед. института // Теория и практика вокально-хоровой подготовки учителя музыки общеобразовательной школы. – М.: МГПИ, 1980. – С. 25-35.
6. Юцевич Ю.Є. Організаційно-педагогічні проблеми вокальної підготовки вчителів музики на музично-педагогічних факультетах педінститутів // „Музика в школі”: Зб. статей. – К.: Музична Україна, 1972. – Вип. 2. – С. 31-38.

Е.В. Маруфенко. Теоретические и статистические аспекты состояния проблемы профессиональной ориентации в вокальной подготовке будущего учителя музыки.

Данная статья посвящена рассмотрению состояния проблемы профессиональной ориентации абитуриентов факультета искусств, в частности вокально-педагогической. Рассматриваются теоретические и статистические аспекты мотивации вокального обучения студентов музыкально-педагогического факультета; определяются пути преодоления отрицательного отношения к вокально-педагогической деятельности.

E.Marufenko. Theoretical and statistical aspects of a condition of a problem of professional orientation in vocal preparation of the future teacher of music.

Given clause is devoted to consideration of a condition of a problem of professional orientation of the entrants of faculty of arts, in particular vocal-pedagogical. The theoretical and statistical aspects of motivation of vocal training of the students of musical-pedagogical faculty are examined; the ways of overcoming of the negative relation to in activity are determined.

УДК 378.14:81'243

Р.В.Миленкова
Українська академія
банківської справи

ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНО СПРЯМОВАНОГО ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ ФІНАНСОВОГО ПРОФІЛЮ

(на матеріалі вивчення іноземних мов)

У статті розглядаються особливості процесу навчання майбутніх фахівців у галузі фінансів. Описуються необхідні складові формування інноваційної спрямованості навчальної діяльності студентів та засоби активізації цих складових на заняттях з іноземної мови.

Під впливом змін, що відбуваються сьогодні у суспільстві, виникає необхідність створення нової системи освіти, яка була б адекватною тим соціально-економічним умовам, в яких формується нове покоління майбутніх українських фахівців. Необхідність удосконалення сучасної педагогічної парадигми пов'язана, перш за все, з проблемою досягнення нової якості навчального процесу – інноваційної спрямованості.

Проблема інноваційної діяльності майбутніх фахівців розглядається в рамках дисертаційного дослідження інноваційної спрямованості процесу навчання студентів ВНЗ фінансового профілю.

Зв'язок даної статті з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що інноваційні процеси, які відбуваються сьогодні в усіх галузях суспільства, вимагають нового рівня якості підготовки фахівців, зокрема майбутніх фінансистів. Сучасні фахівці повинні бути готовими до таких умов професійної діяльності, які постійно змінюються. Тому одним із завдань сучасної освіти є формування в процесі навчання таких якостей особистості, які дозволили б їй пристосовуватися до високих вимог суспільства, ефективно займатися подальшою самоосвітою та підвищенням кваліфікації. Отже, формування готовності до інновацій у студентів передбачає інноваційну спрямованість самого навчального процесу у вищому навчальному закладі.

Аналіз публікацій у галузі освітніх інновацій показав, що на теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблема нововведень представлена в роботах І.Бестужева-Лади, С.Глазьєва, О.Круглікова, М.Лапіна, І.Перлакі, І.Пригожина, Б.Сазонова, Б.Санто та ін.

Концептуальні розробки М.Вебера, Й.Гердера, Е.Фромма, О.Шпенглера, Й.Шумпетера та ін. показують значущість впровадження інноваційних технологій у розвитку суспільства.

Зміни, що відбуваються в суспільстві у результаті розширення масштабів інноваційної діяльності, знайшли відображення в роботах таких провідних дослідників XX століття, як Д.Белл, Дж.Бернхейм, І.Валерстайн, Дж.Гелбрейт, П.Дракер, М.Кастельс, Д.Медоуз, Т.Парсонс, А.Печчеі, П.Сорокін, Е.Тоффлер та ін.

У дослідженнях зарубіжних науковців К.Ангеловського, У.Кінгстона, Е. фон Хіппеля та ін. аналізується питання про управління інноваційними процесами у сфері освіти, досліджуються джерела інновацій; Е.Роджерс визначив соціально-психологічні аспекти розповсюдження нововведень; Н.Лагервей, Є.Ляска та ін. досліджують фактори, що впливають на прийняття рішення про введення нового, а також фактори здійснення інновацій в освіті. М.Кларін узагальнив та проаналізував інноваційні моделі навчального процесу в сучасній зарубіжній педагогіці.

Аналіз процесів оновлення вищої школи України та інноваційних особливостей вищої освіти представлений у ряді досліджень В.Андрущенка, В.Астахової, Л.Герасіної, В.Городяненка, В.Козакова, В.Кременя, А.Навроцького, О.Скідіна, В.Франчука, А.Хоронжого, Ю.Чернецького та ін.

Психолого-педагогічні проблеми формування творчої особистості розглядаються В.Андреєвим, Я.Пономарьовим, С.Салієм, В.Симоновим, Г.Сухобською, Р.Шакуровим та ін.

Результати вивчення особливостей студентського середовища, в тому числі окремих аспектів інноваційної діяльності студентів, представлені в роботах В.Арбєніної, В.Бакірова, О.Балакірєвої, Є.Головахи, В.Ніколаєвського, С.Оксамитної, Н.Побєди, Л.Сокурянської, І.Шеремет, Н.Шуст, О.Якуби, О.Яременка та ін.

Не применшуючи значення теоретичних надбань з проблем інноваційної спрямованості освітньої діяльності, можна стверджувати, що розкриття змісту структурних і функціональних компонентів інноваційної спрямованості навчальної діяльності студентів, зокрема тих, які навчаються у вищих навчальних закладах фінансового профілю, є невирішеною частиною загальної проблеми оновлення якості вищої освіти.

Мета даної статті – висвітлити особливості інноваційної спрямованості навчальної діяльності студентів ВНЗ фінансового профілю.

Під спрямованістю процесу ми розуміємо наявність лінії руху, напрямку розвитку, зосередження на чому-небудь. Оскільки активним учасником навчального процесу є особистість, важливо розуміти, що являє собою спрямованість особистості. У зв'язку з тим, що спрямованість особистості є системою потреб-домінант, цінностей, спрямувань, система переважних змістоутворюючих мотивів, що відображаються у життєвих цілях людини [5, 557], інноваційна спрямованість процесу навчання передбачає формування стійкої мотивації навчання.

Для реалізації інноваційної спрямованості процесу навчання студентів іноземним мовам, перш за все, потрібно визначити педагогічне завдання, тобто сформулювати цілі та здійснити відбір навчального змісту адекватного перспективам соціально-економічного та науково-технічного розвитку суспільства, в якому працюватиме майбутній фахівець.

На думку Д.В.Чернилевського [6, 14], важливими педагогічними стратегіями є:

1. Фундаменталізація освіти на основі органічної єдності її природничо-наукової та гуманітарної складових.

2. Орієнтація студентів на галузеві та регіональні потреби.

Перша з цих стратегій полягає в тому, що людина повинна навчитись відчувати свій взаємозв'язок із довкіллям і досліджувати його шляхом безперервної самоосвіти. Друга пов'язана з потребами суспільства, орієнтацією на кон'юнктуру ринку праці. У цілях освіти потреби суспільства об'єднуються з потребами особистості. Потреби особистості – зацікавленість, мотивація – є рушійною силою освітнього процесу.

А.А. Вербицький виділяє дві великі групи мотивів пізнавальної діяльності: мотиви досягнення та пізнавальні мотиви [1, 45]. Якщо в особистості переважають мотиви досягнення, навчальна діяльність для неї є тільки засобом досягнення цілі, що існує поза пізнавальною діяльністю. Пізнавальні мотиви перетворюють пізнавальну діяльність на основну ціль, коли студент зацікавлений саме у процесі та змісті навчання.

Ми вважаємо, що інноваційно спрямований процес навчання у ВНЗ повинен створювати умови для підняття рівня мотивації обох видів. Х. Хекхаузен, який ґрунтовно досліджував мотивацію діяльності, визнає, що для більшості людей мотив досягнення пов'язаний з певними аспектами їх професійної діяльності [4, 40].

А.А.Вербицький також підкреслює, що, хоча пізнавальна мотивація є одним із найбільш дієвих мотивів навчання, необхідно створювати психолого-дидактичні умови для того, щоб вона стала початком розвитку

професійної мотивації та професійної спрямованості особистості майбутнього спеціаліста [1, 46]. Саме наявність пізнавальної зацікавленості у предметі та професійної мотивації значно підвищує успіхи у навчанні.

Для формування професійної мотивації необхідно, щоб у навчальному процесі були представлені елементи майбутньої професійної діяльності.

Мотиви досягнення у професійній мотивації студента ВНЗ фінансового профілю зумовлені прагненням майбутнього спеціаліста отримати бажану посаду, реалізувати себе зробити кар'єру та отримувати гідну винагороду за свою працю та відчувати моральне задоволення віднеї та ін. Сьогодні студенти фінансових ВНЗ з перших років навчання орієнтовані на формування тих якостей, яких вимагає від спеціаліста ринок праці. Основні якості особистості, бажані для претендентів на посади у фінансових установах, такі:

– здібності – організаторські, технічні, дослідницькі та ін.;

– риси характеру – цілеспрямованість, наполегливість, принциповість, ініціативність, організованість, колективізм;

– соціально зумовлені риси – моральні якості, соціальна активність, ставлення до роботи, до людей, до себе;

– кваліфікаційна підготовленість – рівень фахових знань, досвід практичної роботи;

– індивідуальні особливості психофізіологічних процесів – увага, продуктивність пам'яті, критичність мислення, кмітливість, творча уява, самовладання, наполегливість, рішучість, дисциплінованість [3, 113].

Саме такі якості майбутнього фінансиста виховуються в процесі навчання у ВНЗ, зокрема на заняттях з іноземної мови. Обов'язковим для студента є вміння складати резюме іноземною мовою, брати участь у співбесіді, вільно оперувати фінансовою термінологією та мати високу загальну іншомовну компетенцію.

Найбільш ґрунтовні методологічні розробки процесу навчання іноземних мов викладено у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Згідно з ними будь-яка форма використання та вивчення іноземної мови може бути описана таким чином:

"Використання мови, в тому числі її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами, які в ролі окремих індивідів чи соціальних агентів розвивають ряд компетенцій, як загальних, так і – особливо – комунікативних мовленнєвих компетенцій. Сформовані компетенції використовуються в міру необхідності у різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та/або сприйняття текстів, пов'язані з певними темами у специфічних сферах.

Використовуються ті стратегії, які здаються найбільш прийнятними для виконання накреслених завдань. Керівництво цими діями з боку учасників веде до посилення або модифікації компетенцій" [2, 9].

Під загальними компетенціями мається на увазі сума знань та вмінь, що не є специфічними для мовлення, але необхідні для будь-якого роду діяльності, у тому числі й мовленнєвої.

Комунікативні мовні компетенції забезпечують можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби.

Комунікативна мовленнєва компетенція складається з лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного компонентів.

Лінгвістичні компетенції, як зазначають укладачі загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, включають лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації [2, 13]. Лінгвістичний компонент пов'язаний не лише з рівнем або якістю знань, але й з когнітивною організацією, способом зберігання знань, які залежать як від індивіда, так і від особливостей організації процесу навчання.

Соціолінгвістичні компетенції стосуються соціокультурних умов користування мовою. Це норми, які регулюють стосунки між людьми – поколіннями, статями, класами – і набувають певних особливостей, коли виникає ситуація ділового спілкування. Готовність бути компетентним учасником саме ділової розмови є одним із головних завдань курсу іноземної мови для студентів ВНЗ фінансового профілю.

Процес навчання іноземних мов у ВНЗ, якщо він є інноваційно спрямованим, передбачає максимальне використання активних технологій навчання. Спілкування в межах навчальних ділових ситуацій на заняттях з іноземної мови є невід'ємною частиною завдань на інтеракцію, рецепцію, продуціювання, розуміння чи посередництво або ж два чи більше видів діяльності (інтеракція з державною службою, відповідь на запитання формуляра, читання доповіді з наступною фаховою дискусією для пошуку спільного рішення щодо проекту і т.п). Метою організації ситуацій ділового спілкування на заняттях з іноземної мови майбутніх фінансистів є досягнення умов мовленнєвої діяльності, максимально наближених до умов природного спілкування, в даному випадку – до можливості спілкування іноземною мовою на професійні теми. У ВНЗ фінансового профілю професійна тематика курсу іноземної мови передбачає відтворення зміст зустрічей, зібрань, презентацій, переговорів тощо.

Необхідною умовою активного навчання виступає принцип колективної взаємодії під час ділового спілкування. Такий спосіб організації навчального процесу дозволяє забезпечити оптимальну взаємодію між учасниками спілкування і сформувати стосунки, які характерні для колективу співробітників, де умовою успіху кожного є успіх інших.

Спільна колективна діяльність, особлива форма поведінки викладача (психолого-терапевтичний підхід до управління навчальною діяльністю, уважне ставлення до власного вдосконалення кожного студента, забезпечення простору для розвитку креативності) створюють оптимальні умови для активізації потенційних можливостей кожного студента.

Однією з найбільш необхідних для майбутніх бізнесменів якістю є комунікативність. Якщо методи навчання іноземних мов спрямовані на розвиток цієї якості, то відбувається переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та природність комунікації.

Оволодіння іноземною мовою ділового спілкування передбачає досягнення високого рівня не тільки комунікативної мовленнєвої компетенції, а й опанування медіативних видів усної та писемної мовленнєвої діяльності, які роблять можливим спілкування між особами в разі неможливості з будь-яких причин спілкуватись один з одним безпосередньо. У рамках підготовки фахівців фінансового профілю в ролі медіації виступає ділове листування, укладення документів та їх опрацювання – види діяльності, що є природними для лінгвістичного функціонування фінансових установ.

Якісні показники володіння іншомовним спілкуванням для продуктивних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма) такі: ступінь відповідності висловлювань заданій темі або ситуації; повнота відображення теми; рівень і характеристика імпровізації у формуванні висловлювань; правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань; різноманітність використання мовних засобів. Для реалізації цих показників інноваційно спрямований навчальний процес повинен не тільки забезпечувати засвоєння базових знань, а також розвивати креативні здібності для їх застосування.

Креативність – якість, необхідна фахівцеві в умовах суспільства, що швидко змінюється, яка формується шляхом створення творчого продукту в процесі навчання. Саме процес навчання, який відрізняється інноваційною спрямованістю, дає можливість для розвитку ініціативності, винахідливості, вміння руйнувати стереотипи, прогнозувати, конструювати версії, мислити критично, аналізувати. На нашу думку, це

саме ті якості, як соціально-економічне середовище вимагає від фінансистів нового покоління.

На закінчення можна зробити такі висновки:

– інноваційні процеси, які відбуваються нині в усіх сферах суспільства, вимагають нового рівня якості підготовки майбутніх фахівців;

– формування готовності до інновацій у студентів передбачає інноваційну спрямованість процесу навчання у ВНЗ, зокрема процесу навчання іноземної мови;

– профіль ВНЗ та специфіка впливу його середовища відіграють значну роль у формуванні мотивів навчання;

– інноваційна спрямованість навчального процесу вимагає підвищення рівня мотивації навчальної діяльності студентів;

– інноваційно спрямований процес передбачає використання активних методів навчання;

– формування інноваційної спрямованості навчальної діяльності студентів вимагає не тільки зміни ставлення до процесу навчання, але й розвитку таких якостей особистості, як ініціативність, винахідливість, уміння критично мислити та приймати рішення.

У подальшому планується уточнити теоретико-методологічні підходи педагогічного аналізу інноваційної спрямованості навчальної діяльності студентів ВНЗ фінансового профілю, виявити структуру та визначити критерії інноваційної спрямованості навчання студентів фінансових ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання /Наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Макашева З.М. Социальный менеджмент: Учебник для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 207с.
4. Мотивация и деятельность/Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
5. Психология и педагогика: Учеб. пособие /Под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г.Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 557 с.
6. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
7. Brieger N. Teaching Business English Handbook. - York Associates Publications, 1997. – 192 p.

Р.В. Миленкова. Особенности инновационно направленного процесса обучения студентов вузов финансового профиля (на материале изучения иностранных языков).

В статье рассматриваются особенности процесса обучения будущих специалистов в области финансов. Описываются необходимые составляющие для формирования инновационной направленности учебной деятельности студентов и способы активизации этих составляющих на занятиях по иностранному языку.

R.Milenkova. Peculiarities of Innovation-directed Process of Studying Financial Universities' Students (on the material of studying foreign languages).

The article deals with some peculiarities of studying process of future finance officers. Some necessary components for forming an innovatory direction of the students' studying activity and the ways of actualization of these components at foreign languages lessons are described.

УДК 371.12

Л.О.Мільто
Київський національний
педагогічний університет

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті представлені результати теоретичного аналізу сутності та змісту поняття "педагогічна майстерність", розроблені і теоретично обґрунтовані компоненти педагогічної майстерності вчителя.

Радикальне зростання ефективності навчального процесу в середніх і вищих навчальних закладах залежить не тільки від нових освітніх цінностей, зміни освітніх парадигм, але і підвищення педагогічної майстерності педагога. Для того щоб цього досягти, необхідно розробити концепцію педагогічної майстерності, розширити уявлення про її сутність, зміст і структуру, визначити шляхи і засоби її формування. Педагогічна майстерність – це поняття дуже складне, і в різних науково-методичних джерелах воно трактується по-різному. В українському педагогічному словнику [1] педагогічна майстерність розглядається як характеристика високого рівня діяльності педагога, ознаками якої є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). У педагогічній енциклопедії [5] педагогічна майстерність трактується як високе мистецтво виховання і навчання, що постійно удосконалюється і доступне кожному педагогу, який працює над собою і любить дітей. Як бачимо, єдиного тлумачення поняття "педагогічна майстерність" немає. Що означає педагогічна

майстерність учителя? Ця проблема хвилює не одне покоління вчених та вчителів-практиків.

Педагогічна майстерність привертала увагу видатних вітчизняних педагогів: К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Розв'язання цієї проблеми започатковано і в працях багатьох сучасних дослідників: Н.В.Кузьміної, З.Н.Курлянд, О.Г.Мороза, В.П.Омельяненко, Н.М.Тарасевич, І.Ф.Харламова, А.І.Щербакова та інших. Однак, незважаючи на постійне звертання науковців до даної проблеми, не вирішеними залишаються аспекти щодо змісту та упорядкування педагогічної майстерності вчителя, тому мета даної статті – представити існуючі різноманітні наукові підходи щодо поняття педагогічної майстерності, а завдання пропонованої статті – визначити сутнісні характеристики педагогічної майстерності, виділити та охарактеризувати її основні компоненти.

Вагомий внесок у розкриття змісту та структури педагогічної майстерності зробив А.С. Макаренко. У його розумінні педагогічна майстерність пов'язується з високим рівнем вихованості вчителя, його авторитетністю і моральними якостями, наявністю чіткої спрямованості, особистого "кредо", глибоких професійних знань та умінь, а також із сильним характером, діловитістю, твердою волею, гуманним ставленням до дітей, поєднанням вимогливості з повагою до них. Особливого значення в структурі педагогічної майстерності А.С. Макаренко надавав педагогічній техніці, розуміючи під цим набір спеціальних знань, умінь і навичок. Розкриваючи зміст педагогічної техніки, педагог передбачав насамперед уміння володіти словом і мімікою, регулювати свій настрій, виховувати власною поведінкою, гнучко реагувати, використовувати значний арсенал методів педагогічного впливу.

Педагогічна майстерність у творчості іншого яскравого педагога-новатора В.О. Сухомлинського розглядається як єдність особистісних якостей педагога, його освіченості і володіння педагогічною технікою. Структура збагачується такими компонентами, як педагогічний оптимізм, характер духовного спілкування, широта емоційного діапазону вчителя. Розрізняючи специфіку майстерності навчання і виховання, він вважає неприпустимою популярну думку, що "учити – одне, а виховувати – щось інше".

Значний інтерес представляють погляди В.О.Сластьоніна на педагогічну майстерність. З точки зору науковця, теоретичні знання і засновані на них практичні уміння – це головний, об'єктивний зміст педагогічної майстерності, єдиний і загальний для усіх учителів. Нерідко трактування педагогічної майстерності зводиться лише до умінь і

навичок педагогічної техніки, яка розглядається як важлива зовнішня ознака майстерності вчителя, сформована на основі досвіду, хоча не будь-який досвід, за зауваженням В.О.Сластьоніна, стає джерелом педагогічної майстерності. У ході розвитку своїх науково-педагогічних уявлень про майстерність учителя науковець починає розуміти майстерність учителя як синтез індивідуально-ділових якостей і властивостей особистості, що визначають високу ефективність педагогічного процесу.

На думку іншого дослідника цієї проблеми І.Ф.Харламова [7], сутність педагогічної майстерності розкривається не через властивості особистості вчителя, а через його педагогічну діяльність, тому що вчитель може мати необхідні якості і навіть покликання до педагогічної діяльності, але не володіти педагогічною майстерністю. Майстерність педагога, за В.І.Загвязинським, – це синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, що утверджуються і виявляються через творчість. З творчістю і рівнем культури пов'язує педагогічну майстерність З.Н. Курлянд, визначаючи її як високу культуру різноманітних видів діяльності вчителя (організаційної, управлінської, виховної, навчальної, трудової тощо), – який володіє вмінням здійснювати її творчо та ефективно.

Науковці О.Г.Мороз та В.П.Омельяненко визначають педагогічну майстерність із врахуванням таких творчих якостей учителя, як досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва.

Найбільш фундаментальним і розробленим, на нашу думку, є трактування педагогічної майстерності, запропоноване колективом полтавських авторів під керівництвом І.А. Зязюна [6], які розглядають результативний та процесуальний аспекти педагогічної майстерності як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, як вищу творчу активність учителя, що обумовлюється результатами оволодіння знаннями, уміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу індивідуальності вчителя.

Особливий інтерес у педагогічній науці і практиці становлять дослідження відносин педагогічної технології і педагогічної майстерності. Технологічний підхід до розуміння педагогічної майстерності пропонують І.Ф. Харламов, Г.Л.Ільїн, Ю.М. Орлов. Г.Л. Ільїн визначає педагогічну майстерність як особисте надбання майстра-педагога, що є унікальним сплавом досвіду й особистісних якостей педагога. Як вважає науковець, найважливішим аспектом педагогічної майстерності є педагогічна технологія, хоча сама майстерність і не зводиться до технології, але без

неї вона багато чого втрачає. Зв'язок педагогічної майстерності та педагогічної технології підкреслюють багато дослідників проблеми педагогічної праці. Так, Ю.М. Орлов уважає, що опис педагогічної майстерності є не що інше, як опис педагогічної технології, застосування ж цієї технології і є майстерність. Учений розглядає педагогічну майстерність набагато ширше і не зводить її тільки до технології. Ю.М. Орлов трактує майстерність учителя як педагогічне мистецтво, результати якого залежать не тільки від знань, але і від сформованості умінь і навичок учителя. Педагогічне мистецтво чи майстерність, на думку науковця, – одиничний, неповторний процес педагогічної дії, у результаті якої реалізуються виховні і дидактичні цілі. Ю.М.Орлов пояснює це тим, що застосування вчителем знань, умінь і навичок має не загальний, а індивідуальний характер, тому що вони (знання, уміння і навички) реалізуються у певних умовах стосовно конкретної групи студентів, учнів. Таким чином, науковець розглядає педагогічну майстерність через неповторну індивідуальність учителя, що обумовлює самобутність, унікальність педагогічної праці.

Інший підхід до розуміння педагогічної майстерності пропонує Н.В. Кузьміна, розуміючи її як оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, що дають змогу фахівцеві успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі і успішно їх вирішувати. Цей підхід розділяють М.В. Кухарєв і В.С. Решетько, визначаючи педагогічну майстерність як сукупність певних якостей особистості вчителя, обумовлених високим рівнем його психолого-педагогічної підготовленості, здатністю оптимально вирішувати педагогічні проблеми.

Як комплекс властивостей особистості вчителя, необхідних для високого рівня професійної діяльності, трактує педагогічну майстерність Н.М. Тарасевич, включаючи в її структуру педагогічну спрямованість, педагогічні знання, здібності до педагогічної діяльності, педагогічну техніку.

Вивчення існуючих підходів до тлумачення педагогічної майстерності дало нам змогу уявити педагогічну майстерність у вигляді п'яти компонентів, які становлять собою систему зовнішніх та внутрішніх елементів педагогічної діяльності.

Компонент 1.

Настанова вчителя на фахове самовдосконалення, на розвиток якостей, оптимальних для ефективного навчання і виховання учнів.

Зрозуміло, що майстром стає той, хто постійно працює над поліпшенням результатів своєї праці, підвищенням ефективності прийомів і засобів педагогічного впливу.

Як же цього домогтися?

1. Вчитель, що бажає стати майстром своєї справи, повинен розширювати і поглиблювати свої знання у сфері спеціальної дисципліни, яку він викладає, вивчати суміжні науки.

2. Він повинен виявляти інтерес до науки про людину, до психології (психології школяра), педагогіки.

3. Йому слід розвивати свої творчі здібності, що впливають на ефективність навчання і виховання, а саме: здібності до теоретичного і професійно-творчого мислення, інтуїцію, професійну пам'ять, ораторське мистецтво, розуміння іншої людини, здатність до професійного сприйняття педагогічних ситуацій, навички володіння засобами професійної діяльності. Серед здібностей, які впливають на ефективність навчання і виховання, особливе значення мають особистісні якості, необхідні для успішного розв'язання навчально-виховних задач.

4. Для того щоб стати майстром педагогічної справи, необхідно удосконалювати позитивні якості особистості, що сприяють підвищенню ефективності навчання і виховання: любов до своєї справи, спрямованість на співтворчість з учнями і вимогливість, яка враховує їхні можливості, емоційну стабільність, толерантність і конструктивне ставлення до критики, фаховий оптимізм.

5. Майстерність передбачає безумовне дотримання вимог педагогічної етики.

Компонент 2.

Знання і використання психологічних закономірностей навчання і виховання.

Майстерність учителя значною мірою складається з уміння використовувати у навчально-виховному процесі психічні механізми і закономірності уваги, пам'яті, сприйняття, мислення і почуттів. Можна виділити такі складові цього компонента.

1. Керування увагою учнів, уміння викликати відповідну мотивацію, ставити проблему й керувати процесом її розв'язання; уміння перетворювати довільну увагу в невимушену – і навпаки, доступно викладати навчальний матеріал, враховуючи рівень підготовленості, здійснювати індивідуальний підхід до навчання і виховання.

2. Використання закономірностей сприйняття навчального матеріалу й урахування цих закономірностей при використанні засобів наочності, доречність їх застосування, адекватність організації матеріалу, умілий словесний і жестовий супровід процесу повідомлення інформації, залучення уяви учнів до процесу сприйняття.

3. Знання механізмів пам'яті і свідоме їх використання, урахування індивідуальних особливостей пам'яті учнів, правильна організація об'єктів запам'ятовування, вміння відтворювати навчальний матеріал у зв'язку з конкретними видами навчальної діяльності школярів.

4. Знання механізмів і закономірностей мислення, етапів становлення розумових дій, уміння розчленовувати розумовий процес на елементарні складові, використання операції аналізу і синтезу, абстрагування й узагальнення, переходу від абстрактного до конкретного; уміння створювати ситуації, що сприяють розвитку інтуїції; формувати в учнів творчу настанову.

5. Уміння створювати ефект емоційного захоплення, посилювати інтерес і мотивацію учнів до навчальної діяльності, знижувати в них напругу і тривожність у навчальних ситуаціях, відповідно до труднощів організовувати навчальний матеріал, заохочувати тих, хто добре вчиться; володіння мистецтвом радісного навчання, що створює перспективи завтрашньої радості (А.С. Макаренко).

6. Знання і використання у навчанні закономірностей динаміки і можливостей вольових процесів, здатність запобігати втомі і перевтомі учнів, дотримання психогігієнічних вимог до організації навчальної роботи.

Компонент 3.

Практична реалізація основних принципів дидактики і виховання.

У цих принципах, що узагальнюють новий і традиційний досвід навчання і виховання, виражаються основні правила педагогічної дії, засновані на застосуванні закономірностей, відкритих психологією і педагогікою.

Вчитель-майстер у процесі роботи реалізує такі принципи:

1. Принцип послідовності і посильності, доступності навчального матеріалу, що зумовлює необхідність постійно співвідносити нові завдання з уже досягнутим рівнем розвитку навичок і умінь учнів, ураховуючи специфіку переходу від відомого до невідомого, пов'язувати нове із старим, висвітлювати незрозуміле, виходячи із зрозумілого. Доступність зумовлює постійне врахування можливостей учнів і ступеня складності навчального матеріалу. У педагога-майстра учневі завжди вчитися "легко", оскільки не порушується принцип доступності.

2. Принцип переходу від абстрактного до конкретного, від простого до складного. Вчитель, який використовує його, у викладі матеріалу виходить із простого і здійснює процес збагачення простого новими визначеннями, підводячи учнів до розуміння предмета навчання у світлі наукової теорії, концептуальної системи, у рамках якої окремі факти виступають як прояв закономірностей.

3. Принцип переважання внутрішньої позитивної мотивації. Таке переважання досягається, якщо учень постійно добивається успіхів у навчанні, якщо вчитель акцентує увагу насамперед на позитивних навчальних результатах, формує в учнів прагнення до нових досягнень. Реалізація цього принципу передбачає заохочення не тільки великих, але й малих успіхів учнів; він вимагає адекватного ставлення до чужих невдач, поваги до особистості учня. Вчитель-майстер допомагає усунути їх помилки, орієнтує на позитивні досягнення.

4. Принцип самостійності, активності і свідомості навчання, який виявляється в мистецтві спрямовувати учнів на самостійну постановку навчальних задач, на розвиток в учнів самоконтролю, уміння учитися, досягати поставленої мети.

5. Принцип індивідуального підходу. Він передбачає використання у навчальному процесі (з урахуванням ролі шкільного учня в колективі) індивідуальних рис характеру, мотивації, здібностей учнів, а також індивідуальних стилів їх навчальної діяльності.

Компонент 4.

Уміння використовувати специфіку конкретних форм навчання і виховання.

Учитель повинен не просто володіти певними прийомами і методами навчання і виховання, але й уміти правильно та доцільно їх застосовувати. Це зумовлює:

1) умілу постановку загальної і конкретної, а також виховної мети заняття, яку сприймають учні (добре відомо, що навіть правильно сформульована навчальна мета не “спрацює”, якщо вона не буде прийнята учнями); правильний добір навчального обладнання; міжпредметну інтеграцію;

2) оцінку початкового рівня знань і умінь учнів, адекватний вибір методів і прийомів його корекції, стимулювання в учнів почуття відповідальності за результати самостійної роботи;

3) правильне формулювання завдань щодо засвоєння нового матеріалу, адекватну організацію контролю і керування процесом засвоєння знань, набуття умінь і навичок;

4) уміння створювати проблемні ситуації і залучати до них учнів, сприяти самостійному вирішенню проблем;

5) забезпечення єдності навчання і виховання стосовно кожної теми заняття й змісту навчання в цілому;

6) оптимальний розподіл годин на кожну тему навчання, уміння ефективно закріплювати матеріал, перевіряти засвоєння під час заняття і

визначати завдання для самостійної роботи з підготовки до наступного завдання;

7) добір вправ на формування навичок.

Компонент 5.

Мистецтво спілкування. Уміння організовувати педагогічне спілкування.

Навчання має діалогічний характер. Педагогічна майстерність складається, зокрема, з уміння організовувати в класі діалог, використовувати закономірності міжособистісної взаємодії для створення сприятливого психологічного клімату, згуртованості класного колективу, впливу особистого прикладу вчителя на ефективність навчально-виховного процесу. Майстерність педагогічного спілкування включає такі складові:

1) уміння підтримувати діалогічний процес навчання;

2) знання внутрішньої структури й етапів розвитку учнівського колективу, його формальних і неформальних лідерів, уміння організовувати спілкування, ставити єдині для усього класу цілі, формувати громадську думку;

3) урахування переважаючих у певному класі мотивів навчальної праці, уміння створювати умови для взаємодопомоги під час спільної роботи;

4) мистецтво особистого впливу у формальному і неформальному спілкуванні, тобто уміння захопити власним прикладом, морально стимулювати успіхи, залучати окремих учнів до співробітництва, розвивати уміння говорити, виховувати гарний смак і манери, такт, уважне ставлення до інших;

5) вироблення в учнів навичок спілкування.

Викладені вище компоненти майстерності – це інтегративні функціональні елементи єдиної системи. Майстерність учителя неможлива без його настанови на професійне самовдосконалення, тому перший компонент є, безперечно, найбільш важливим. Проте неможливо переоцінити і значення інших. Урахування психологічних особливостей учнів і їх особистісних якостей, а також психології навчання лежить в основі застосування принципів дидактики в конкретних навчальних ситуаціях; без мистецтва педагогічного спілкування неможливо організувати й ефективно керувати навчально-виховним процесом.

Одержані нами наукові результати свідчать, що всі компоненти педагогічної майстерності становлять інтегративну єдність, оскільки вирішити педагогічні завдання можна тільки на основі інтеграції педагогічних знань і знань суміжних наук. Проте в роботі над удосконаленням педагогічної майстерності вчитель може послідовно зосереджувати увагу на якійсь одній з них, домагаючись поетапного їх

вироблення. Робота вчителя над підвищенням кваліфікації повинна базуватись на засвоєнні педагогічної теорії, узагальненні передового досвіду, передбачати активний творчий пошук.

Узагальнюючи представлені наукові позиції, ми зробили ряд висновків: проблема педагогічної майстерності та її формування належить до найважливіших проблем сучасної теорії і практики підготовки вчителя, що потребує подальших досліджень; педагогічна майстерність є складною дефініцією, що не одержала однозначного трактування у науковій літературі; контент-аналіз існуючих визначень педагогічної майстерності показує, що її сутність та зміст переважно трактуються в особистісно-діяльнісному аспекті.

Неоднозначні погляди дослідників на сутність, зміст і структуру педагогічної майстерності спонукають до досліджень у цьому напрямі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.М. Український педагогічний словник.– К.: Либідь, 1997.– 376 с.
2. Майстерність, творчість, професіоналізм учителя-вихователя в історії педагогічної думки: Методичні рекомендації / Н.В.Гузій – К.: НПУ, 2002. – 20 с.
3. Макаренко А.С. Соч.: В 7 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957 – 1960. – Т. 5. – 558 с.
4. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми: "Мрія-1" ЛТД, 2000. – 130 с.
5. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И.А.Каирова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1965. – Т.3. – 232 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник /І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
7. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С.11-15.

Л.А. Мильто. О сущности педагогического мастерства.

В статье представлены результаты теоретического анализа сущности и содержания понятия педагогического мастерства, разработаны и теоретически обоснованы компоненты педагогического мастерства учителя, которые представляют собой систему внешних и внутренних элементов педагогической деятельности.

L. Milto. The essence of the pedagogical mastery.

The article deals with the results of theoretical analysis of the essence and the contents of 'pedagogical skills' concept. Components of teacher's skills that are represented as a system of external and internal elements of pedagogical activities are worked out and theoretically proved.

УДК 811.161.2'271:378.147

О.С. Переломова
Сумський державний
педагогічний університет

«УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» НА НЕФІЛОЛОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

У статті розглядаються проблеми формування мовної особистості майбутнього фахівця в педагогічному ВНЗ, а також досліджується специфіка викладання курсу «Українська мова за професійним спрямуванням» студентам-нефілологам.

Як відомо, мова людини – це її візитна картка. Висока мовна культура – ідеал, до якого має прагнути розвинена особистість.

В умовах національного відродження життя в Україні першочерговим завданням школяра і студента є оволодіння культурою мови. Це питання державної ваги, бо стосується підготовки майбутнього інтелектуального потенціалу молодої української держави.

Існуюча програма з ділової мови для вищих навчальних закладів перестала відповідати вимогам часу. Вона була орієнтована лише на підготовку фахівців, які б мали елементарні навички створення ділових паперів державною мовою.

Завдання ж вищої школи – це наступна ланка формування мовної особистості майбутніх фахівців як свідомих громадян нашої держави, тих, хто буде впроваджувати в життя державну програму розвитку української мови – важливого чинника національного прогресу.

Принцип послідовності навчання українській мові у ВНЗ реалізується через більш глибоку науковість в оволодінні мовою.

«Нині дедалі більше навчальних закладів замість курсу «Українська ділова мова» вводять курс «Мова професійного спілкування». Така спрямованість цілком виправдана, оскільки новий курс охоплює ширше коло теоретичних і практичних питань, зокрема формування комунікативних навичок майбутніх спеціалістів, а ділова мова, мова ділових паперів є лише частиною цього курсу» [5, 56].

З 2003-2004 навчального року в Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С. Макаренка на всіх факультетах викладання української ділової мови було замінено навчальним курсом «Українська мова за професійним спрямуванням». Створюючи проект навчальної програми цього курсу, ми враховували специфіку нашого ВНЗ як педагогічного навчального закладу.

Професія вчителя (як філолога, так і нефілолога) обов'язково передбачає вміння володіти словом. Це слово в устах учителя має бути цілеспрямованою соціальною дією, компонентом, який бере участь у взаємодії людей, є механізмом їх свідомості (когнітивних процесів). На вчителя покладається висока відповідальність за слово мовлене.

Тому навчальний курс має ще другу назву в дужках (Культура мови вчителя) – за специфікою педагогічного ВНЗ. Наші колеги із Харкова мають значні набутки в цьому напрямку. У Харківському державному педагогічному університеті ім. Г.С. Сковороди вже протягом декількох років викладається курс «Культура мови вчителя» (автори – О.Г. Муромцева і В.Ф. Жовтобрюх), який фактично і є «Мова професійного спілкування» для вчителя, бо має на меті «формування комунікативних якостей культури професійного спілкування» [4, 46].

Якщо вміння спілкуватися – одна з неодмінних умов спільної результативної діяльності представників будь-якої професії, то для вчителя ця умова стає основою його професії. У професійній діяльності вчителя ситуація і мета спілкування – особливі: відбувається не лише передача інформації, а також здійснюється виховний вплив на учнів, де вчитель є взірцем – мовлення також.

Постає проблема формування національної свідомості та високої мовної культури майбутніх фахівців – шанувальників і популяризаторів державної мови та створених нею духовних цінностей народу України.

Хоча провідна роль у рідномовному вихованні та освіті належить учителям-словесникам, «багато що залежить від учителів-нефілологів», як слушно зауважує В. Мерінов [3, 103].

Сучасна українська літературна мова є основою мови професійного спілкування в усіх сферах суспільного життя.

Тому на початковому етапі засвоєння курсу, спираючись на здобуті раніше в школі (і ще не забуті – 1 курс) знання студентів, з'ясовуємо поняття літературної і загальнонародної мови, що логічно підводить до ознайомлення з мовними нормами – центральним поняттям літературної мови, її культури.

У процесі роботи спостерігаємо значні труднощі студентів у засвоєнні норм на всіх мовних рівнях, спричинювані явищем інтерференції. Українізація російськомовного лінгвістичного простору Східної України відбувається досить повільно. Ще О.О. Реформатський свого часу вказував на провокаційну близькість споріднених мов, подолання якої приховує в собі значні труднощі. Практичні заняття із засвоєння мовних норм мають будуватися на основі чіткого усвідомлення особливостей системи української мови.

Варто також під час вивчення курсу розширити і поглибити знання студентів про функціональні стилі, їх диференціацію, сферу застосування, специфіку використання мовних засобів у стильових різновидах української мови.

Робота зі студентами-нефілологами (майбутніми вчителями фізики і математики) показала, що необхідно дбати про збагачення словника студента, приділяючи увагу не стільки термінологічній лексиці за фахом (термінологічну систему фізики і математики вони засвоюють на заняттях з цих дисциплін), скільки власне українській лексиці широкого гуманітарно-культурологічного спектру.

На цій основі вже можна здійснювати логічний перехід до роботи з текстами різних стилів. У процесі роботи з науковими, публіцистичними, діловими, культурологічними, художніми текстами студенти вчаться аналізувати, оцінювати, коментувати, перекладати прочитане, правильно формулювати думку, засвоюють зразки доцільного використання відповідних стилеві мовних засобів. Але цим завдання не вичерпується. Наша мета – удосконалення мовної особистості майбутнього фахівця.

Для того щоб перейти до активізації творчих здібностей студентів у створенні власних текстів різного типу мовлення, вважаємо за необхідне подати поняття про психологічні, етнографічні, соціокультурні правила і стратегії, породження і розуміння мовлення учасниками комунікації (елементи соціопсихолінгвістики, прагматики). Тому з'ясовуємо поняття дискурсу як цілеспрямованої соціальної дії комуніканта. Подаємо також поняття про комунікативний акт. У процесі спілкування важлива роль відводиться мовному етикету, бо це той чинник, який корегує мовну поведінку учасників комунікації сприяє порозумінню, шліфує комунікативні навички.

Варто вдатися також і до риторики, академічного ораторського мистецтва.

Розвиток мовних здібностей є важливим складником навчально-виховного процесу підготовки майбутніх педагогів. Реалізація мовленнєвих можливостей здійснюється через різновиди мовної поведінки комунікантів у різних жанрах мовної комунікації – міжперсональному спілкуванні, діловій бесіді, участі в дискусії, виступі на нараді, конференції, проведенні консультації, діловій телефонній розмові – в її усній формі, а також писемній – в умінні укладати ділові документи (розпорядження, накази, списки, характеристики тощо), створювати письмові роботи наукового стилю (реферати, курсові та дипломні роботи, тези, статті, рецензії) та згідно з існуючими вимогами здійснювати їх оформлення.

За спостереженнями, корисним в активізації творчих здібностей студентів є моделювання на заняттях комунікативних ситуацій, де їх учасники мають змогу продемонструвати володіння мовою, доречно добираючи мовні засоби, правильно будуючи висловлювання, слухаючи, прогнозуючи реакцію співрозмовника. Рольові комунікативні ігри в адаптованому середовищі академічної групи допомагають майбутньому педагогові – публічній особі – подолати психологічний бар'єр, фобію публічного мовлення, яка досить часто є проблемою для багатьох непрофесійних мовців протягом усього життя.

Спостереження показують, що студенти педагогічних ВНЗ – це особливий контингент студентства. Серед «фізиків» доволі часто виявляються «лірики», які з дитинства пишуть вірші, прагнуть, крім обраного фаху, реалізуватися як особистості в художньому слові, тому висловлюють бажання вивчати рідну мову не лише на першому курсі.

У зв'язку з цим виникає риторичне запитання: чи достатньо 15 занять (30 годин) для відповідальної справи формування мовної особистості особливої категорії громадян України – педагогів?

На посттоталітарному лінгвістичному просторі України сьогодні спостерігаємо тяжіння до діалектизмів, русизмів, англіцизмів, жаргонізмів, що є симптомом серйозної хвороби мови – інфляції слова. Тому розв'язання проблеми мовної культури належить до актуальних завдань вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білик В. Культура мови як важливий чинник формування загальної культури майбутнього спеціаліста // Зб. матеріалів доповідей на науковій конференції «Українська мова: З минулого в майбутнє». – К., 1998. – С. 95.
2. Бондарень О., Павлова Г. Соціолінгвістичні питання функціонування української мови у вищих навчальних закладах Харківщини // Зб. матеріалів доповідей на науковій конференції «Українська мова: З минулого в майбутнє». – К., 1998. – С. 97.
3. Мерінов В. Шляхи формування і підвищення мовної культури майбутніх педагогів-нефілологів // Зб. матеріалів доповідей на науковій конференції «Українська мова: З минулого в майбутнє». – К., 1998. – С. 103-104.
4. Михайлюк В. Українська мова професійного спілкування // Дивослово. – 2004. - №1. – С. 46-48.
5. Тищенко О. Модель курсу «Мова професійного спілкування». Психологічний аспект // Дивослово. – 2003. – № 9. – С.56-59.

Е.С.Переломова. «Украинский язык профессиональной направленности» на нефилологических факультетах педагогического вуза.

В статье рассматриваются проблемы формирования языковой личности будущего специалиста в педагогическом вузе, а также исследуется специфика преподавания курса студентам-нефилологам.

O. Perelomova. "Ukrainian after professional direction".

This article deals with the problem of forming lingual personality of future specialist of pedagogical High School. The article explore teaching specific of professional communication Ukrainian for non-philologists students.

УДК 78.071.2:78.087.68

М.Б. Петренко
Сумський державний
педагогічний університет

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА З ХОРОВИМ КОЛЕКТИВОМ

У статті викладено аспекти професійної діяльності концертмейстера з хоровим колективом, розглянуті провідними музикантами і педагогами.

Динамічний розвиток наукових знань, розбудова сучасної наукової системи освіти вимагають від випускників музично-педагогічних факультетів ґрунтовної професійної підготовки.

Практична діяльність учителя музики включає, поряд із дидактичними ,і суто виконавські аспекти – хорове диригування, сольне виконання (гру і спів), акомпанування.

Акомпанування – важливий компонент музично-просвітницької діяльності спеціаліста школи, який передбачає ансамблеві форми музикування з учнями, акомпанування їх сольному, ансамблевому та хоровому співу. Тому здатність до якісного ансамблевого музикування є необхідною умовою успішності професійної діяльності вчителя музики.

Проблема формування концертмейстерської майстерності досліджувалась цілим рядом вчених, серед яких слід назвати К. Виноградова, М. Крючкова, Р. Хавкіну-Трахтер, Є. Шендеровича, І. Крюкову, Д. Благого, А. Готліба, М. Смирнова, В. Фрейдмана, А Рубана, Т. Захарченко, М. Економову, М. Моїсєєву та ін. В працях цих учених-музикантів розглянуті різноманітні аспекти, пов'язані з професійною педагогічною і виконавською діяльністю концертмейстера. Ґрунтовно досліджена специфіка професійної діяльності концертмейстера в системі „співак–концертмейстер" (К. Виноградов, О. Канкарович, М. Смирнов, Є.Шендерович, М. Економова), запропонований системний аналіз спільної музично-виконавської діяльності (М. Моїсєєва), сформована методика читки з листа (І. Крюкова, М. Савельєв, Т. Захарченко), обґрунтована необхідність імпровізаційних умінь (І. Крюкова) та підбору акомпанементу по слуху (А. Рубан).

Отже, аналіз музично-педагогічної літератури з питань ансамблевої компетентності дозволив установити, що проблемою, яка залишається до цього часу практично не дослідженою, є музично-виконавська діяльність концертмейстера в системі „хор – концертмейстер". Таким чином, виникає суперечність між сучасними вимогами до підготовки на музично-педагогічному факультеті концертмейстера хору та недостатнім її теоретичним і методичним опрацюванням у теорії вищої мистецької освіти. З огляду на це метою нашої статті є розгляд специфіки музично-виконавської діяльності концертмейстера з хоровим колективом.

З великої кількості питань, що стосуються цієї проблеми, зупинимося лише на тих, які здаються нам найголовнішими.

Успішне здійснення музично-виконавської діяльності концертмейстера з хором передбачає в першу чергу гармонічність (єдність) звучання партії фортепіано з партією хора. Це означає єдність темпу і ритму, узгодженість міри агогічних відхилень від встановленого темпу, синхронність вступу і закінчення виконання.

Перш за все концертмейстерові хору необхідно добиватися метроритмічної узгодженості зі звучанням хору. Розглянемо більш детально сутність цього явища. Воно зумовлено змістом понять „ритму" та „метру".

Ритм (гр. *rhytmos*) – чергування і співвідношення довгих і коротких долей та акцентів [1, 122].

Метр (від гр. *metron* – міра) – система організації музичного ритму, яка полягає у відтворенні сильних і слабких наголосів, долей. Метр є важливим засобом організації музичної мови [1, 89].

Метроритм – це система організації ритмічного руху, що будується на закономірному чергуванні опорних і неопорних долей часу та виявляється в акцентній пульсації й кратності тривалостей [1, 89].

Отже, метроритмічний компонент означає точний збіг часових та акцентних аспектів мелодії, гармонії й усіх інших елементів музичної мови. З цього приводу наведемо висловлювання І. Крюкової: „Нема сенсу наводити докази, що концертмейстер-акомпаніатор не в змозі здійснювати свої функції, якщо він не володіє добрим відчуттям ритму. Акомпанемент є не тільки гармонічна, а й ритмічна опора мелодії" [4, 29].

У триєдиній системі „хор – диригент – концертмейстер" останній перебуває ніби між двох вогнів – жестом диригента і певним свавіллям хору. В даному випадку концертмейстер повинен чітко слідувати за волею диригента, ритмічно цементувати хорове виконавство. Тут доречно навести висловлювання Г. Когана, яке підкріплює наші міркування: „ В ритмічному потоці музики мелодія і акомпанемент часто відіграють роль ніби позитивної і негативної електрики, виступають, якщо можна так

висловитися, явищами з протилежними ритмічними знаками. Мелодія тягне музику вперед, акомпанемент відтягує її назад, відстоює метричну мірність руху" [3, 51].

Тепер розглянемо темповий компонент синхронізації звучання хору і фортепіанного супроводу. Вміння стійко тримати темп у виконавстві завжди вважалося цінним для всіх музикантів, а для концертмейстера ця якість особливо необхідна, бо сприяє в ансамблевому виконавстві дотриманню принципу збереження темпової єдності, що в свою чергу обумовлює потрібну з точки зору художньої інтерпретації єдність фактурних елементів та взаємопов'язаність усіх компонентів хорової і фортепіанної партій. Досягнення темпової єдності концертмейстера з хором ускладнюється тим, що концертмейстер не в змозі постійно утримувати зоровий контакт із диригентом, бачити його жести, тому повинен мати добру пам'ять на темпи. За даними наукових досліджень, виконавський процес передбачає дію різних видів пам'яті: оперативної та довготривалої. Оперативна пам'ять, що функціонує на невеликих відтинках часу, важлива для концертмейстера на початку твору, коли темп уже визначено, а для відновлення його в репризі чи після агогічних відхилень від основного темпу саме довготривала пам'ять визначає швидкість чергування долей.

Крім того, темп в одного й того ж диригента, з одним і тим же складом виконавців не буває завжди однаковим (що зумовлюється фізичним станом , настроєм і ін.). Для концертмейстера в цьому випадку необхідно творчо зрозуміти і органічно втілити ці зміни в своєму виконанні.

Діяльність концертмейстера в навчальному процесі ускладнюється тим, що хором керує не диригент-професіонал, а студент, у якого ще не сформовані навички стійкого утримання темпу. У цьому випадку концертмейстер виступає у ролі „прихованого лідера", „прихованого диригента" і вимушений взяти відповідальність за утримання темпу.

Поряд із завданням досягнення темпової єдності важливого значення набуває узгодження міри агогічних відхилень від основного темпу. Індивідуальні особливості диригента і концертмейстера в цій галузі можуть проявлятися по-різному, але, безперечно, керівну роль у зміні темпу буде відігравати диригент.

Технічно грамотне ансамблеве виконання неможливе без досягнення синхронності вступу і закінчення. Концертмейстер хору обов'язково має опанувати елементами диригентської техніки, серед яких, безперечно, найважливішим є ауфтакт.

Ауфтакт (або замах) – специфічний диригентський жест, який попереджає та організовує виконання (в плані темпу, ритму, динаміки,

штрихів, початку, закінчення, фермат) [6, 22]. Саме за допомогою ауфтакту диригент визначає необхідне виконавське завдання і точний час його виконання, координує виконавські задуми ансамблістів.

Виходячи з власної практики концертмейстера хору, зауважимо, що, дійсно, опанування цього вольового сигналу диригента вкрай необхідне для художнього відтворення музичного образу твору, що виконується. Музика починається вже в ауфтакті, і в мить, яка йому передує, концертмейстер повинен миттєво усвідомити всі виконавські завдання (темп, характер, динаміку) і якісно втілити їх в своєму виконанні. Це потребує від акомпаніатора великого напруження, зібраності, концентрації уваги, емоційної чутливості, артистизму, гнучкого виконавського таланту. Цілком очевидно, що завдання це дуже складне і потребує постійної уваги від концертмейстера.

Дійсно, ансамблеві якості, динаміка, темп, характер як початку виконання, так і закінчення великою мірою залежать від того, наскільки свідомо, чітко, цілеспрямовано диригент узяв ауфтакт, а концертмейстер, усвідомивши цей жест, адекватно втілив музичні наміри диригента в своєму виконанні.

Поряд із завданням синхронізації дуже важливим для створення якісного ансамблю між виконавцями є досягнення звукового балансу і врівноваженості динаміки. Ця проблема розглядається багатьма музикантами; зокрема, Джеральд Мур писав із цього приводу: „Навіть піаніст, який є солістом, повинен розмірковувати про досягнення звукового балансу між обома руками... Природно, що проблема ускладнюється, коли твір виконується двома виконавцями" [7, 128]. А ще складнішою вона стає для концертмейстера, який акомпанує хоровому колективу.

Відомо, що мистецтво звукового балансу полягає не просто в тому, щоб не заглушати звучання хору, весь час граючи тихо, а в тому, щоб створити динамічну атмосферу, в якій хоровому колективу було б зручно. Зручність ця полягає в тому, що динамічні плани хору і акомпанементу ніколи не перекривають один одного, – в кожний момент можна почути і лінію хору, і фортепіанний супровід. Досягнення такого збалансованого звучання становить певні труднощі для концертмейстера і залежить від багатьох факторів. Найголовніший з них, на нашу думку, – розташування співвиконавців у сценічному просторі. Найчастіше зустрічаються такі моделі комунікаційних мереж для концертмейстера з хором.

Найбільш незручним для досягнення звукового балансу є розташування співвиконавців, яке вказано на рис. 1. У цьому випадку співаки хору повернені обличчям до публіки і направляють свої голоси у зал. Тому

концертмейстер, який знаходиться позаду хору, чує його звучання гірше, ніж уся аудиторія і повинен не зменшувати силу свого звучання, а навпаки грати так, щоб ледь чути звучання хору. На рис. 2 і рис. 3 зображені комунікаційні мережі, які, на наш погляд, найбільш сприяють досягненню звукового балансу. В цих випадках концертмейстер добре чує спів хору і повинен дещо стримувати силу свого звучання, щоб не заглушати хоровий спів.



Рис. 1 **Рис. 2** **Рис. 3**

Також звукова збалансованість ансамблевого співвідношення хору і фортепіано значною мірою залежить від інших факторів: типу та виду хору, його кількісного складу; тесітурного викладу хорової партитури; якості інструмента, на якому грає піаніст; акустики приміщення.

Не менш актуальною є проблема узгодження динаміки. Слід пам'ятати, що найпершим критерієм необхідності того чи іншого нюансу є авторський задум, але динамічні позначки, виставлені в нотному тексті, на жаль, не можуть дати рецепт співвідношення динаміки хору і фортепіано на всі випадки. Це питання вирішується індивідуально, для кожної конкретної ситуації і залежить від функцій хору і фортепіанного супроводу в загальному музичному розвитку. Наприклад, у творах, де фортепіанний супровід в основному відіграє роль гармонічної опори і не бере участі в розвитку драматургії, виконання його з помірною динамікою є стилістично виправданим. Навпаки, у творах, де супровід несе складне і різноманітне драматургічне навантаження, звучання акомпанементу повинно бути більш динамічнорізноплановим.

Таким чином, дуже важливим для концертмейстера хору є вміле, продумане використання динаміки, вкрай необхідне для відтворення цілісного художнього образу музичного твору.

Навичка, яка має першорядне значення у концертмейстерській роботі, – вміння швидко читати з листа. Цю проблему досліджували І.Крюкова, Н.Мілич, Т.Беркман, Р. Верхолаз та ін. Але найбільш цілісно і системно розглядає цю проблему Т.Захарченко. На її думку „навичка читання з листа – діяльність, що базується на складних зорових, слухових та моторних

процесах отримання, переробки та реалізації в звучанні знакової музичної інформації" [2, 6]. Виходячи з власної практики концертмейстера хору, можна сказати, що саме розвиток цієї якості дає можливість концертмейстерові синтетично сприймати складну музично-хорову партитуру, швидко охоплювати багаторівневу ансамблеву тканину, опановувати величезний хоровий репертуар.

Усі розглянуті в нашій статті умови успішної реалізації спільної музично-виконавської взаємодії між концертмейстером і хором неможливі без наявності у акомпаніатора уваги особливого виду. Уваги, що „обумовлює постійне слідкування за одночасним розгортанням семантично-протирічних компонентів, визначає їх місця в музично-смисловому цілому та допомагає пошуку точних виконавських засобів реалізації, що містяться в фактурі творів" [6, 67]. Наявність такої багатоаспектної уваги дає можливість концертмейстеру контролювати м'язові дії (координацію руху); правильний звуковий баланс і тотожний розподіл динамічних сполучень; здійснювати контроль за втіленням єдиної художньо-образної концепції твору і адекватністю переживання емоційних станів співвиконавців.

Отже, розглянувши деякі аспекти специфіки професійної діяльності концертмейстера з хором, ми дійшли висновків, що створення якісного ансамблю між ними можливе за таких умов:

1. Досягнення синхронізації звучання.
2. Досягнення звукового балансу та врівноваженості динаміки.;
3. Наявності у концертмейстера розвинених навичок швидкого читання з листа.
4. Наявності у концертмейстера багатоаспектної виконавської уваги.

Цілком очевидно, що це далеко не повний перелік умов, необхідних для успішного здійснення музично-виконавської діяльності концертмейстера з хоровим колективом. Ця проблема не є достатньо розробленою і потребує подальшого наукового дослідження і теоретичного обґрунтування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Словник музичних термінів / Ю.Є. Юцевич. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Музична Україна, 1977. – 122 с.
2. Захарченко Т. Н. Психологические условия формирования навыка музыкально-художественного прочтения песенного материала с листа у студентов музыкально-педагогических факультетов: Автореф. дис… канд. псих. наук. – К., 1990. – 6 с.
3. Карпенко Є. В. Диригентсько-хорова підготовка вчителя музики: Навч.-метод. посібник для викладачів та студентів музично-педагогічних факультетів пед. вузів та пед. коледжів. – Суми: ВВП Мрія-1, 2001. – 22 с.
4. Коган Г. М. Работа пианиста. – М.: Музыка, 1979. – 51 с.

5. Крюкова И. А. К вопросу о реализации и углублении межпредметных связей в процессе концертмейстерской подготовки // Проблемы фортепианной педагогики и исполнительства: Сб. трудов / Под ред. В. Н. Муцмахера. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1978. – 29 с.
6. Моісєєва М. А. Спільна музично-виконавська діяльність як засіб формування професійних якостей учителя музики: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 1998. – 67 с.
7. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор: Пер. с англ. – М.: Радуга, 1987.– 128 с.
8. Теплов Б. М. Изб. труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 188 с.

М.Б. Петренко. Специфика профессиональной деятельности концертмейстера с хоровым коллективом.

В статье проанализованы аспекты профессиональной деятельности концертмейстера с хоровым коллективом, рассмотренные ведущими музыкантами и педагогами.

M. Petrenko. The specific features of professional accompanist's activity with the choral collective.

The article deals with the aspects of professional accompanist's activity with the choral collective considered by leading musicians and teachers.

УДК 075.23

А.О. Розуменко
Сумський державний
педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ „ВЕКТОРИ НА ПЛОЩИНІ ТА В ПРОСТОРІ" В УМОВАХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

У статті зроблено методичний аналіз вивчення елементів векторної алгебри в курсі аналітичної геометрії студентами фізико-математичного факультету педагогічного університету. Розроблено структуру та зміст теми „Вектори на площині та в просторі" за принципом модульності з наступним рейтинговим підсумуванням оцінок.

В умовах гуманізації освіти продовжується пошук педагогічних технологій, основним завданням яких є формування творчої особистості, підготовка висококваліфікованих фахівців. Очевидно, що будь-яка форма організації навчання є ефективною тільки в тому випадку, коли викладач і студент співпрацюють, коли студент має позитивну мотивацію навчальної діяльності. З цією точки зору доцільним є впровадження модульно-рейтингової форми навчання. Як і будь-яка методична система, модульно-рейтингова форма навчання потребує глибокого теоретичного аналізу,

ґрунтовної розробки методичного забезпечення та експериментальної перевірки його ефективності.

Теорія модульного навчання базується на специфічних принципах, тісно пов'язаних із загальнодидактичними. Вони виступають як провідна ідея, основне правило діяльності і поведінки відповідно до встановлених наукою закономірностей. Загальний напрямок модульного навчання, його цілі, зміст і методику організації визначають наступні принципи: модульності, виділення із змісту навчання відокремлених елементів, динамічності, дієвості та оперативності знань і їх систем, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності [3].

В результаті проведених теоретичних і практичних досліджень були сформульовані наступні педагогічні правила для реалізації принципу модульності:

1) навчальний матеріал необхідно конструювати таким чином, щоб він цілком забезпечував досягнення кожним, хто вчиться, поставлених перед ним дидактичних цілей;

2) він повинен бути поданий настільки закінченим блоком, щоб була можливість конструювання єдиного змісту навчання, відповідного комплексній дидактичній меті, з окремих модулів;

3) відповідно до навчального матеріалу слід інтегрувати різні форми навчання, підпорядковані досягненню поставленої мети.

Модульна форма організації навчання передбачає поділ матеріалу курсу на навчальні модулі – самостійні розділи або теми курсу з відповідною системою організації навчання. Кожний модуль забезпечується методичними розробками, форма і зміст яких визначається особливостями конкретної навчальної дисципліни.

Нова організація роботи студентів вимагає нових підходів до оцінювання їх знань. Найбільш ефективною виявилася рейтингова методика оцінювання знань, яка дає можливість ураховувати досягнення студента на кожному етапі його роботи, сприяє зростанню зацікавленості студента, активізує його самостійну роботу.

В основі рейтингової системи лежить накопичення оцінок протягом певного періоду навчання (модуль, семестр, рік) за різні види діяльності. Сума цих оцінок виступає в ролі кількісного покажчика якості роботи студента. На сьогодні вже накопичений значний досвід рейтингової системи організації навчання та оцінювання його результатів у вищих навчальних закладах України. Застосовуються різні варіанти рейтингового контролю, але всі вони зорієнтовані на загальні принципи побудови рейтингової системи та її функціювання, а саме:

1) кожна навчальна дисципліна і діяльність студента з метою її опанування оцінюються в залікових одиницях, сумою яких визначається рейтинг;

2) обов'язково ведеться облік поточної роботи студента, який потім відображується в підсумковій оцінці (у залікових балах);

3) обов'язково враховуються особливості викладання різних предметів (складність, значення даної дисципліни в навчальному плані).

Рейтингова система оцінювання впроваджується з метою стимулювання і самоорганізації систематичної навчальної праці студентів, забезпечення об'єктивності оцінювання знань, посилення мотиваційного компоненту, формування самостійних дій та перетворення контролю у дійову складову навчального процесу.

Ефективне застосування навчального рейтингу можливе лише при виконанні таких умов [1]:

1) готовності викладачів і студентів;

2) ґрунтовного організаційно-методичного забезпечення;

3) проведення необхідної підготовчої роботи.

Досвід нашої роботи доводить необхідність і можливість вивчення курсу аналітичної геометрії за принципом модульності з наступним рейтинговим підсумуванням оцінок.

Аналітична геометрія є однією з основних навчальних дисциплін у підготовці вчителя математики. Мета цього курсу полягає у розвитку просторової уяви і уявлень студентів, їх логічного мислення; підготовці апарату, необхідного для вивчення суміжних дисциплін; ознайомлення студентів з векторним та координатним методами розв'язання геометричних задач тощо. В результаті вивчення курсу геометрії студенти повинні мати достатні знання і навички для успішного викладання геометрії в школі в класах з різним рівнем вивчення математики, на базі будь-якого підручника або посібника.

Основи векторної алгебри студенти першого курсу фізико-математичного факультету вивчають протягом двох семестрів. У першому семестрі розглядають вектори на площині, в другому – вектори в просторі. Це зумовлено тим, що в першому семестрі в курсі аналітичної геометрії об'єктами вивчення є геометричні образи на площині, а в другому розглядають просторові геометричні образи. При цьому розподіл годин за планом такий:

1. Вектори на площині. Загальна кількість годин за планом – 10 год., з них:

лекції – 4 год., практичні – 4 год., самостійна робота студентів – 2 год.

2. Вектори в просторі. Загальна кількість годин за планом – 16 год., з них:

лекції – 6 год., практичні – 6 год., самостійна робота студентів – 4 год.

Порівняємо зміст відповідних тем [2].

Вектори на площині	Вектори в просторі
1. Поняття вектора у просторі. Рівність векторів.	
2. Додавання векторів, властивості. Віднімання векторів, властивості.	
3. Множення вектора на число, властивості.	
4. Лінійна залежність векторів.	
5. Скалярний добуток векторів, властивості. Застосування скалярного добутку векторів до розв'язування задач	
	6. Векторний добуток векторів, властивості. Застосування векторного добутку векторів до розв'язування задач.
	7. Мішаний добуток векторів, властивості. Застосування мішаного добутку векторів до розв'язування задач.

З наведеної таблиці бачимо, що більшість питань в даних темах співпадають. Тому, на наш погляд, доцільно ці дві теми об'єднати в один модуль „Вектори на площині та в просторі". Такий підхід дозволить лектору уникнути дублювання деяких формулювань, повторення аналогічних доведень і дасть можливість (за рахунок звільненого часу) акцентувати увагу студентів на логічній структурі навчального матеріалу, на виділенні основних ідей, на засвоєнні суті векторного методу та його прикладному значенні.

Ми пропонуємо таку структуру навчального модуля:

1. Основні теоретичні питання модуля.

2. Основні типи задач.

3. Зміст самостійної роботи студента та методичні рекомендації щодо їх виконання.

4. Основні форми контролю (із зазначенням максимально можливої кількості балів за їх виконання).

Основні теоретичні питання модуля повторюють зміст відповідних тем.

Основні типи задач:

1. Виконання дій над векторами, які задані координатами.

2. Встановлення лінійної залежності (незалежності) системи векторів. Розклад вектора за даним базисом.

3. Знаходження кута між векторами за допомогою скалярного добутку векторів.

4. Знаходження площ плоских фігур за допомогою векторного добутку векторів.

5. Знаходження об'ємів просторових тіл за допомогою мішаного добутку векторів.

Зміст самостійної роботи студентів:

1. Довести дистрибутивні властивості множення вектора на число відносно:

а) додавання; б) віднімання.

2. Побудувати лінійні комбінації векторів.

Методичні рекомендації щодо виконання самостійної роботи:

1. Доведення властивостей оформити в лекційних зошитах (позначення точок і векторів вибрати довільно).

2. Побудову лінійних комбінацій векторів виконати на стандартному аркуші паперу формату А4.

Основні форми контролю:

1. Тестові завдання (максимальна кількість балів – 15)
2. Контрольна робота (максимальна кількість балів – 15)
3. Колоквіум (максимальна кількість балів – 20)
4. Оцінювання самостійної роботи студента (максимальна кількість балів – 5)
5. Поточний контроль (максимальна кількість балів – 5)

Встановлена максимальна кількість балів за виконання модуля – 60 балів. Тестові завдання можна пропонувати студентам або на аркушах із друкованою основою, або в комп'ютерному варіанті. Виконання кожного завдання оцінюється в 0,5 бала. Всього пропонується 30 тестових завдань. Очевидно, що кожна з названих форм має свої переваги та недоліки. При виконанні тестів на аркушах із друкованою основою варіанти завдань повторюються, але студент може продемонструвати хід своїх міркувань і самі завдання можуть бути більш складними. При цьому викладач витрачає час на перевірку. У випадку комп'ютерного тестування можна передбачити випадковий набір завдань, індивідуальний для кожного студента, але при цьому найчастіше використовують тести закритого типу з вибором правильної відповіді, тому „логічний ланцюжок" міркувань студента прихований від викладача.

Перевірити глибину розуміння теоретичного матеріалу дозволить колоквіум. На колоквіум виносяться основні теоретичні питання модуля: формулювання визначень понять, властивостей, доведення теорем. При оцінюванні відповіді студента на колоквіумі слід враховувати глибину розкриття понять, усвідомлення ідей доведення геометричних тверджень, уміння самостійно міркувати та логічно обґрунтовувати свої судження.

Уміння студентів розв'язувати задачі перевіряється в процесі виконання контрольних робіт. На контрольну роботу виносяться типові задачі модуля.

Окремо оцінюється виконання завдань для самостійної роботи. Поточний контроль дозволяє враховувати виконання студентами домашніх завдань та їх відповіді на практичних заняттях.

Зрозуміло, що максимальну кількість балів за модуль викладач визначає з урахуванням складності теми, значення її в навчальному курсі та кількості годин на її вивчення.

Перебудова системи вузівської підготовки фахівців має забезпечити реальне підвищення якості знань студентів. У сучасній системі багаторівневої вищої школи: бакалавр – спеціаліст – магістр актуальність використання нових технологій навчання безумовна.

У більшості вузів намагаються запровадити педагогічні технології, сутність яких полягає у розробці такої структури навчання, яка допомагала б діагностувати якість знань студентів на проміжних етапах навчання. Це означає планування та організацію навчального процесу на основі системи чітко визначених цілей та проміжних і кінцевих результатів навчального процесу, створення системи методів та засобів контролю, яка дозволяє досягти встановлених результатів і має прозору систему управління навчальним процесом з можливістю корекції його етапів. Зробити це дозволяє модульно-рейтингова система організації навчання. Рейтингова система дозволяє підняти контроль за станом навчання кожного студента на якісно новий рівень, зробити його більш наочним і прозорим як для самого студента, так і для викладача.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій. Модульне навчання: Навчальний посібник для студентів. – К.:ІСДО, 1993. – 220 с.
2. Атанасян Л.С. Геометрія. Ч.1.-К.:Вища школа, 1976. – 456 с.
3. Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения//Советская педагогика. – 1990. – № 1-2. – С.55-60.

А.О. Розуменко. Организация деятельности студентов при изучении темы „Векторы на плоскости и в пространстве" в условиях модульно-рейтинговой формы обучения.

В статье сделан методический анализ изучения элементов векторной алгебры в курсе аналитической геометрии студентами физико-математического факультета педагогического университета. Разработаны структура и содержание темы „Векторы на плоскости и в пространстве" на основе принципа модульности с последующим рейтинговым суммированием оценок.

A. Rozumenko. Organization of student's activity during study topic "Vectors on the surface and in the space" under condition of module-rating form of study.

The methodological analysis of studying of the elements of vectorial algebra in the course of analytical geometry by students of the physical-mathematical faculty of the pedagogical university was carried out in the article. The structure and contents of the studying of the topic "Vectors on the surface and in the space" on the principal of module with the following rating evaluation were worked out.

УДК 378.15

Л.Ю. Рощупкіна
Сумський державний
педагогічний університет

ІНТЕГРОВАНЕ ТВОРЧЕ ЗАНЯТТЯ ЯК СКЛАДОВА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ГУМАННОГО ПЕДАГОГА

Запропоновано технологію інтегрованого творчого заняття. З'ясовано його методологічну основу, мету, зміст, структурні компоненти, психолого-педагогічні умови впровадження. Експериментально підтверджено ефективність запропонованої моделі, яка впроваджується у межах спецкурсів «Основи педагогічної творчості», «Гуманістичні освітні технології», «Інноваційні педагогічні технології» і забезпечує позитивні результати щодо підготовки студентів до професійної діяльності в особистісноорієнтованій системі освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті актуалізується проблема підготовки педагогічних кадрів з високою освіченістю і культурою, «кваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, мобільності в освоєнні та впровадженні новітніх наукомістких та інформаційних технологій» [1]. Освітня сфера повинна стати здатною до саморозвитку, самовдосконалення, містити в собі традиції, притаманні вітчизняній освіті, та інновації, що забезпечують рівень знань педагогів, конкурентноспроможних у сучасному освітньому просторі. Для реалізації завдань важливо створити середовище, що має певну матеріальну основу, кадри, які зорієнтовані на гуманні національні та загальнолюдські духовні цінності. Освітнє середовище повинно забезпечувати таку життєдіяльність педагога, яка сприяє формуванню його готовності до кваліфікованого виконання професійних обов'язків у особистісноорієнтованому навчально-виховному процесі.

Оскільки в сучасній освіті перевага віддається принципу гуманізації, то на перший план виходить впровадження орієнтованих на особистість моделей професійної підготовки педагогічних кадрів. Учитель завжди був вирішальним фактором будь-яких освітніх реорганізацій, саме це пояснює незгасаючий інтерес педагогічної науки та практики до розробки інновацій

і технологій виховання педагога з високим рівнем гуманістичної спрямованості.

У попередніх працях було розкрито генезис, з'ясовано сутність, структурні компоненти, критерії та рівні виміру гуманістичної спрямованості вчителя, виявлено педагогічні умови, запропоновано технології організації педагогічної творчої діяльності, що покликані сприяти реалізації поставлених завдань.

На формуючому етапі експерименту було доведено необхідність створення педагогічного розвиваючого середовища як важливої умови підвищення ефективності професійної підготовки студентів до праці в гуманістичних навчально-виховних системах. Дані теоретичного дослідження, побудованого на його основі довготривалого експерименту дозволили запропонувати ефективну технологію інтегрованих занять у межах спецкурсів «Основи педагогічної творчості», «Гуманістичні освітні технології», «Інноваційні педагогічні технології», переконатися в необхідності створення педагогічного середовища з метою забезпечення оптимальної організації творчої діяльності, спрямованої на відродження виховної функції навчального процесу, забезпечення задоволення власних потреб кожного студента відповідно до його індивідуальних можливостей.

Проведені під час педагогічної практики спостереження, дозволили зробити висновок про те, що спроби учителів упроваджувати у навчально-виховний процес методи організації творчої діяльності, інноваційні технології не завжди успішними.

Дані психолого-педагогічної діагностики і анкетування з проблеми використання сучасних освітніх технологій, видів і методів організації творчої діяльності, елементів педагогічного середовища у навчально-виховному процесі (всього опитано 59 вчителів середніх шкіл м. Суми) свідчать: 75% учителів мають уявлення про освітні технології, психолого-педагогічний компонент педагогічного середовища; 45% – піклуються про запровадження інноваційних технологій навчання, дидактичну складову розвиваючого середовища; 15% – приділяють увагу виховному аспекту при вирішенні поставленого завдання, предметно-речовим і соціальним атрибутам класних кімнат. Аналогічна ситуація простежується при організації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Таким чином, розвиваючі, виховні ефекти інноваційних технологій, що притаманні гуманістичній парадигмі та покликані сприяти створенню умов, за яких поважається людська гідність суб'єкта освітнього процесу, забезпечується його зацікавленість у кінцевих наслідках на основі рівноправного співробітництва з педагогом, здійснюється ефективний розвиток гуманної, самостійної, творчої, цілісної особистості кожного учня

(студента), недостатньо використовуються на практиці і є актуальними для сучасної освіти.

Це обумовило мету дослідження – теоретичне обґрунтування необхідності створення моделі та експериментальну перевірку доцільності використання інтегрованого творчого заняття у циклі педагогічних дисциплін ВНЗ, освітньому просторі інших навчально-виховних закладів як складової життєдіяльності гуманістично орієнтованих особистості педагога та вихованця.

Значення та місце інновацій і освітніх технологій у навчанні та вихованні визнавало багато педагогів: А. Дистервег, Й.Г.Песталоцці, Л.М.Толстой, С.Т.Шацький, А.С. Макаренко, В.О.Сухомлинський. У світовій педагогіці інноваційні технології були реалізовані в практичній діяльності німецьких т. зв. „сусідських шкіл", французької „паралельної школи", американських шкіл „без стін" та „екосистеми". У XX ст. розвивалася вітчизняна педагогіка середовища. Її найкращі представники – Н.І.Іорданський, М.В.Крупєніна, С.Т.Шацький, В.Н.Шульгін, А.С.Макаренко та ін. – розглядали середовище то як „головний важіль", то „як умову" виховання, то як саме „ виховання", а також вважали за необхідне змінювати його з виховною метою [2].

Останнім часом велику увагу приділяли дослідженню та створенню педагогічних технологій у зв'язку з проблемами підготовки соціальних педагогів (Б.Н.Алмазов, В.Г.Бочарова, А.В.Мудрик, В.Д.Семенов, В.А.Сластьонін), теорії і практики функціонування та розвитку виховних систем (В.А.Караковський, Л.І.Новікова, В.А.Семенов, Г.А. Сорока, А.Н. Тубельской та ін.). Вчені: Г.С.Альтшулер, І.П.Іванов, М.О.Лазарєв, В.І.Лозова, О.М. Пєхота, Н.І. Тарасевич, В.А. Семиченко, О.Я. Савченко, Г.К.Селевко розробляли концептуальні, методичні положення сучасних технологій організації творчої діяльності педагогів та вихованців, запропонували їх класифікацію, зміст, впровадили в практику сучасної школи та ВНЗ. Але ще й зараз недостатньо робіт, якіі були б присвячені технологіям формування готовності вчителя до роботи в гуманній освітній системі.

Ретельний аналіз і систематизація теоретичних напрацювань вітчизняних і зарубіжних педагогів минулого та сучасності, праці вчених з проблеми дозволили сформулювати визначення поняття "інтегроване творче заняття", з'ясувати та охарактеризувати його структурні компоненти, функції. Доведено, що інтегроване творче заняття – це завершена система прийомів і правил організації взаєморозвитку, навчання педагогів і студентів, що залучає до своєї структури життєвий досвід суб'єктів освітнього процесу, інтегрований зміст психолого-педагогічних, соціальних, фахових дисциплін,

методик викладання, широкий загал інновацій, нетрадиційних прийомів організації творчої гуманістичноспрямованої діяльності у навчально-вихованому процесі.

Теоретичне вивчення проблеми дозволило зробити наступне припущення: якщо цілеспрямовано і систематично використовувати інтегровані творчі заняття при вивченні предметів психолого-педагогічного циклу, планувати та враховувати компоненти педагогічного середовища, то зростає рівень творчого мислення та професійно-гуманістичної спрямованості майбутніх учителів, оскільки у кожного з них з'являється можливість проявити системність, самостійність, гнучкість та інші творчі здібності, на практиці довести сталу особистісну орієнтацію майбутньої професійної діяльності, вміння проводити дослідницьку роботу, розв'язувати проблемні завдання.

У межах педагогічного експерименту на базі СумДПУ і ДНЗ № 26 почала запроваджуватися створена на кафедрі педагогічної творчості програма розвитку професійної гуманістичної спрямованості майбутнього педагога в процесі творчої діяльності.

У 1996 році за ініціативою управління освіти Сумської обласної державної адміністрації, інституту післядипломної педагогічної освіти, Сумського державного педагогічного університету на базі дошкільного закладу №26 м. Сум було створено обласний науково-методичний центр "Радість", який став експериментально-дослідним майданчиком. У його межах було розроблено і запроваджено технологію інтегрованого творчого заняття.

Мета діючої інноваційної технології – взаємообумовлений розвиток цілісних особистостей педагога і вихованця у різних видах творчої діяльності. Створена освітня технология передбачає наявність наступних психолого-педагогічних умов:

· розвивального предметно-дидактичного середовища;

· створення позитивного психологічного мікроклімату;

· компетентності та готовності педагогів до праці в гуманістичній виховній системі;

· змісту освітньо-виховної системи;

· індивідуалізації навчання у формах диференціації та інтеграції освіти, реалізації індивідуалізованих програм життєдіяльності в педагогічному просторі;

· духовних зустрічей з педагогом, що дозволяють гармонійно розвивати моральні, інтелектуальні та фізичні сутнісні складові особистості, забезпечувати душевний контакт між наставником і вихованцем, бачити внутрішній світ один одного;

· управління та методики організації діяльності педагогів і студентів, школярів, дошкільників.

За основу технологічного забезпечення свідомо обрано особистісно та соціально-зорієнтовану модель освіти.

Управління навчально виховним процесом даного спрямування націлене на процес розвитку, навчання, виховання особистості педагога та дитини, створення необхідних для його реалізації психолого-педагогічних умов.

Педагог виступає як організатор процесу і творець умов для самоактуалізації вихованця, його самореалізації, особистісного та професійного вдосконалення.

Розглянемо технологічні основи побудови інтегрованих творчих занять:

1. Їх специфічна організація дозволила відмовитися від раз і назавжди затвердженої системи організації процесу пізнання за традиційними методиками, підвищити відповідальність педагогів (вихователів) за оптимальне забезпечення різнобічного розвитку та виховання кожної окремої дитини, знайти ефективний шлях удосконалення та самовдосконалення дитини і педагога.

2. Методичне забезпечення інтегрованого творчого заняття передбачало поєднання різноманітних технологій (теорії вирішення винахідницьких задач, синектики, колективних творчих справ, інтерактивного та модульного навчання, створення ситуацій успіху, зміни поз учасників навчального процесу та ін.), прийомів та методів (пошукових, ігрових, комунікативно-творчих), форм (індивідуальних, групових, у парах змінного складу, колективних), різноманітних засобів [4]. Його "родзинкою" став гуманістично орієнтований ігровий тренінг.

3. У технології інтегрованого творчого заняття реалізувалась модель трьох ступенів. Завдання, які виконувались педагогом, колективним самоуправлінням, збігались (крім "розігрівання", "медитації", "музичних хвилинок") із змістом 3 етапів КТС (колективних творчих справ).

Перший етап – колективна підготовка до певного виду пізнавально-дослідницької або ігрової діяльності ("розігрівання", задум, здійснення вибору, визначення мети, змісту, прийомів і методів, планування етапів діяльності і спілкування).

Робота в колі будувалася за певними правилами, що передбачали:

1) використання під час взаємодії добре знайомого, звичного для учасників матеріалу, що забезпечувало зняття емоційної напруги і викликало інтерес до наступної роботи;

2) взаємообмін різними підходами до виконання завдань, значне розширення кола пізнавальних і моральних дій та вчинків кожного суб'єкта, оволодіння новими засобами спілкування;

3) створення загальної атмосфери свята, коли група залучена до неперервного і захоплюючого процесу, що схожий на калейдоскоп;

4) визначення і розподіл ролей згідно індивідуально-типологічною диференціацією;

5) участь у формуванні, з'ясуванні правил організації взаємин із організатором у різних видах діяльності;

6) різноманітність запроваджуваних методів та прийомів (ігровий тренінг на колі, самостійна робота, пальчикова гімнастика, колективна творча справа, медитація, експериментальне дослідження, презентація, захист проекту, творча робота – есе);

7) затягування часу (коли динамічно йде заняття, перед відповідальною самостійною вправою педагог дає дуже ґрунтовну інструкцію, повільно пояснює). Учасники втрачають терпіння, кидаються в "бій", досягають найшвидших результатів;

8) оцінювання успішності діяльності, відкритості, кмітливості, прагнення робити добро.

Виконання цих організаційних положень забезпечувало оптимальність і високий емоційний виховний фон заняття і на інших етапах.

Другий етап проведення заняття – реалізація запланованого, що зорієнтований на:

- збагачення особистісної сфери учасників з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей, різних каналів сприйняття інформації, темпераменту;
- поєднання у контексті заняття знань з різних фахових дисциплін;
- навчання бачити і вирішувати загальні життєво важливі для кожного учасника проблеми, здійснювати пошук, експериментувати.

Специфічною ознакою кожного заняття було те, що теорія підкріплювалась практикою зразу ж на занятті. Знання ставали усвідомленими, пережитими, використовувались творчо і з інтересом у нестандартних ситуаціях. Забезпечувалась активна позиція всіх учасників, спостерігалась зацікавленість їх загальною (або власною) діяльністю.

Третій етап – аналіз результатів. Він передбачав систему оцінювання, контролю та самоконтролю. Після закінчення роботи підсумки доводилися до педагога-організатора, спільно аналізувалися результати. Оцінку своєї праці студенти отримували у вигляді подяки педагога, однолітків, інколи – батьків, працівників освітнього закладу. Головним було те, як кожен учасник себе оцінює. Заключний аналіз передбачав відповідь на питання: "Чому

було досягнуто саме таких результатів?" (предметних – "що зробив?"; суб'єктних – "як виявлявся", "які уміння демонстрував", "як себе поводив, чому?"), а також "якого статусу набував у колективі", "які соціальні ролі, відносини опанував", що треба змінити у наступній діяльності, поведінці"). Все це стало важливим стимулом саморозвитку учасників навчально-виховного процесу. Особистісні якості учасників, що ретельно поглиблювались на заняттях, набували подальшого розвитку під час педагогічної практики.

Основу менеджменту інтегрованого заняття становить гармонійне поєднання різноманітних прийомів та методів (дослідницьких, ігрових, комунікативно-творчих, артотерапії, психодрами, гуманістичного виховання), форм роботи (індивідуальних, парних, групових, колективних), правил створення позитивного психологічного мікроклімату, різноманітних засобів (нетрадиційного освітлення, що стимулює продуктивність мислення студентів, музичного супроводу, ароматерапії).

Моделюючи педагогічний процес на основі джерел, студенти постійно творять. При цьому вони не стільки запам'ятовують, скільки розмірковують, і саме це створює умови для продуктивної пізнавальної діяльності.

Дана технологія інтегрованого заняття спрямована на становлення та розвиток професіонала-майстра, що буде здатний працювати в межах особистісно орієнтованої освіти, самореалізуватися якомога природнішим для нього шляхом, оптимально скористатися набутим багатством.

Ми провели діагностику ефективності впливу інтегрованого заняття на формування та розвиток гуманістичної спрямованості студентів. Аналіз вирішення педагогічних задач, створених проектів майбутньої професійної діяльності під час проведення КТС у ході педагогічної практики, моделей організації взаємодії педагога і учня у навчальному процесі, тестів, анкет, співбесід зі студентами та викладачами, вивчення інших продуктів творчої діяльності майбутніх учителів дозволили зробити висновок, що рівень знань гуманістичних систем та технологій організації навчально-виховного процесу студентів вищий (на 22%) у групах, де цілеспрямовано використовуються компоненти інтегрованого заняття. При цьому рівень зацікавленості студентів у застосуванні названих вище технологій на практиці, ефективність їх використання, вирішення професійних проблем на гуманістичних засадах вище на 37% у порівнянні з респондентами контрольних груп.

Таким чином, було розкрито концептуальні, змістовні та процесуальні основи інтегрованого творчого заняття, на експериментальному матеріалі доведено важливість його використання в сучасних освітніх закладах.

Запропоновано інноваційну технологію, що дозволяє, спираючись на життєвий досвід суб'єктів освітнього процесу, інтегрований зміст навчальних дисциплін, поєднання різноманітних прийомів, методів, форм організації творчої діяльності за спеціально створених умов, забезпечувати взаєморозвиток педагога і вихованця. З'ясовано методичне забезпечення запропонованого заняття як поєднання різноманітних навчальних технологій з авторським ігровим тренінгом, що реалізується на трьох основних етапах заняття.

Ефективність інтегрованого творчого заняття як однієї підготовки форм майбутнього педагога доведена на практиці педколективом ДНЗ № 26 м. Суми та підтверджена у процесі вивчення вищеназваних спецкурсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердина С.М. Применение технологии витагенного обучения в воспитании познавательного интереса у учащихся к математике // Школьные технологии. – 2004. – С. 139.
2. Державний стандарт базової і середньої освіти // Освіта України. – №5. – 2004. – 20 січня; / Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. – 23 листопада. – С.2.
3. Пєхота О. Що таке педагогічна технологія? // Завуч. – 2002. – №2. – С.6.
4. Подласый И.П. Где помогут технологии? // Школьные технологии. – 2003. – №3. – С.10.
5. Тамберг Ю.Г. Как научить ребёнка думать: Учебное пособие. – СПб.: Изд. «Михаил Сизов», 2002. – 320 с.

Л.Е. Рощупкина. Интегрированное творческое занятие как составляющая жизнедеятельности гуманного педагога.

Предложена технология интегрированного творческого занятия. Изучены его методологическая основа, цель, содержание, структурные компоненты, психолого-педагогические условия внедрения. Экспериментально подтверждена эффективность предложенной модели, которая внедряется в рамках спецкурсов «Основы педагогического творчества», «Гуманистические образовательные технологии», «Инновационные педагогические технологии» и обеспечивают позитивные результаты относительно подготовки студентов к профессиональной деятельности в личностно-ориентированной системе образования.

L. Roshchupkina. The integrated creative employment as a component of ability to live of the humane teacher.

The technology of the integrated creative employment is offered. The methodological basis, the purpose, the maintenance, structural components and pedagogical conditions are studied. Efficiency of the offered model which takes root in the special courses: "The basis of pedagogical creativity", "Humanistic educational technologies" and "Innovative pedagogical technologies" is experimentally confirmed and provides positive results concerning preparation of students for professional work in the personality-oriented education system.

УДК 378.14:004

О.Л.Сидоренко
Сумський державний
педагогічний університет

КОМП'ЮТЕРНІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УПРАВЛІННІ САМОСТІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ

У комп'ютерному навчанні можна виділити два компоненти: управління навчанням (організація і контроль) і навчальна діяльність (самостійне отримання знань). У комп'ютерному навчанні домінуючою формою роботи є самостійна діяльність студентів, що забезпечує індивідуалізацію навчання, підвищує мотивацію до навчання, сприяє набуттю самостійності в прийнятті рішень.

Нами виявлено декілька етапів розвитку теорії управління навчальною діяльністю.

У процесі розвитку ідей управління в педагогіці умовно можна виділити декілька етапів. Перший етап пов'язаний із вченням Й.Гербарта про важливість урахування порогу свідомості для математичного обчислення психічних процесів, яке відіграло велику роль у формуванні експериментальної педагогіки та психології, стало теоретичною основою таких педагогічних принципів, як послідовність, системність тощо.

Другий етап пов'язаний із розвитком ідей школознавства (60-ті роки XX століття) та інтенсивним розгортанням робіт у галузі кібернетики й використанням її ідей у педагогіці, зокрема в проблемному та програмованому навчанні (В.Безпалько, М.Махмутов, Н.Тализіна, О.Тихомиров та інші).

Третій етап бере свій початок в середині сімдесятих років. Науковцям цього часу властиве більш широке тлумачення управління як динамічного процесу вирішення проблем. Помітний вплив на розвиток ідей управління у педагогіці справили роботи з управління навчальним процесом (В.Стрезикозін), з оптимізації (Ю.Бабанський), активізації, мотивації навчання та поведінки (М.Алексєєва, Г.Щукіна), психологічного аналізу діяльності (Ю.Кулюткін, Г.Сухобська, Р.Шакуров), актуальність яких зберігається й нині.

У роботах 80-х років розробляються проблеми управління освітою, загальноосвітньою школою в цілому та окремими її підрозділами і процесами (Г.Богданова, В.Бондар, В.Буряк, Ю.Васильєв, Ф.Генов та інші).

У нинішній час розвивається функціональний підхід до управління, здійснюється пошук інваріантних ознак та визначення поняття управління, відзначається цілеспрямованість як головна інваріантна ознака управління

(Л.Ітельсон, М.Поташник, П.Третьяков, А.Філіпов та інші). Особлива увага приділяється пошукам шляхів удосконалення навчального процесу (А.Верхола, О.Єрьомін, В.Загвязінський, В.Козаков) та практиці управління діяльністю педагогів та учнів (Б.Кобзар, О.Конаржевський, М.Приходько, Т.Шамова, Є.Ямбург). Управління колективними формами роботи учнів стало об'єктом дослідження І.Зимньої, М.Кабардова, Г.Китайгородської, М.Ляховицького, О.Савченко, М.Щетініна та інших. Актуальною проблемою сьогодення стає особистісно орієнтований підхід до управління педагогічними системами та процесами.

В останні роки з'явилося багато теорій, особливо за кордоном, що намагаються пояснити феномен управління навчанням: теорія психологічних моделей навчання (G.Nuthall, I.Snook), модель управління поведінкою PLATO, розроблена в Ілінойському університеті, модель навчання шляхом відкриття (у вітчизняній літературі визначається як проблемне навчання), модель навчання за принципом збалансованих ініціатив та інші.

У даній статті розглядаються комп'ютерні навчальні технології як засіб управління самостійною діяльністю студентів.

Проблеми удосконалення навчального процесу вищої педагогічної школи України досліджувались у роботах А.Алексюка, А.Богуш, С.Гончаренка, І.Зязюна, Л.Коваль, В.Козакова, В.Лугового, В.Майбороди, Д.Ніколенка, В.Сагарди, В.Семиченка, М.Шкіля, М.Ярмаченка та інших. Різні аспекти науково-дослідної діяльності студентів висвітлили М.Байдан, В.Борисов, І.Каташинська, М.Князян, Г.Рождественська, Є.Спіцин, Я.Сприєсліс, П.Чабаксай та інші.

Досліджуються психолого-педагогічні проблеми застосування у навчальному процесі комп'ютерів та створення на цій основі досконалих комп'ютерних технологій навчання (О.Ващук, Ю.Горошко, М.Головань, Р.Гуревич, В.Дровозюк, М.Жалдак, О.Жильцов, Ю.Жук, І.Забара, В.Клочко, В.Лапінський, П.Маланюк, Ю.Машбиць, Н.Морзе, Т.Олійник, А.Пеньков, Ю.Рамський, Є.Смирнова, А.Фіньков, Т.Чепракова та ін.). Результати проведених досліджень дають підстави вести мову про суттєві можливості впливу комп'ютерних технологій на організаційні форми, методи і результати навчання.

Завдання даної статті – виявити та узагальнити дидактичні можливості комп'ютерних технологій (КТ) щодо управління самостійною діяльністю студентів.

Розуміння технології в освіті формувалося поступово і в наш час продовжує розвиватися. Під технологією навчання стали розуміти систему

знань, що базується на всій сукупності проблем, пов'язаних з цілями, змістом і перебігом навчального процесу, що забезпечує запланований результат.

Основні ознаки технологій навчання наведені Блумом. Спираючись на них, можна виділити три основні напрями розгляду технологій навчання:

– як продукту, отриманого у результаті виробничої технології (відеофільми, комп'ютерні програми, дидактичні матеріали);

– як процесу творчого інноваційного застосування перевірених принципів і правил з певною практичною метою або процесу розв'язання певної проблеми;

– як прикладної дидактики [7, 46].

Наприклад, І. Марєв технологію комп'ютерного навчання досліджував у двох напрямах: візуалізації навчального змісту й алгоритмізації навчальної діяльності [6, 126]. Але розгляд дидактики як структури принципів, що навчають, методів, програм і т.п. дає можливість визначити для кожного елемента структури його місце як у загальній, так і в інформаційній технологіях навчання [3, 127].

Система, що складає комп'ютерну технологію навчання, включає технічне (власне комп'ютер), програмне і навчальне забезпечення. З погляду дидактики, ядро комп'ютерної технології складає навчальне забезпечення. У перших моделях комп'ютерної технології навчальне забезпечення реалізовувалося за допомогою єдиної навчальної програми, що містить компоненти, які забезпечують управління навчальною і самостійною діяльністю: навчальний текст, завдання й оцінку виконання попереднього завдання, а в разі потреби – і підказку. В міру ускладнення функцій, покладених на комп'ютер, ускладнилося і навчальне забезпечення, особливо структура навчальної системиу бік поглиблення її інтелектуальності.

Проаналізувавши наукові публікації, присвячені проблемі комп'ютерного навчанню, ми маємо підставу вважати, що навчання за підтримки КТ відрізняє така специфічна риса, як орієнтація на самостійну пізнавальну діяльність особистості [8; 9; 10].

Комп'ютер як засіб навчання якісно змінює можливості пізнання, накопичення та застосування знань кожною людиною [11, 280]. Сучасні можливості комп'ютерної техніки дозволяють використовувати її при вивченні як природничих, так і гуманітарних дисциплін, на всіх етапах процесу навчання – під час пред'явлення навчальної інформації, на етапах засвоєння навчального матеріалу в інтерактивній взаємодії з комп'ютерною програмою, повторення та закріплення засвоєних знань (умінь, навичок), під час поточного та підсумкового контролю і самоконтролю, нарешті на етапі корекції і самого процесу навчання, і його результатів [4, 341].

У навчанні з комп'ютерною підтримкою домінуючою формою роботи є самостійна діяльність студентів. Така робота в умовах застосування комп'ютера вимагає створення нових методик навчання і відповідної дидактики навчальних комп'ютерних завдань. Самостійна робота з використанням навчальних комп'ютерних завдань забезпечує індивідуалізацію навчання, підвищує мотивацію до навчання, сприяє набуттю самостійності в прийнятті рішень. Процес навчання стає більш технологічним [1]. Пояснимо, чому це так. Безперечно, КТ:

– сприяють позитивній мотивації студентів до навчання: ("самостійно можу виконати завдання, не боячись зауважень викладача, глузування одногрупників");

– індивідуалізують навчання (викладач може вести спілкування з студентом як в режимі on-line – робота перевіряється, пояснюється, оцінюється "at once" (негайно) за допомогою засобів зворотного зв'язку, так і в режимі off-line (затримано) – робота перевіряється, пояснюється через якийсь час). Негайний зв'язок ефективніший, але занадто швидка реакція – коментар вчителя – може перешкоджати студентові розкрити хід своїх думок.

– студент, який навчається за допомогою комп'ютерної техніки, як випливає зі змісту самого цього поняття, значний час проводить автономно від викладача. КТ сприяє тому, що більшість навчальної роботи – це самостійна робота студента, коли викладач виконує функції наставника, консультанта, експерта. Таким чином, орієнтація на вміння самостійно отримувати необхідну інформацію, виокремлювати проблеми та шукати шляхи їх раціонального розв'язання, вміння критично аналізувати отримані знання й застосовувати їх в нових умовах є успішного навчання.

КТ дозволяють будувати навчання в режимі діалогу, у діалозі „викладач – студент", опосередкованому через комп'ютер, замість традиційного підручника особливу роль починає відігравати так званий „електронний підручник", тобто комплекс інформаційних, графічних, мелодійних і програмних засобів автоматизованого навчання з конкретної дисципліни.

Однак помилкою буде вважати, що з розвитком комп'ютеризованих технологій навчання роль викладача стає менш значимою й у кінцевому рахунку буде створений такий варіант «електронного підручника», що цілком виключить людину – педагога з освітнього процесу [2, 167]. Жодна "розумна машина" не в змозі замінити "живого" спілкування.

Застосування комп'ютерів підвищує інтерес студентів до знань і робить процес засвоєння знань більш доступним. Заняття, на яких демонструються

мультимедійні картини, ілюстрації, знімки, колекції, втілені у віртуальному світі комп'ютерних програм, як правило, викликають підвищений інтерес і увагу всіх студентів. Багато важких, на перший погляд, положень, важких, при вмілому застосуванні засобів комп'ютерної техніки стають доступними і зрозумілими.

Комп'ютерний контроль "загострює" помилки і привертає до них увагу, підводячи до наступного етапу – самоконтролю. Це вища і складніша форма контролю. Уміння виконати самоконтроль, нехай і за допомогою комп'ютера, говорить про високий ступінь самостійності мислення, рефлексії, самокритичності.

КТ допомагають оперативно встановити якість загальних результатів самостійної діяльності, перевірити репродуктивні знання, терміни, поняття, правопис за допомогою контрольних питань, тестів, схем тощо. Стосовно творчих (креативних) умінь (узагальнювати, робити висновки, формулювати проблемні завданняі, ситуації, питання, створювати оповідання, розповіді, тексти, тези, статті, доповіді тощо), то їх перевіряти комп'ютерними тестами технічно неможливо. В цьому випадку починає домінувати викладач. Тобто комп'ютерні технології не можуть забезпечити весь цикл самостійної діяльності, що підкреслює дієву роль викладача в навчальному процесі.

Програма дає учневі можливість починати різноваріантні дії. Можливість вибору і повернення в попередній стан забезпечує психологічний комфорт студента. Навчальні комп'ютерні завдання дозволює можна реалізувати евристичні, розвиваючі методи навчання, забезпечити модульну структуру змісту навчання.

Уже створені тисячі навчальних комп'ютерних систем, однак їхньої загальноприйнятої класифікації не існує. Виділяють наступні типи комп'ютерних систем: тренувальні (призначені для закріплення знань, умінь і навичок); когнітивістські (орієнтовані на засвоєння понять і діючі в режимі, близькому до програмованого навчання; проблемного навчання, орієнтовані на навчання розв'язанню навчально-пізнавальних задач і реалізуючі принципи непрямого управління); імітаційні і моделюючі; ігрові (вони як засіб навчання використовують гру); тестуючі та екзаменуючі; довідково-інформаційні (бази даних і банки знань, інформаційно-пошукові системи, словники та ін.).

Основні особливості інтелектуальних навчальних систем полягають в управлінні навчальною діяльністю, з урахуванням усіх її особливостей, на всіх етапах роз'язання навчально-пізнавальної задачі, починаючи від постановки і пошуку принципу рішення і кінчаючи оцінкою оптимальності рішення; забезпечення діалогової взаємодії мовою, близькою до природні. У ході діалогу можуть не тільки обговорюватися правильність дій тих або

інших учнів, але і відбуватися пошук рішення, планування дій, відпрацьовуватися прийоми контролю і т.д. У таких навчальних системах індивідуальне навчання здійснюється на основі динамічної моделі того, кого навчають. Системи цього виду дозволяють забезпечити розподіл керівних функцій між комп'ютером і студентом із, передачею останньому, у міру розвитку навчальної і самостійної діяльності, нових навчальних функцій і забезпеченням оптимального переходу від навчання до самонавчання. В міру нагромадження даних інтелектуальна система може удосконалювати свою стратегію навчання. На відміну від традиційних комп'ютерних систем, що функціонують на основі закладеного алгоритму, інтелектуальні навчальні системи, відповідно до закладеного в неї алгоритмами, організують управління навчальною і самостійною діяльністю на евристичному рівні [1].

Під час проведення експерименту в Сумському державному педагогічному університеті ім. А.С.Макаренка, в якому брали участь студенти 1-го та 2-го курсів, відповідаючи на запитання анкети, 87% студентів висловили бажання, щоб вивчення якомога більшої кількості навчальних предметів відбувалося з використанням комп'ютерів, і лише 5% негативно оцінили таке нововведення. Які ж переваги комп'ютерного навчання приваблюють студентів? По-перше, комп'ютер, як і все нове, викликає до себе інтерес: "*цікава гра*", " *незвичайний, цікавий засіб навчання*", "*підвищує інтерес до навчання*", " *чому б не використати?", „сучасно".*

По-друге, респонденти вказують на нові можливості, які забезпечує комп'ютерне навчання. Одні студенти виділяють інформативність: "*у комп'ютері знаходиться велика кількість різноманітної інформації*", "*можливість отримати додаткову інформацію*", *"працюючи в мережі Інтернет, збагатили свої знання, змогли відвідати закордонні музеї і завести нові знайомства, відчули приналежність до світового співтовариства, відчули себе „громадянами світу".*

Інші підкреслюють наочність навчального матеріалу: "*комп'ютери дозволяють досягти більш високого рівня наочності навчального матеріалу*". Також студенти висловлюють сподівання на підвищення якості комп'ютеризованого навчального процесу порівняно з традиційним. Вони називають його "*зручним, ефективним способом навчання*", який "*сприяє кращому засвоєнню матеріалу*", "*спрощує процес навчання*", "*прискорює процес навчання*", "*економить час*", "*полегшує роботу викладача*" та "*забезпечує можливість творчості, самостійності".*

Вважаємо за доцільне згадати, що КТ через мережу Інтернет відкривають доступ до безмежного сховища наукової інформації, серед якої

останні досягнення провідних дослідницьких центрів, результати найновітніших досліджень науковців тощо.

Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що головна перевага КТ полягає в тому, що воно цілком спрямовано на вільну, творчу особистість. КТ, як жодна інша форма навчання, використовує сучасні можливості оперативного доступу до необхідної інформації, створює умови для оперативного контролю і самоконтролю за перебігом освітніх зусиль особистості, її навчальних досягнень. Сучасні форми і методи КТ створюють умови для активної пізнавальної діяльності, розвитку самостійності та ініціативи, евристичних, логічних, креативних здібностей, які необхідні особистості не тільки у навчанні, але й у подальшій практично-професійній діяльності.

Застосування комп'ютера в навчальному процесі створює певні умови управління навчальною самостійною діяльністю не після розв'язання певних задач і проблем, а в процесі їхнього вирішення. Створюються умови для широкої діалогізації навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев В.В., Афанасьева И.В., Тищенко О.Б. Основные компоненты компьютерных технологий обучения // НИИВО 23.04.98, № 86-98, деп. Муром. ин-т. фил. Владим. гос. ун-та. – Муром, 1998. Библиографический указатель "Высшая и средняя профессиональная школа в России и за рубежом". – Вып. 3. – М., 1998.
2. Баркер Ф. Электронные книги и их потенциал для международного дистанционного обучения // Восточно-Западная конференция о внедрении компьютерных технологий в образование. – М., 1992. – 189 с.
3. Верлань А.Ф., Тверезовська Н.Т. Дидактичні принципи в умовах традиційного і комп'ютерного навчання // Педагогіка і психологія. – К.: Педагогічна думка, 1998. – №3 (20).
4. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, Флинта, 1998. – 432 с.
5. Дистанционное образование // Проблемы информатизации высшей школы. – 1995. – №3. – 144 с.
6. Марев И. Методологические основы дидактики: Пер. с болг. – М.: Педагогика, 1987. – 224 с.
7. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И., Чошанов М.А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. – Казань: Изд-во КГУ, 1993. – 212 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед.кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред.Е.С.Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2001. – 272 с.
9. Педагогическая технология: Учебное пособие для студ. пед. специальностей / О.Е.Бельчикова, А.М.Болгова, О.В.Ерофеева и др.; Под ред. М.Е.Поленовой. – Белгород: Изд-во Белгородского гос. ун-та, 1998. – 400 с.
10. Постанова Верховної Ради України "Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 1999 – 2001 роки // Відомості Верховної Ради. – 1999. – №37. – С. 756-769.
11. Харламов И.Ф. Педагогика. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.

Е.Л.Сидоренко. Компьютерные обучающие технологии в управлении самостоятельной познавательной деятельностью студентов.

В компьютерном обучении можно выделить два компонента: управление обучением (организация и контроль) и учебную деятельность (самостоятельное приобретение знаний). В компьютерном обучении доминирующей формой работы является самостоятельная деятельность студентов, которая обеспечивает индивидуализацию образования, повышает мотивацию к обучению, способствует приобретению самостоятельности в принятии решений.

Y.Sydorenko. Computer training technologies in management of independent cognitive students' activity.

It is two components in computer training: management of training (the organization and the control) and educational activity (independent purchase of knowledge). In computer training the dominating form of students' activity is the independent work Independent activity with CT provides an individualization of education raises the motivation to training, promotes the purchase of independence in the decision-making.

УДК 37.048.4:069.1

В.В.Снагощенко
Сумський державний
педагогічний університет

ДЕЯКІ МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті розглядається методологічне забезпечення інноваційної науково-педагогічної дисципліни – музейної педагогіки.

"Методологія" – термін багатозначний і має декілька інтерпретацій. Методологічний вибір нами здійснюється й оцінюється як система основних принципів і правил, які регулюють процедури становлення механізмів реалізації музейної педагогіки з метою професійної підготовки студентів педагогічного університету. Як твердить відомий у цій галузі вчений Г.Щедровицький, методологія – це рефлексія і розумова діяльність, пов'язана з постановкою та вирішенням методологічних проблем, які виникають у наукових дослідженнях у процесі наукової діяльності і в ряді випадків стають автономними, одержуючи право надалі іменуватися методологічними проблемами, або просто методологією. В залежності від рівня розгляду проблем, методологію трактують як систему загальних принципів структури, логічної організації, методів і засобів пізнання, перетворення і способів побудови теоретичної і практичної розумової діяльності, а також як вчення про цю систему [6].

Метою нашої роботи є представлення методологічної моделі музейної педагогіки в рамках існуючої на цей час науково-педагогічної практики.

Ми використали такі методи дослідження: теоретичний (аналіз філософсько-культурологічних, психолого-педагогічних, соціологічних і спеціальних джерел); порівняльний аналіз у контексті критичного підходу до узагальнення вітчизняного і зарубіжного досвіду з питань теорії і практики музейно-педагогічної діяльності.

З одного боку, метод «музейних» уроків визнаний експертами Ради Європи одним з основних підходів до викладання в усіх типах навчальних закладів різних фахових дисциплін, особливо гуманітарних [1; 7]. Ця обставина, в свою чергу, вимагає внесення істотних коректив у професіограму майбутнього педагога-фахівця щодо його умінь створювати музейні експозиції і реалізувати освітньо-виховний потенціал як через тимчасово чи постійнодіючі виставки, так і в стаціонарних музейних кабінетах та інших музейних установах.

Проте, з іншого боку, ще недостатньо розроблена вітчизняна теоретико-методологічна, а значить і методико-організаційна структура функцій музейної педагогіки, яка б давала уявлення про сутність, зміст і механізми її введення в навчальний процес.

Проблема дослідження полягає в тому, щоб здійснити розробку структурно-описової моделі методологічного підходу до музейної педагогіки в межах її функціонування у освітньому просторі ВНЗ. Формування теоретичних уявлень про музейну педагогіку тісно пов'язане з її виховним потенціалом і спирається в одних випадках на полеміку зі сформованими педагогічними концепціями, а в інших – на їхнє запозичення й асиміляцію. Інша проблема стосується організації професійної підготовки студентів засобами музейної педагогіки, яка поєднується з невирішеною до цього часу в Україні проблемою визначення педагогічної сутності змісту роботи музейних працівників навчальних закладів, яких традиційно відносять до працівників сфери культури. Відсутність спеціальності "музейний педагог" у вітчизняній професійній класифікації (на відміну від усіх інших країн європейського співтовариства) створює ситуацію юридичної неможливості встановлення педагогічного стажу за період трудової діяльності музейних працівників педагогічних навчальних закладів.

Організовуючи практичну діяльність сучасного музею, необхідно виходити з конкретних умов, з об'єктивно існуючої нині соціокультурної ситуації. По-перше, слід ураховувати, що сьогодні відбувається переоцінка і переосмислення вітчизняної історії та місця нашої держави у світовому

суспільному процесі. Необхідність збереження культурної і національної ідентичності для рівноправної участі в цьому процесі відносять розробку історико-культурної освіти до першочергових потреб держави. Поряд з цим, привертає увагу суперечливість сьогоднішньої ситуації на особистісному рівні. Вона полягає в тому, що значна частина учнівської та студентської молоді не знають своєї культури, своїх національно-культурних традицій, у більшості з них недостатньо сформована орієнтація на національні і загальнолюдські цінності. Інформаційне перенасичення телебачення, радіо і преси кримінально-чорним PR (піаром) і проблеми соціально-економічного характеру нівелюють духовні цінності й перешкоджають розвитку екзистенціальних потреб особистості, пригноблюють пізнавальну активність, не сприяють самоактуалізації молоді.

З огляду на це, правомірно стверджувати, що цивілізаційні процеси, які провокують розвиток індивідуалізму і зниження соціальної спрямованості, необхідно враховувати, щоб одночасно переорієнтовуватися в напрямку популяризації історико-культурних цінностей.

По-друге, засоби масової інформації (ЗМІ) та комунікації активно й інтенсивно впливають на сучасну людину, змінюючи спосіб її мислення, стиль світосприймання і тип культури в цілому. Усілякі сполучення документальності з художньо-образною подачею матеріалу складають реальну картину повсякденної практики ЗМІ. В цих умовах сучасний музей прямо не пов'язаний з періодичною пресою або телебаченням, проте зазнає їх інтенсивного впливу і розвивається. Ці умови диктують працівникам музею необхідність знаходити такі комунікативні образи, які б сприяли виникненню та розвитку пізнавального інтересу, будили б активність сприйняття, що, у свою чергу, робить особливо актуальною проблему коректного і конструктивного художньо-педагогічного впливу на організацію історико-культурної освіти засобами музейної педагогіки. Усе це вимагає від музею постійної уваги до реалізації активних і ефективних методів ціннісно-гуманістичного впливу на молодіжну аудиторію.

До найбільш актуальних проблем музейної комунікації належать також ті, які пов'язані з міждисциплінарним підходом у музейній практиці, з реалізацією принципу диференціації впливу на конкретну аудиторію, з використанням у музейній освіті комп'ютерної техніки, аудіовізуальних та інших засобів художньої виразності. Невпровадженими залишаються інноваційні та специфічні методи і форми трансляції історико-культурних цінностей на особистісному рівні. Вивчення наукової та методичної літератури дає підставу стверджувати, що активізація музейної аудиторії і механізми її забезпечення – одна з найбільш актуальних проблем у

світовій музейній культурі. Фундаментом для розробки теорії культурно-педагогічної діяльності музею традиційно виступає уявлення про нього як про суспільний інститут, що функціонує в сфері вільного часу, як про особливу систему відтворення у нових поколіннях досягнутого суспільством рівня цивілізованості. При цьому досить часто суб'єктність відвідувача музею лише декларується при розгляді діяльності музею саме як системи, що існує самостійно за своїми законами. Однак ця тенденція в сучасних концепціях починає поступатися місцем новому методологічному підходу, який дозволяє поставити в центр проблематики людину.



Рис. 1. Зразкова структура елементів методологізації музейної педагогіки

Стосовно музею "системний підхід" (хоча й у рамках дуже своєрідної "системи") вперше був використаний російським філософом М.Ф.Федоровим. Ним послідовно і наполегливо розроблялися теоретичні основи музейної справи і давалися логічно-практичні рекомендації, які випливають з цілісних уявлень про основну функцію музеїв як таких, що зберігають меморіальні цінності і стають центрами духовного життя [5]. При суперечливості окремих ідейно-теоретичних аспектів концепції М.Ф.Федорова слід зазначити, що у вітчизняній філософії це була не тільки перша, але і єдина спроба розгорнутого методологічного і теоретичного обґрунтування сутності і природи музейної діяльності такої глибини і масштабу.

Пошук методології соціально-культурної діяльності музеїв нині ведеться з позицій філософії, історії, мистецтвознавства, педагогіки, культурології й інших наук. Учені різних галузей знання висувають часом суперечливі пропозиції. Однак, у будь-якому випадку і теоретиками, і практиками визнається, що основним принципом соціально-культурної діяльності музею повинен стати діалог з відвідувачами, що сприяє їх перетворенню з об'єкта просвітнього впливу в суб'єкт культурно-креативного розвитку. Саме тому варіант культурологічного підходу, запропонований Л.І.Міцик [4], створює належні умови для професійного самовизначення студентів, розвитку їх професійної культури.

Необхідно також відзначити, що сучасний культурно-педагогічний процес характеризується актуалізацією комплексу підходів, які безпосередньо спрямовані на формування таких особистісних якостей людини, як уміння орієнтуватися в сучасному світі, бути творчою, «самоактуалізованою особистістю» [2].

Музейна педагогіка сьогодні набула у світовій практиці широкого визнання. Так, екскурсії в музей оцінюються як діалогічна форма історико-культурної освіти [1; 7].

Для того щоб продуктивно працювати з музейними цінностями і експонатами, майбутній педагог повинен оволодіти особливою музейною культурою, повинен стати провідником у скарбниці пам'яток культурної спадщини, виховувати у суб'єктів навчання здатність розуміти специфічну мову музею, бачити унікальність і самоцінність музейного шедевру, відчувати його історико-культурний контекст. Тому фахівець музейної педагогіки, залучений у повсякденну діяльність (а це вимагає великих душевних і фізичних зусиль), приречений на серйозний безперервно-творчий і науковий пошук. Такий пошук стає запорукою досягнення справжнього і постійного підвищення якості навчально-виховного процесу.

Усе більше усвідомлюється необхідність виявляти відповідальне ставлення до культурної спадщини як критерію, який характеризує цивілізованість суспільства, наполегливо вимагає посилення педагогічних функцій музейних установ. Саме музей, як жожна інша установоа, може, спираючись на реальні історичні факти, сприяти формуванню у громадян об'єктивного й осмисленого погляду на ті або інші історичні події.

Досить гостро постає питання про принципи визначення предмету музейної педагогіки, що є надзвичайно важливим з позиції методології й дидактики музейної діяльності. Існують різні варіанти вирішення цієї проблеми, від якої в результаті залежать та або інша спрямованість соціально-культурних програм, цільова настанова і методика роботи з різними групами відвідувачів. Якщо демонстрація музейних предметів є метою, то предмет виступає її змістом і відносно самостійною одиницею. Якщо ж музейні виставки стають засобом вираження певних ідей, то предмет виступає елементом форми й органічною частиною єдиного цілого. Наукова думка останнього десятиліття активно аналізувала роль екскурсовода і музейного педагога як посередника, диригента, режисера, лектора, консультанта, оратора, актора. Існуюча динаміка розуміння фахівця музейної діяльності в роботі з аудиторією пов'язана і з динамікою функцій музеїв з уявленням про потенційну аудиторію, яка сьогодні не відвідує музей, але може залучитися до вивчення педагогічного музейництва за певних умов.

Весь спектр питань, обговорюваних і вирішуваних у теорії та практиці культурно-педагогічної діяльності музеїв, проаналізувати неможливо. Однак слід зазначити, що в численних монографіях, збірниках статей, дисертаціях, матеріалах конференцій і періодиці початку XXI століття першочерговими питаннями можна вважати:

– завдання музейної педагогіки як складової системи класичних музейних дисциплін і засобу наукового забезпечення методики культурно-просвітньої діяльності музеїв;

– музейну освіту і професійні якості організаторів соціально-культурної діяльності музеїв;

– загальнокультурну освітню роботу в музеях і можливості її інтенсивного розширення;

– історію музеїв і музейної педагогіки;

– музейну педагогіку в системі формування історичної пам'яті і музеєфікації вітчизняної історії в музейно-меморіальних комплексах;

– питання методики проведення екскурсій для вихованців дитячих садків, учнів шкіл і студентів ВНЗ як основної форми науково-просвітньої і виховної роботи;

– пошук шляхів і засобів забезпечення педагогічної оптимізації музейної діяльності;

– режисура музейного простору й засоби мотивованої орієнтації суб'єктів навчально-професійної підготовки на цінності історико-культурної освіти;

– питання адресату експозицій і програм культурно-педагогічної діяльності музеїв;

– робота з музейним експонатом в ігровій ситуації;

– пошук шляхів і засобів забезпечення музейної діяльності як фактору професійної орієнтації і самовизначення майбутнього учителя;

– специфіка організації і методики музейної роботи зі старшокласниками, першокурсниками та іншими групами юнацтва і молоді.

Реалізувати ці принципи здатні тільки фахівці, які набули як традиційних навичок музеєзнавця, так і культуролога, соціолога, психолога і педагога; опанували організаторське і ораторське мистецтво, навчилися уміло та ефективно використовувати сучасні інформаційно-комунікативні технології; готові взяти на себе функції неформального лідера.

Аналіз становлення і розвитку музеїв у XX ст. свідчить, що основою їхнього функціонування завжди виступав взаємозв'язок науково-дослідної, реставраційно-зберігаючої, художньо-експозиційної і культурно-просвітньої діяльності. Принципова спрямованість системи музейної діяльності, як правило, завжди будувалася на єдності її складових компонентів, що визначали "імідж" музею як комплексного інституту відбору, оцінки, реставрації, збереження, експонування і пропаганди цінностей історії та культури.

Аналітичний огляд методологічного базису сучасного музею дозволяє структурувати зміст і методику культурно-педагогічної діяльності на декількох рівнях:

– 1-й рівень, *вузькоадаптивний*, виокремлює освітньо-виховні методики, що їх здатні реалізувати конкретні музейні й освітні установи;

– 2-й рівень, *сукупний*, інтегрує сукупність традиційно-інноваційних методів освіти, навчання і виховання, існуючих в педагогіці й інших гуманітарних науках;

– 3-й рівень, *специфічний*, з'ясовує і розробляє специфічні методи організації виховної й освітньої діяльності, які визначають особливості сучасного музею.

Таким чином, сьогодні в Україні передчасно вести мову про будь-які загальновизнані й усталені форми і методи організації культурно-педагогічної діяльності музею. Практика сучасної музейної роботи дозволяє виявити лише деякі розповсюджені культурологічні форми організації музейної справи.

Спроби вирішення методологічних проблем сприяють системному розв'язанню суперечностей досліджуваного об'єкту, здійсненню логіко-критичного аналізу нової галузі професійно-навчального знання – музейної педагогіки.

Методологія музейної педагогіки – це система знань про теорію і структуру концепцій музейництва, про систему принципів, підходів і способів пошуку знань, про музейний зміст експозицій як фактору підвищення якості професійної підготовки і організації культурно-масової роботи серед студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брюнингхауз-Кнубель К. Музейный педагог: Защитник интересов посетителей // Museum. – 1994. – № 2. – С. 22-27.
2. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ.– СПб.: Евразия, 1999. – 479 с.
3. Міцик Л.І. Теоретико-методологічні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти: Автореф. дис… доктора пед. наук. / 13.00.04. – К., 1997. – 32 с.
4. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.
5. Федоров Н.Ф. Собр. соч.: В 4 т. – М.: Издат. группа «Прогресс», 1995. – Т. 1 – 547 с.; Т. 3. – 345 с.
6. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика: Сб. – М.: «Касталь» и Школа Культурной Политики, 1993. – С. 16-200.
7. Silverman L.N. Visitor meaning – making in museum for a menage // Curator. – 1995. – № 3. – P. 57 – 65.

В.В. Снагощенко. Методологические аспекты музейной педагогики.

В статье рассматриваются основные элементы методологического обеспечения инновационной научно-педагогической дисциплины – музейной педагогики.

V. Snagoschenko. The methodology of the museum pedagogics professionalization.

The article deals with the main elements of methodological maintenance of the innovative scientific pedagogicale discipline – the museum pedagogics.

УДК 371.14.

В.В.Тушева
Харківський державний
педагогічний університет

ЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА-ПЕДАГОГА

У статті розглянутий взаємозв'язок та взаємообумовленість культурної діяльності й професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Визначено умови формування нового культурного середовища виховання та освіти.

Концепція вищої професійної освіти повинна будуватися на розумінні освіти не тільки як соціального інституту підготовки людини до праці, професії, але й як важливої соціально-культурної системи, що гуманізує існування людини і суспільства, забезпечує всебічний розвиток особистості, її громадське визначення і самоствердження. Освіта, орієнтована лише на передачу максимального обсягу знань і засвоєння соціальних технологій, яка виключає духовно-моральну основу людського становлення та існування, неминуче призводить до кризи соціально-культурної й особистісної самоідентичності. У зв'язку з цим професійну освіту доцільно розглядати як важливий механізм культурної спадкоємності, форму збереження і розвитку культурного надбання нації й усього людства, фактор життєздатності молодого покоління, яке визначає основний ресурс духовного відродження України, стратегічний напрям державної політики.

Удосконалення суспільства передбачає неухильне покращення культурно-творчої атмосфери в країні, постійний ріст культурного рівня, розвитку духовних потреб усіх верств населення. Великого значення набуває в цих умовах оптимізація системи естетичного виховання в структурі вищої освіти, націленої на розвиток естетичної культури кожного студента, оскільки духовне становлення молоді, яка навчається, є компонентом творчого потенціалу суспільства.

Мета нашої роботи – дослідити проблему вдосконаленню професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Завдання роботи – розкрити значення культурної діяльності студентів у професійній підготовці, виявити умови та визначити шляхи розвитку особистої культури спеціаліста-педагога. Проблемам культурного розвитку особистості були присвячені роботи таких науковців, як Н.С.Злобін, Є.С.Маркарян, М.С.Колесов, Л.Н.Коган та ін. Питаннями педагогічного професіоналізму займалися – В.В.Горбенко, Л.К.Гребінкіна,

І.П.Підласий, О.М.Пєхота, С.О.Сисоєва та ін. Але взаємозв'язок професійної майстерності педагога і його культурної діяльності сьогодні залишається недостатньо вивченим. Розглянемо цей аспект докладніше.

Розвиток культури суспільства на кожному історичному етапі передбачає адекватний за напрямом і змістом розвиток культури особистості. Однією із стратегічних цілей суспільства сьогодні є створення умов для гармонійного розвитку особистості, що реалізується як у соціальних організаціях, структурах, відносинах, так і в особистісній духовній культурі. "Людину робить освіченою лише її власна внутрішня робота" [4, 19]. Ці дві основні форми розвитку тісно пов'язані і не існують одна без одної. Формування нового мислення, нових, демократичних моральних пріоритетів суспільного розвитку, норм міжособистісних стосунків повинне мати у своїй основі саме культурні традиції і новації. Нове культурне середовище, що сприяє розвитку особистості, самоосвіті й самовихованню молоді, яка навчається, допоможе подолати конкретні протиріччя в суспільному розвитку.

Один з факторів створення у вищих навчальних закладах культурного середовища – гуманітарна підготовка студентів. Багатопредметність її змісту дає майбутньому спеціалісту-педагогу широкий і багатий спектр культурних цінностей освіти та самоосвіти, тому вона передбачає демократію у виборі кожним студентом певних курсів і спецкурсів. Він зможе сам брати участь у формуванні своєї професійної підготовки, при цьому вона повинна залишатися всебічною за загальною заданістю і спрямованістю. Проте всебічність освіти у кожного студента матиме індивідуальну форму, в якій відіб'ються суспільні інтереси й індивідуальні здібності.

Іншим важливим фактором формування нового культурного середовища виховання й освіти (і самовиховання, і самоосвіти) є активна самостійна культурна діяльність майбутнього спеціаліста. Культурна діяльність розглядається нами як діяльність, спрямована на самореалізацію й розвиток особистості, що містить елементи творчості, має ціннісне значення і характеризується високою якістю та продуктивністю. Аналіз різних форм і видів діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів показав, що саме якість і ціннісний зміст їх всебічної діяльності є вирішальним фактором виховання особистості. І лише в тій мірі, в якій діяльність студента стає продуктивною, ціннісно значущою для суспільства й особистісно значущою для самого студента, – лише тоді він буде культурно розвиненим.

У більш вузькому значенні культурна діяльність є цілеспрямованою діяльністю щодо оволодіння й споживання, обміну та створення

культурних цінностей, норм, технологій, способів поведінки, щодо розвитку потреб та інтересів. У вищій школі вона служить практичною підготовкою до виконання майбутнім спеціалістом його культурних функцій. Культурні функції спеціаліста – це сукупність способів наслідування культури й реалізації її норм у будь-яких видах діяльності і формах поведінки. Розуміння соціокультурного значення діяльності, гуманістичної спрямованості поведінки в суспільстві, самоцінності особистості – усе це реалізується в процесі виконання культурних функцій спеціаліста. Забезпечує їх виконання естетична й моральна культура особистості, яка спрямовує й стимулює саморозвиток, самовдосконалення особистості, накопичення нею культурного, творчого потенціалу. Значення культурної діяльності полягає в тому, що вона забезпечує реалізацію всебічного соціального потенціалу майбутнього спеціаліста, а тому й впливає на розвиток змісту професійної діяльності. Значною мірою культурна діяльність студента знаходить вираження в його навчальній і науково-дослідній діяльності. Вона пов'язує воєдино різні процеси реалізації культурних функцій у навчальній сфері й рекреації.

Особистість формується цілісно, тому будь-яка діяльність може розвивати всю систему соціокультурних якостей, якщо цілісна сама організація такої діяльності. У цьому контексті є підстави говорити про неправомірність вузького визначення цілей і завдань окремих напрямів виховання (морального, естетичного тощо). Доцільніше орієнтуватися на єдність і цілісність виховання в кожному з видів діяльності. Цілісність розвитку особистості культурної діяльності – основна умова. Як у суспільстві культура існує у взаємозв'язку різних шарів і форм, так і цілісна культура особистості існує у своїх конкретних проявах – професійних, соціально-психологічних тощо. Зв'язок цілісної культури і професійних субкультур об'єктивна, оскільки всі вони існують у численних інтегральних і конкретних локальних формах. Чим менш розвинені субкультури, тим менше можливостей розвитку культури як системи в цілому. Одночасно рівень розвитку культури суспільства визначає наповненість, зміст окремих субкультур. Ці закономірності виявляють важливість оволодіння цінностями культурного процесу, залучення кожного спеціаліста до культурної діяльності з метою підвищення рівня окремої субкультури, подолання мозаїчності культурної самосвідомості тих чи інших груп спеціалістів. Як відомо, культура може реалізовуватися й розвиватися через багатогранність. Тому виховання, якщо воно за змістом і багатством форм стає культуротворчим, націлене на нестандартні, евристичні, пошукові

засоби й методи формування культури майбутнього спеціаліста, що спираються на потреби, ініціативу й пошук самих студентів.

Гармонійний розвиток особистості можливий в умовах задоволення широких культурних інтересів, реалізації їх у декількох напрямах культурної діяльності. Всебічно розвинена особистість – це така особистість, система індивідуальних якостей якої відображає високий рівень сформованості, взаємодії й співзвуччя (гармонії) всіх компонентів її культури (знань, переконань, умінь, норм, почуттів). Можна визначити такі основні напрями культурної діяльності студентів: цілеспрямована й системна самоосвіта; знайомство з мистецтвом; розвиток художнього смаку й розуміння специфіки різних видів художньої творчості; розвиток широких естетичних інтересів; участь у культурно-просвітницькій роботі й художній самодіяльності.

Гострота проблеми підвищення ефективності організації культурної діяльності студентів зумовлена невідповідністю їхнього фактичного рівня культури зростаючим вимогам суспільного розвитку. Вирішення даної проблеми передбачає системний підхід до виховання й організації культурної діяльності студентів, урахування численних місцевих культурних умов, національних традицій, особливостей різних субкультур, шарів культури, в контексті яких розвивається особистість. Постійна, активна участь у соціокультурному процесі і є формуванням особистості, виявом її реального творчого потенціалу, врешті-решт змістом її життєдіяльності. Будучи суттєвим компонентом індивідуального стилю життя, культурна діяльність визначає риси внутрішнього світу студента, оскільки опосередкована домінуючим типом його індивідуальної культури (зокрема, його духовними потребами й інтересами).

Процеси реорганізації суспільного життя вимагають нових підходів до вивчення змісту, структури і форм культурної діяльності. В основі цих процесів лежать якісно нові вимоги до культурних функцій спеціаліста, соціального значення духовно-культурної сфери, проблем, пов'язаних із рекреацією, що свідчить про поглиблення її соціокультурної цінності. Завдання нарощування культурного шару необхідно співвідносити з реальними труднощами розв'язання соціокультурних проблем і їх специфікою. Наявний і почасти створений дефіцит культури може бути ліквідований шляхом гнучкої реконструкції культурного середовища життєдіяльності студента, збереженя екології культури.

Слід зазначити, що протягом довгого часу було розповсюджене уявлення про культуру як сукупність знеособлених цінностей: наукової й художньої творчості. Це уявлення сприяло відчуженню особистості від культури й знеособлення самої культурної політики. Проте культура

– це і творчий потенціал людей, і їх духовне багатство, і моральність. Це також і якість міжособистісних стосунків, професійної діяльності, виражена в технології культури, особистісній культурі. Розвиток культурної діяльності студентів складався із сукупності різних тенденцій. З одного боку – ріст кількості культурно-масових заходів, з другого – збільшення частки пасивної, рекреаційної культурної діяльності, зниження інтересу до мистецтва, розвиток споживацької орієнтації у сфері дозвілля, при цьому культурні інтереси набули ситуативності, втративши цілісність і системність. Одним із недоліків виховної роботи було мале залучення студентів до культурної діяльності, а також відсутність стимулів для підвищення їх культурного рівня. Дефіцит культурно-моральних начал, їх віднесення на другий план підготовки спеціаліста за рахунок абсолютизації значення спеціального знання – одна з причин дегуманізації виховання.

Вирішення завдань гуманізації виховання передбачає збільшення культурообсягу виховання й освіти як головної умови, що сприяє зростанню культурообсягу всіх соціальних процесів. Недоліки й прорахунки в організації культурної діяльності, в естетичному вихованні стали одинми з основних причин бездуховності значної частини молоді, а отже, відповідно, й фактом, що має глибокий негативний соціальний ефект. Особливо гостро постала проблема розширення соціальної бази функціонування в суспільстві мистецтва. Мистецтво відіграє особливу роль у культурному розвитку студентів, у становленні їх культурної самосвідомості. Мистецтво моделює креативність особистості, її творче начало, здатність до відкриттів, нетривіальних рішень у сфері майбутньої професійної діяльності. Саме в культурній діяльності через ознайомлення з різними видами мистецтва відбувається становлення культури особистості.

В умовах перебудови вищої школи актуальним стає розгляд сутності естетичного виховання як ефективного інструмента розвитку цілісної культури особистості. Ця соціальна функція естетичного виховання вказує на його важливу роль у збагаченні гуманітарного змісту вищої освіти. Зміни ставлення до соціально-культурної сфери життя суспільства примушують ширше подивитися на соціальну основу естетичного виховання, на підвищення його ролі і значення в суспільстві, чого можна досягти за рахунок реалізації комплексної програми естетичного виховання молоді. В організації естетичного виховання у вищих навчальних закладах повинен бути подоланий односторонній просвітницький, мистецькоцентристський підхід, за якого превалюють пасивні форми сприйняття студентами художніх цінностей.

Цілісність і гармонійність культури спеціаліста значною мірою визначаються тією роллю, яку відіграє в ній естетична культура. Від рівня її розвитку залежить свобода реалізації в професійній діяльності естетичних критеріїв оцінювання, смаку, ставлення до праці. Незамінність естетичної культури в загальному інтелектуальному й творчому розвитку особистості очевидна. Якщо спеціаліст володіє великим обсягом естетичної інформації, якщо в нього розвинені навички творчої діяльності (в будь-яких, не тільки художніх формах), якщо у своїй діяльності і поведінці він керується естетичними нормами, то його творчі інтереси й здібності, набуваючи естетичного наповнення, більш повно відображаються в структурі професійної діяльності.

Естетична культура виконує певні функції: інформаційно-пізнавальна функція пов'язана з реалізацією знань особистості; ціннісно орієнтована – з реалізацією естетичних переконань; діяльно-вольова – з реалізацією естетичних здібностей, що визначають соціально-творчу спрямованість естетичної культури; комунікативно-регулятивна функція виступає як модель емоційної й нормативної саморегуляції поведінки й діяльності особистості. Естетична культура зумовлює зміст, а також продуктивність естетичної діяльності, а естетичне становлення визначає напрями цієї діяльності, їх вибірковість (естетичні ставлення відповідно до структури діяльності студента включає ставлення до праці, науки, мистецтва, спілкування тощо). Естетична культура особистості проявляється в усіх видах і формах діяльності, відображаючи як загальний рівень духовної культури людини, так і конкретні злами індивідуальних естетичних уявлень, ставлень, естетичної свідомості в діях, поведінці, мисленні й мовленні, в міжособистісному спілкуванні. Сформованість естетичних інтересів, переконань, смаків, уявлень, оцінки й самооцінки, з одного боку, й актуалізація естетичного ставлення, здібностей, потреб – з іншого – визначають в єдності зміст естетичного розвитку особи.

Показниками для високого рівня розвитку естетичної культури спеціаліста можуть бути різнобічні естетичні знання й інтереси; розвинений естетичний смак й естетична позиція, що дозволяє фахівцеві не тільки орієнтуватися в явищах і процесах культури, але й давати їм глибоку оцінку; розвинені естетичні потреби й здібності; здатність до аргументованого аналізу художніх явищ; розвиток естетичного почуття; здатність до постійної естетичної самоосвіти.

У культурі спеціаліста велику роль відіграють й естетичні норми. Ця усталена в процесі розвитку культури суспільства система мір і зразків продуктивної, евристичної діяльності, а також способи організації творчого

процесу. В естетичних нормах фіксується розуміння вдосконалення, гармонії й краси. У них виражається міра професійної майстерності. Тому однією з важливих оцінок рівня ефективності й якості професійної діяльності спеціаліста є її естетична оцінка.

Особливості формування естетичної культури визначають планування комплексу виховних заходів. Для цього необхідна спеціально планована художня освіта, що передбачає лекційні й практичні заняття, концертно-театральна практика й науково-методична робота. Необхідно, щоб у вищих навчальних закладах (зокрема, педагогічних) складалися міцні традиції естетичного виховання, цілі й завдання якого розглядалися б як комплексні, що працюють на всю систему виховання. Системність і програмність організації всієї культурно-виховної роботи виявлені в її принципах: поєднання теорії й практики художньої освіти; багатство методик; поєднання індивідуальних і колективних, базових й експериментальних форм виховання; зв'язок морально-естетичної діяльності вищого навчального закладу з суспільним, професійним і культурним життям міста.

Нові умови організації виховної роботи у вищих педагогічних закладах освіти, підвищення вимог до якості всебічної підготовки спеціаліста ставлять на порядок денний питання про розробку нових програм з естетики, етики, СХК (світової художньої культури), які стали б за своїм змістом і формами ближчі до інтересів студентів, піднімали б нетрадиційні питання, а перш за все актуальні питання теорії й практики культури, була б створена методична основа для реалізації принципів проблемного навчання в рамках названих курсів.

Таким чином, вирішення проблем естетичного виховання й організації культурної діяльності студентів передбачає: проблемність викладання теорії культури, естетики; високі естетичні критерії майстерності лекторів; залучення усіх студентів до тієї чи іншої форми культурної діяльності; якість заходів, їх спрямованість на високу духовну віддачу; поширення в спілкуванні студентів естетичних вимог і норм; естетичну спрямованість усіх заходів, що проводяться у вищих навчальних закладах, їхній високий художній зміст, що сприятиме формуванню соціальних почуттів студентів.

Єдність пізнавального й творчого начал в естетичній культурі – це та основа, на якій базується естетичний розвиток студентської молоді. Необхідно не просто давати особистості знання, але й формувати її пізнавальні, діяльнісні та творчі потреби. Від рівня сформованості естетичної культури студента буде залежати реалізація потенціалу особистості в професійній діяльності. Ставлення до професійної діяльності визначається тим, наскільки спеціаліст оволодів (за широтою, обсягом, глибиною) своєю професією, наскільки високий рівень його майстерності.

Термін "професійна майстерність" визначає рівень розвитку професійної культури, у ньому виражається ступінь творчої самовіддачі спеціаліста, якість його професійної культури. Ставлення до професійної діяльності є одним з інтегральних показників культури особистості в цілому, оскільки вона безпосередньо пов'язана із системою ціннісних орієнтацій, світоглядом, потребами та інтересами. "Ефективність професійної діяльності визначається ступенем сформованості аксіологічних (ціннісних) орієнтацій педагога" [1, 107].

Освіта створює базис культури. "Освіта – це цілісність, якій притаманні культуротворчі та прогресотворчі функції" [1, 87]. Реалізація культуротворчих функцій освіти передбачає її орієнтацію на виховання людини, формування культуротворчого змісту освіти й об'єднання в освітніх структурах культурних зразків і норм життя, що визначають сучасний стан суспільства, його культурний устрій. Необхідною умовою цього є інтеграція освіти в культуру. Освіта, навчання й виховання об'єктивно відбивають вимоги, які висуває суспільство до соціально-культурних якостей особистості. Розвиток особистої культури – і результат, і засіб, і самоціль. Тільки в цьому випадку можна розглядати всебічно й гармонійно розвинену культуру особистості як фактор підвищення рівня суспільної культури.

Таким чином, реформування вищої школи впливатиме на розширення поля культури, на інтенсивне нарощування культурного шару, що забезпечуватиме якість перетворень. Необхідна дія культурного фактора перебудови у сфері освіти й виховання. Їх культурообсяг – показник культурної ситуації в державі. Якщо в освіті будуть відновлюватися застійні, консервативні тенденції, то і в суспільстві їх вплив може посилитися. Гуманізація й демократизація освіти та виховання – ключ до гуманізації й демократизації суспільного життя.

Вихід із кризи освіти можливий у декількох напрямах: через поглиблення демократизму всієї системи, створення різноманітних підсистем і форм освіти – державних і комерційних, диференційованих і загальних, планових і альтернативних, благодійних і цільових; пріоритетів виховання, створення широких можливостей для талановитих і обдарованих студентів і забезпечення умов для росту їх частки серед студентства; через розширення самостійності вищих навчальних закладів освіти і розвиток структурного самоуправління, яке покликане забезпечити права студентів на основі демократичних механізмів прийняття й реалізації рішень, самостійності їх діяльності в ході здійснення молодіжної соціальної політики, розвитку студентської творчості, вдосконалення професійної підготовки, самоосвіти.

Проблеми педагогіки виявилися сьогодні на прехресті багатьох загальнонаукових, соціально-філософських, соціокультурних і морально-естетичних процесів, у тому, що в їх основі лежить гостра необхідність посилення творчого характеру всього суспільного життя. Це визначає вимоги до культури особистості, її культурної діяльності. Розвиток основних гуманістичних цінностей необхідний сьогодні, оскільки цим стверджуються загальнолюдські пріоритети суспільного життя. Відповідно, мета підготовки спеціаліста-педагога – розвиток творчої особистості. Не спеціальні знання, уміння й навички, а особистісні характеристики – головне, визначальне в людині. Це положення не протиставляє загальне, а тільки вказує на структуротворчу роль гуманістичних начал людини. Від їх сформованості залежить і рівень професійних якостей спеціаліста. Тому знання, уміння й навички – елементарна основа особистості, а всебічно розвинені здібності і ціннісні орієнтири – більш високий і продуктивний рівень особистісного розвитку. Він вимагає і більш високої культури виховання.

Висока цілісна культура спеціаліста створюється всім укладом суспільного життя. При цьому освіта й виховання служать основою, що формує тенденції гуманізації й дегуманізації суспільства, яка може деформувати чи, навпаки, укріпити основні характеристики містким поняттям "культура".

Обраний нами напрям дослідження матиме, на наш погляд, своє продовження у вивченні питань щодо виявлення нових факторів, які впливають на формування професійної майстерності спеціаліста, зокрема педагога, особливостей культурної діяльності у професійній підготовці майбутнього вчителя в залежності від профілю вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Р.н/Д., 1999. – 560 с.
2. Джалалов А.М. Всестороннее развитие человека и проблемы гуманизации общества: Автореф….доктора фил.наук. – М., 1997. – 56 с.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.,1989. – 184 с.
4. Станкевич Л.П. Проблемы целостной личности. – М., 1987. – 201 с.

В.В.Тушева. Значение культурной деятельности в профессиональной подготовке будущего специалиста-педагога.

В статье рассмотрена взаимосвязь и взаимообусловленность культурной деятельности и профессиональной подготовки студентов высших педагогических учебных заведений. Выявлены условия формирования новой культурной среды воспитания и образования.

V. Tusheva. Meaning of Cultural Activity in Proffessional Training a Future Teacher.

The author of the article considers problems intercommunication and interconditionality cultural activities and professional training of students; the conditions forming new cultural environment of education and upbringing.

УДК 378.14:371.133

А.М. Уварова
Сумський державний
педагогічний університет

ТВОРЧА ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ОСВОЄННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ РОЗПОВІДІ

У статті розкриваються основні принципи і способи організації творчої взаємодії викладача і студентів при створенні індивідуальних освітніх продуктів – різножанрових розповідей педагогічного спрямування. Взаємодія здійснюється як гуманістично-творчий, паритетний діалог, інтеграція допомоги і протидії в організації співпраці суб'єктів навчального процесу.

Предметом нашого дослідження є формування майстерності педагогічної розповіді майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки. Сучасні педагогічні дослідження (В. Беспалько, І. Зязюн, В. Євдокимов, М. Кларін, Д. Левітес, В. Монахов, О. Пєхота, І. Прокопенко, Г. Селевко, І. Якиманська та ін.) [1; 3] переконують нас, що оптимальних результатів у навчанні й вихованні, зокрема у підготовці кваліфікованого й компетентного педагога, який володіє майстерністю усного переконуючого слова, можна досягти лише за умови використання новітніх освітніх технологій, оснащених найсучаснішими засобами і способами діяльності. Вивчення й узагальнення наукової літератури, багаторічний досвід роботи в школі й ВНЗ дозволили нам створити та експериментально перевірити модель і технологію евристичного навчання майбутніх учителів майстерності педагогічної розповіді. Одну з найбільш важливих складових цієї навчальної технології ми представляємо в нашій статті, мета якої – розкрити основні принципи і способи організації взаємодії викладача і студентів при самостійному створенні різножанрових творчих розповідей педагогічного спрямування.

Після освоєння студентами теоретичних основ майстерності усного мовлення, зокрема майстерності розповіді та роботи із взірцями професійної розповіді, наступним етапом дидактичної моделі було самостійне створення різножанрових творчих розповідей. Самостійне конструювання розповідей

здійснювалося студентами під безпосереднім керівництвом викладача на практичних заняттях з основ педагогічної творчості. На цьому етапі важливу роль відіграє взаємодія викладача і студентів, без якої неможливо створення оригінального і якісного творчого продукту.

Сучасна психолого-педагогічна наука визнала оптимальну діалогічну взаємодію найбільш ефективним засобом створення творчих продуктів (В. Андреєв, І. Гапійчук, В. Кан-Калік, С. Курганов, А. Маркова, Н. Тарасевич, А. Хуторський, О. Якубовська) [4; 6; 7]. Але результативність такої взаємодії можлива лише при дотриманні певних вимог. Насамперед, взаємодія має відбуватися на засадах справжнього гуманізму, достатньої культури діалогічного спілкування, взаєморозуміння. Такі засади розроблені відомими психологами і педагогами-гуманістами – К. Роджерсом, А. Маслоу, Р. Бернсом, В. Сухомлинським, А. Макаренком, В. Кан-Каліком, І. Зязюном, Н. Тарасевич, С. Курганівим, М. Рибаковою та іншими зарубіжними і вітчизняними вченими.

Ця вимога забезпечує глибоку повагу, доброзичливе, прихильне ставлення як з боку студентів до викладача, так і викладача до студентів, розвинуті емпатію та перцепцію, достатній прояв свого емоційного ставлення, терпіння, повагу до іншої, відмінної від нашої, думки. Справжня творча взаємодія – це єдність, інтеграція допомоги і протидії [2]. У процесі творчого діалогу забезпечувались не тільки емоційна підтримка, стимуляція й суттєва допомога студентам з боку викладача, але й припускалася водночас толерантна, доброзичлива критика, вказівки на недоліки в роботі, не використані студентом можливості, давалися поради щодо способів вдосконалення створеної розповіді. Впроваджено використання механізмів евристичної діяльності у процесі творчої взаємодії суб'єктів навчального процесу: "аналіз через синтез", серії евристичних запитань (евристик), опора на пізнавально-творчий та життєвий досвід студентів, на їхні особистісні ціннісні орієнтації. Організація самостійно-творчої роботи студентів зі створення власних розповідей проводилася за різними варіантами.

1. Усі студенти групи працювали над однією загальною темою, обраною на конкурсих засадах, наприклад, "Моя зустріч із Антоном Макаренком", "Дорога до сенсу життя", "Я і мої учні" та ін.

2. Викладач пропонував студентам важливу, на його думку, проблему для педагогічної розповіді ("Батьки і діти", "На мене чекає школа", "Сумщина – партизанський край", "Краса видима й невидима" тощо). Згідно з цим кожний самостійно формулював свою тему, не узгоджуючи свій вибір з групою.

3. У ході творчої дискусії група обирала спільну злободенну проблему, згідно з якою кожний студент розробляв певний напрям як власну тему розповіді.

Таким чином досягалася педагогічна мета (підготовка до різноманітних навчальних чи виховних дій) і мета творчого становлення вчителя-гуманітарія (розвиток здібностей виявляти проблему, ставити мету, завдання, знаходити методи й засоби діяльності).

Самостійна творча діяльність студентів як основний вид евристичної роботи сприяла підвищенню ролі викладача в навчальному процесі. Спираючись на пізнавально-творчу активність студентів, їх досвід і знання, викладач доброзичливо і толерантно спрямовував, корегував діяльність своїх вихованців під час самостійної роботи. Творча взаємодія викладача й студентів відбувалася на основі гуманістичного діалогу, паритетних взаємовідносин.

Коротко охарактеризуємо технологію організації і проведення самостійної роботи студентів.

Згідно з одним з вищеозначених організаційних варіантів, на початку роботи викладач пропонує студентам орієнтовну тематику для вибору власної проблеми, яку планується дослідити у творчій роботі. Під час експерименту ми прагнули, щоб запропоновані теми чи проблеми були оригінальними, такими, що привертають увагу, приваблюють молодь своєю орієнтацією на важливі для неї питання. Студенти самостійно обирали проблему, формулювали на її основі тему розповіді, зосереджуючись на наочному розв'язанні цікавих для автора суперечностей тощо.

Після вибору й формулювання кожним теми розповіді викладач коректно звертав увагу студентів на розроблені разом з ними основні критерії майстерної педагогічної розповіді. Вони ставали для авторів важливим орієнтиром, а не догмою при створенні власного творчого продукту. Після цього, як правило, викладач відповідав на запитання, які виникали у студентів на етапі вибору теми чи проблеми.

Наступна дія – самостійна робота кожного студента над створенням власної розповіді відповідно до розроблених критеріїв майстерної розповіді. Робота над створенням своїх розповідей проводилася на практичному занятті з основ педагогічної творчості та майстерності протягом однієї години.

Після написання творчої роботи студенти її презентували й захищали. Ця робота включала такі дидактичні етапи:

1. *Мотиваційна підготовка слухачів*, головне завдання якої полягає в тому, щоб збудити, спонукати студентів до активного сприймання розповіді.

Важливість мотиваційно-спонукальної спрямованості діяльності доведена дослідженнями відомих психологів та педагогів (Б.Ананьєв, Ю. Бабанський, С. Рубінштейн, І.Зязюн, А.Петровський, В.Онищук, В. Оконь, Р. Немов, Є. Ільїн, А. Маркова, Т. Матись, М. Мільман, А. Орлов та ін.). Як довів експеримент, це надзвичайно важливий момент у підготовці, психологічному налаштуванні слухачів на активну пізнавально-творчу діяльність, у залученні уваги слухачів та її концентрації на важливих проблемах розповіді. Така мотиваційно-спонукальна підготовка допомагає заглибитися в зміст і проблему розповіді.

У реальному плані мотиваційна підготовка виступає як усний короткий коментар автора до розповіді, в якому пояснюється вибір теми, називається основна проблема, її актуальність, мета (надзавдання) розповіді, її жанр, можливість використання в навчально-виховному процесі школи.

2. *Виголошення промови та організація її прослуховування*. Забезпечується подальше заглиблення слухачів у зміст і проблеми розповіді. Це досягається такими педагогічними факторами, як: виразність, доступність, чіткість слова оповідача, постійне підтримування уваги студентів з боку викладача, який виконує роль ведучого дискусії і основного експерта творчого продукту. Поглиблена уважність, постійна емоційна підтримка викладача, його виразно-невербальний вплив на слухачів сприяє створенню творчого самопочуття аудиторії, її зосередженості на одному об'єкті діяльності – розповіді.

3. *Запитання до оповідача* спрямовані на з'ясування, уточнення змісту і форми оповідання, його жанру, авторської позиції, композиції, спрямованості розповіді

4. *Виступи*, як правило, двох *рецензентів* (2-3 хв.), які заздалегідь знайомляться з написаним текстом, а потім прослуховують його разом з усіма. Орієнтуючись на "Пам'ятку рецензенту", вони висловлюють своє загальне враження, вказують на позитивні моменти в творчій роботі свого товариша, зазначають слабкі місця, недоліки, пропонують шляхи вдосконалення творчого продукту. Рецензія розглядалася нами як окрема й важлива творча робота і відносилася до числа необхідних творчих продуктів, за сукупністю яких виставлялася загальна оцінка. Евристично-модульне навчання сприяло цьому і закріплювало демократизацію відносин та творчий характер роботи, коли студенти чітко розуміли, за якими освітніми продуктами і відповідними критеріями оцінюється їх праця при вивченні курсу педагогічної творчості.

При підготовці рецензій ми навчали студентів насамперед виявляти, чи дотримується оповідач основних критеріїв майстерної педагогічної розповіді, таких, наприклад, як наявність нової, незвичайної інформації,

нового бачення проблеми. Це необхідна педагогічна вимога: в нашому інформаційно насиченому світі студентів цікавлять, у першу чергу незвичні, неоднозначні факти і події, їх оригінальне авторське тлумачення. Зверталась увага також на емоційно-образну виразність, оригінальність сюжетної лінії та композиційної побудови, доцільність використання художньо-зображувальних засобів, на педагогічний артистизм оповідача (емоційність, глибину переживань, технічну досконалість мовленнєвої партії, інтонаційну досконалість, доцільність використання невербальних засобів виразності та ін.) [5, 272-274]. Наприкінці рецензенти відповідали на запитання і реагували на зауваження присутніх.

5. *Діагностика, оцінювання експертами педагогічної розповіді, її корегування.* Експертами можуть бути викладач, добре підготовлені студенти, іноді куратор академгрупи. У процесі обговорення представленої розповіді експерти з урахуванням рецензій студентів та розроблених критеріїв визначали, наскільки творчий продукт відповідає вимогам певного рівня майстерної професійної розповіді, пропонували на основі цього оцінку розповіді (за 10-12-бальною шкалою), давали рекомендації щодо її вдосконалення. Авторові надавалося право дискутувати з рецензентами та експертами, відстоювати свою думку. Оцінка на основі діагностично-критеріального підходу ставала не остаточним вироком, а лише фіксацією рівня окремого творчого досягнення студента "тут і зараз". Якщо студент виявляв бажання виправити вказані недоліки, вдосконалити свою роботу, йому дозволялося протягом поточного тижня зробити це і представити експертам поліпшений варіант. В експериментальних групах при виконанні таких завдань більше 87% студентів корегували свої творчі продукти – не тільки професійні розповіді, але й твори, моделі евристичних бесід з учнями, педагогічні проекти тощо.

Така технологія підготовки, представлення, обговорення, діагностики, оцінювання й корегування важливого для навчання й виховання професійного продукту майбутніх спеціалістів, по-перше, забезпечувала ґрунтовну інформаційну й методичну підтримку кожного учасника, по-друге, надавала йому свободу створювати свій, незалежний варіант творчої роботи, по-третє, діагностика й оцінювання розповіді ставали прозорими, зрозумілими для кожного і заохочували, показували шляхи, вдосконалення роботи.

Наведемо деякі приклади практичної реалізації зазначеної технології.

Заняття з освоєння педагогічної розповіді на третьому курсі філологічного факультету (предмет – основи педагогічної творчості й майстерності) проходили паралельно з вивченням теми "Творча спадщина

А.С. Макаренка у контексті сучасної педагогічної науки і практики" в курсі історії педагогіки. Доречним було провести на певному етапі інтеграцію двох предметів і двох тем, щоб підвищити пізнавально-творчу мотивацію і досягти вагомих навчальних результатів.

У ході дискусії про роль в українській і світовій педагогіці видатного вітчизняного педагога, ім'я якого носить Сумський державний педуніверситет, виявилися проблеми сучасної школи, які можна було б розв'язати, долучившись до мудрої думки й досвіду Антона Макаренка. Студенти, розібравшись з його основними виховними ідеями і технологіями, спробували застосувати їх до розв'язання важливих для них освітніх проблем сьогодення. А це виявилося нелегкою справою, тому й виникла думка організувати віртуальну "зустріч" із самим метром, поспілкуватися з ним, порадитись, посперечатись, можливо, знайти за його допомогою шляхи розв'язання проблем. Під час теоретичних занять це було прийнято на рівні консенсусу (загальної згоди), так само як і завдання представити все у живій сюжетній розповіді. Під час самостійної роботи, передбаченої навчальним планом курсу, на підготовку матеріалів для розповіді студенти витратили 3-4 години: в кабінеті педтворчості і читальній залі їм було надано можливість познайомитися з деякими творами А.Макаренка, спогадами його вихованців про педагогічні методи відомого наставника. На практичних заняттях за академічну годину у двох академгрупах підготовлено більше 50 невеликих розповідей, відмінних за обраними метою, сюжетом, позиціями і ставленням до головного героя. Об'єднувала таку різноманітність одна особливість – спрямованість практично всіх авторів на досягнення основних показників майстерної розповіді: привабливість за подіями й сюжетом, проблемність, наявність нової, незвичайної інформації, нового бачення відомого, свій варіант розв'язання виявлених протиріч.

Друга година практичних занять була присвячена представленню, обговоренню, захисту й експертній діагностиці заявленого творчого продукту. За цей час у першій групі встигли обговорити чотири , в другій – 5 розповідей.

На прикладі однієї, типової за достоїнствами й недоліками, роботи покажемо реалізацію наведеної вище технології.

1. *Мотиваційний етап.* Автор коментує свій вибір теми "Моя зустріч із Антоном Макаренком" тим, що йому було цікаво, по-перше, познайомитися ближче з унікальною особистістю, яка знайшла неповторні підходи до виховання "невиховуваних" у принципі дітей та юнаків, обрала незалежні шляхи до самореалізації власного творчого потенціалу як

педагога і письменника. Автор прагнув представити А.Макаренка не як всемогутнього і всезнаючого ідола, а як живу, реальну постать емоційної, вразливої й мудрої людини, що вірить у педагогічні істини й одночасно сумнівається в них, постійно шукає і тому знаходить свої шляхи розв'язання складних проблем виховання, попереджаючи себе й інших, що єдино правильних педагогічних кроків не існує. Саме до такої людини звертається автор із своїми наболілими запитаннями: як знайти шлях до закритого для педагогів світу "важкого" Максима, як поводитись з людьми, щоб тебе сприймали й розуміли друзі, учні, батьки та будь-які співрозмовники. Обравши жанр розповіді-роздуму, автор звертає увагу слухачів на те, як непросто дібрати прості й необхідні слова й речення, гармонії між думкою і словом, щоб словесна одежина не заважала проникнути у духовний світ, а допомагала висвітлити його найкраще. Тому свій невеликий твір-розповідь він не вважає достатньо завершеним і літературно бездоганним, тому просить дати йому конкретні поради щодо вдосконалення своєї роботи.

2. *Виголошення студентом промови та організація її прослуховування.* Наводимо підготовлену розповідь, зберігаючи особливості авторської письмової версії.

"Моя зустріч із Антоном Макаренком

Який чудовий ранок був сьогодні! Він приніс неповторну чарівність у буденне існування. Повітря пахне весною і невиразною таємницею, що от-от відкриється моїй душі. Так хочеться пити цей солодкуватий напій життя, ставати від цього сильним і розумним"!

Пройшовши більше кілометра понад величною красою знайомого й рідного озера, подихавши прозорим, весняним повітрям, дійсно почуваєш себе ранковою людиною, яка нічим не затьмарена, багато чого бажає і майже все може зробити. У такому настрої прямую далі, на практику до школи, і думки повертають мене до важливої, але невирішеної проблеми. Не знайшов тоді спільної мови з Максимом і його товаришами з 8-Д класу. По суті вони повністю відкинули всі мої педагогічні натяки й пропозиції щодо створення класної бібліотеки сучасної української поезії, яка стала б основою для підготовки шкільного літературного вечора та інших естетичних справ. Пішов до свого друга, який теж безуспішно порався з хлопцями з 8-Д класу.

–Не можу нічого порадити, – сказав він. – Я ж тобі не Макаренко.

З тим і розійшлися. А зараз під час бадьорої ходьби мені здалося, що я знайшов вихід. А дійсно, чому б не порадитися з Антоном Семеновичем? Я ж з ним знайомий давно, багато його ідей, виховних технологій добре розумію, вони дійсно реальні, не вигадані в тихому кабінеті. Я так палко й сильно зажадав поспілкуватися з життєдайною й глибокою душею А.Макаренка, його оптимістичною педагогікою, що думки стали реальністю.

Я й не помітив, як раптом наздогнав стрункy людину, яка легкою ходою рухалась понад озером моїм знайомим маршрутом.

– Антоне Семенович, вітаю Вас! Вітаю з цим прекрасним ранком, бажаю здоров'я, успіхів!

Впродовж бесіди з ним, на моє запитання, як же подолати дитячі впертість, небажання, лінощі і залучити хлопчиків і дівчаток до своїх прекрасних намірів, як та ж класна бібліотека, Антон Семенович якось внутрішньо, непомітно самою інтонацією слів посміхнувся і сказав:

– А ніхто – ні я, ні Маркс, ні Песталоцці, ні навіть Ушинський – не дасть вам конкретної відповіді на це просте запитання. Знаю тільки, що учень стає найбільш впертим і некерованим, як тільки помічає, що ми починаємо його виховувати.

– А як би Ви почали розв'язувати мій вузол відносин з отими неслухами, яким абсолютно нецікава література з її бібліотеками й мистецькими вечорами?

– Я б обрав кілька дівчат і хлопців, які мають потребу вивчати й знати літературу, з ними потихеньку б порадився, як організувати той літературний вечір – як яскраве й неформальне свято для всіх. Це я називаю перспективою радості, від неї зацікавлених уже не відвернеш. А тоді разом з цією ініціативною групою можна вже зацікавити інших учнів. Не можна нікого залучати силоміць, адже невдоволені зіпсують усю справу. Деталі, підчас вирішальні для справи, підкаже сама педагогічна ситуація. Тому я завжди утримуюсь від усяких методичних рецептів. Живій справі вони тільки зашкодять.

...Я довго розмірковував з приводу цієї несподіваної зустрічі і порад Учителя. Потім помітив, що на березі озера я сам, без супутника, який зник так раптово й непомітно, як і з'явився. Але не могло бути, щоб це приверзлося. Бо зовсім по-іншому сприймався і озерний аромат, і природа, і мій внутрішній стан: глуху зневіру мінила наростаюча впевненість, що успіху можна досягти, якщо змінити відносини з моїми юними вихованцями, діяти просто, мудро й активно, як підказує здоровий глузд і досвід таких педагогічніх велетнів, як Антон Семенович Макаренко".

3. *Запитання до оповідача* стосувалися, як це передбачено навчальною технологією, задуму автора, мети розповіді, змісту її сюжетної завершеності.

–Яка мета стояла перед тобою при створення розповіді? Чи вдалося досягти її?

– Мета розповіді – показати, як змінюється наша педагогічна культура під впливом ідей А.Макаренка, як його спадщина змінює наш світогляд, думки, почуття.

–Наскільки завершений сюжет розповіді?

– Сюжет, на мою думку, завершений, але сюжет і композицію не вдалося представити досить детально, не вистачило часу.

4. *Виступи рецензентів.*

А. Розповідь вийшла неформальною, досить цікавою, сюжетно-композиційний план вдалий. Але сюжетна канва вимагає деталізації, збагачення авторськими зображувальними засобами. У розповіді відсутні художні деталі, які б навмисне повторювались для підсилення вражень. Побажання: використати цінний матеріал розповіді для розширення й поглиблення авторських думок і вражень.

Б. Автору вдалося неформально й доступно передати свої думки і враження. Ранок відіграє важливу композиційну й ідейну роль: саме вранці людина думає найбільш ясно й інтенсивно, саме вранці приходять цікаві ідеї, наприклад, звернутись за порадою до видатного педагога. Ранок також виступає символом обнадійливого і світлого початку справжнього самостійного життя майбутнього педагога. Розповідь, безумовно, вимагає доопрацювання, розширення й поглиблення окремих своїх моментів. У автора добирає важливі художні деталі, які сприяють посиленню інтересу студентів і старшокласників до його світосприйняття і педагогічних знахідок. Важливо підкреслити композиційну напруження діалогу з видатною людиною, повніше показати намічену в розповіді гармонію природи і людини.

Автор погодився з основними зауваженнями рецензентів та експертів і висловив бажання доопрацювати оповідання.

– Яким чином ви збираєтесь розширити, вдосконалити оповідання?

– Я думаю розширити першу (вступну) частину, щоб рельєфніше показати внутрішні переживання героя, його сприймання природи, яке народжує продуктивні, цікаві думки. Крім того, я планую суттєво розширити діалог із Макаренком, щоб через взаємодію з ним спробувати збагатити сюжетну лінію, зображувальні засоби, художні деталі. Мені важливо передати своє, індивідуальне, неповторне бачення і Макаренка, і виховних проблем. Це зробить розповідь більш цікавою і привабливою для слухача

6. *Діагностика, оцінювання експертами педагогічної розповіді* здійснені згідно з відпрацьованими разом зі студентами критеріями, оцінками й пропозиціями рецензентів. Загальна оцінка: творчий доробок студента виконано на належному рівні і може бути оцінений балом 8 (за 12-бальною шкалою досягнень).

Проведена протягом тижня робота з удосконалення цього творчого продукту результатом своїм мала другий, доповнений і виправлений варіант. Цей виправлений, доповнений та удосконалений варіант

представляв вже більш високий рівень творчих досягнень студента – справді креативний. Тому експерти оцінили його на 11 балів, тому що: а) в розповіді втілилися авторська неповторність, оригінальність, глибина думок і переживань; б) автор досяг єдності змісту і форми, знайшовши переконливі й естетично досконалі засоби виразності, які поглибили педагогічний і психологічний зміст розповіді; в) розповідь стала сюжетно досконалою, літературно завершеною, цікавою для слухачів, що, зокрема, проявилося в тому, що автор зумів розвинути таку значущу художню деталь, як озерний аромат, який наприкінці розповіді „був змішаний з подихом життєдайного людського спілкування, озоновими розрядами гострої людської думки, і від того природне і людське складали прекрасний букет неповторночарівного і цілющого напою". Високо оцінені були також здібності мовленнєві, вміння спілкуватися з аудиторією, передавати їй свій психологічний стан.

Таким чином, експеримент довів, що без тісної взаємодії викладача і студентів неможливо створити оригінальний творчий продукт. Така творча взаємодія потрібна не тільки на етапі самостійної творчої роботи студентів над своїми проектами, а на всіх попередніх етапах теоретичного і практичного освоєння майстерної педагогічної розповіді як важливого чинника формування професійного красномовства будь-якого вчителя.

Ми переконалися, що тільки при рівноправному і гуманному спілкуванні (гуманістичному діалозі, орієнтованому на особистість і її розвиток) та формуванні суб'єкт-суб'єктних, паритетних взаємовідносин у педагогічному творчому процесі можна створити сприятливий психологічний клімат для самостійної продуктивної діяльності. За умови такої організації самостійної роботи студентів кардинально змінилася роль викладача: з транслятора знань він перетворився на консультанта, помічника, який спрямовував і корегував діяльність студентів під час їх самостійної роботи. Тільки завдяки дійовій допомозі викладача, яка інтегрує в собі одночасно емоційну підтримку та доброзичливу критику, зауваження на недоліки в роботі та поради щодо вдосконалення педагогічної розповіді, можна дійсно створити оригінальний творчий продукт.

Організація самостійної діяльності студентів зі створення педагогічної розповіді, яка ґрунтується на особистісно орієнтованому, діяльнісному, евристичному, культурологічному підходах, надавала студентам можливість реалізувати свої творчі здібності та вміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО "Модэк", 1998. – 288 с.
2. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. – М.: Изд-во МГУ, 2001. – 198 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998 – 256 с.
4. Тарасевич Н.М. Педагогіка спілкування як діалог// Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип. 19. – С. 85-92.
5. Уварова А.М. Майстерність педагогічної розповіді // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми, 2001. – 268-274 с.
6. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
7. Якубовська О.М., Гапійчук І.М. Основи дидактичної взаємодії: Навч.-метод. посібник до спецкурсу. – Вінниця: Велес, 2001. – 108 с.

А.М. Уварова. Творческое взаимодействие преподавателя и студентов в процессе овладения мастерством педагогического рассказа.

В статье раскрываются основные принципы и способы организации творческого взаимодействия преподавателя и студентов в процессе создания индивидуальных творческих продуктов – разножанровых рассказов педагогической направленности. Взаимодействие осуществляется как гуманистическо-творческий диалог, интеграция помощи и противодействия в организации совместной деятельности субъектов учебного процесса.

A. Uvarova. Creative interaction of the teacher and students during mastering by skill of the pedagogical story.

In article main principles and ways of the organization creative interaction the teacher and students are opened during creation of individual creative products of different genres stories of a pedagogical orientation. Interaction is carried out as humanistic creative dialogue, integration of the help and counteraction in the organization of joint activity of subjects of educational process.

УДК 378.13:78.

М.І.Фалько
Сумський державний
педагогічний університет

ОСНОВНІ ВИДИ І ФОРМИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті розглядається проблема удосконалення навчально-пошукової діяльності майбутніх учителів, аналізуються основні види і форми науково-дослідної роботи студентів, які сприяють підвищенню ефективності їх професійної підготовки.

За прогнозами науковців, характерними ознаками XXI століття стануть гуманізм і націоцентризм, небувалий зліт інформаційних і комп'ютерних технологій, наукова обізнаність, компетентність і професіоналізм, а також творча ініціативність членів нового суспільства. У Національній доктрині розвитку освіти підкреслюється, що умовою модернізації освітянської системи, головним чинником її подальшого розвитку є поєднання освіти з наукою, а також наголошується на важливості широкого залучення до наукової діяльності обдарованої студентської молоді та педагогічних працівників [2, 5]. Саме тому проблема підготовки майбутнього вчителя–дослідника на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів є актуальною у наш час.

Аналіз джерел з проблеми організації науково–пошукової діяльності студентів дозволив встановити, що серед її дослідників немає єдиної думки про сутність, зміст, форми і функції даної педагогічної категорії. Існують різні підходи до визначення і класифікації її видів. Цією проблемою займались такі науковці, як В.І.Веселов, С.П.Балашова, В.В.Борисов, М.Б.Євтух, В.К.Єлманова, С.С.Єрмаков, С.У.Гончаренко, І.В.Каташинська, А.Г.Квіткіна, О.В.Клименюк, В.С.Коростильов, В.М.Литовченко, Т.І.Мінська, Г.О.Посадова, З.І.Слєпкань, Є.С.Спіцин, Г.В.Улибіна, П.Ж.Часакбай, Н.М.Яковлєва та інші.

Проблемами дослідницької підготовки майбутніх українських учителів музики та художньої культури займалися А.Г.Болгарский, В.В.Борисов, А.В.Козир, Л.В.Костенко, В.А.Лісовий, Г.Ю.Ніколаї, Л.М.Пичугіна, О.Я.Ростовський, О.Є.Реброва, О.П.Рудницька, Т.Ю.Свистельникова, В.І.Столяров, М.П.Черниш тощо. Сучасні навчальні програми передбачають перш за все формування у студентів здатності самостійно мислити, вміння вбачати різні шляхи вирішення поставленої перед ними проблеми, аналізувати їх ефективність, приймати зважені рішення у нетипових ситуаціях.

Оновлення професійно-педагогічної підготовки вчителів в Україні повинно здійснюватись сьогодні на шляхах формування педагога нового типу – педагога-дослідника. Проте, можна констатувати наявність протиріччя між декларованою в освітянських документах потребою суспільства в інноваційно-пошуковій діяльності шкільних учителів і відсутністю відповідної системи їх підготовки, до якої ми відносимо принципи і методи дослідницької діяльності, види і форми науково-дослідної роботи студентів (НДРС), а саме види і форми НДРС студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів.

Як відзначає Є.С.Спіцин, нова концепція вищої освіти зорієнтована на вміння студентів самостійно, свідомо та відповідально вчитися, щоб

задовольнити потреби особистості щодо творчої самореалізації та самовдосконалення [4, 3]. Під час навчання у педагогічних університетах студенти повинні ознайомитись із основними різновидами наукових досліджень; набути вміння та навички науково-пошукової роботи: аналізувати першоджерела, висувати гіпотезу дослідження, проводити експеримент, оформляти та репрезентувати результати своїх розвідок.

Нових підходів потребує і проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики в процесі їх професійного становлення. У своїх попередніх публікаціях ми проаналізували теоретичні питання підготовки студентів педагогічних університетів до науково-пошукової роботи, визначили структуру їх дослідницьких умінь. Метою даної статті є конкретизація організаційно-процесуального аспекту зазначеної проблеми, висвітлення основних видів і форм науково-дослідної роботи студентів, які протягом останніх чотирьох років ми впроваджуємо на факультеті мистецтв Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.

Система організації видів і форм науково-дослідної діяльності майбутніх учителів цікава і різноманітна. На думку З.І.Слєпкань, науково-дослідна робота студентів у більшості вузів організується в різних формах, які в методичних цілях поділені на дві групи: форми НДРС, що включені у навчальний процес, і такі, що використовуються в позаурочний час. До першої групи науковець відносить: підготовку наукових рефератів на задану тему; виконання дослідницьких лабораторних робіт і домашніх завдань, які містять елементи творчого пошуку; дослідницькі завдання на період усіх видів практики; навчально-наукові семінари; виконання курсових, дипломних робіт, що містять дослідницьку частину як вищу форму наукової творчості студента. До другої групи форм НДРС З.І. Слєпкань включає роботу студентських гуртків і проблемних груп, студентських наукових товариств (СНТ). При цьому найбільший ефект досягається при поєднанні цих форм роботи з НДРС у навчальному процесі [6, 184].

У дисертаційному дослідженні І.В.Каташинської виділено 4 види організації навчально-дослідної діяльності студентів: у навчальному процесі, у період проходження педагогічної практики, у позанавчальному процесі, самостійна дослідницька робота студентів [1, 56]. Стає очевидним, що в сучасній науково-методичній літературі науковці розподіляють НДРС на різну кількість видів (груп). На нашу думку, в НДРС на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів можна виділити три її види: НДРС у навчальному процесі, НДРС у період проходження педагогічної практики; НДРС у позанавчальному процесі. Самостійна ж

дослідницька робота студентів є складовою будь-якого виду чи форми наукової роботи.

НДРС у навчальному процесі. Науково-дослідна робота майбутніх учителів музики повинна стати невід'ємною складовою: а) індивідуальних занять зі спеціальних дисциплін, зокрема з диригування, де майбутній фахівець набуває хормейстерських умінь та навичок (діагностування хорового співу, при якому студенти бачать не тільки певні недоліки як явище, але й знаходять їх причини і навіть пропонують заходи для виправлення цих недоліків), а також досвіду інтерпретації хорових творів на основі вивчення історії їх створення та виявлення стильових особливостей; б) практичних занять з предметів психолого-педагогічного циклу; в) заліків, екзаменів, які припускають розв'язання творчих завдань; г) семінарів як творчої роботи щодо підготовки індивідуальних дослідницьких завдань (за О.П.Рудницькою, "дослідницькі завдання – це перелік послідовності робіт, виконання яких дає можливість досягти поставленої мети; програма дослідницьких процесів, що відображають логіку наукового пошуку" [5, 207].

Серед форм дослідно-пошукової роботи у навчальному процесі останім часом велика увага приділяється написанню письмових творчих робіт. Ми виділяємо наступні письмові наукові роботи студентів: курсові та дипломні роботи, аналіз музичних творів.

Протягом навчання у педагогічному закладі майбутні вчителі музики виконують різні за характером, рівнем складності та змістом письмові наукові роботи. Курсова робота – це завдання для студента, який вже має певний досвід роботи над рефератом. Дипломна робота є останнім завданням, яке виконує випускник відповідно до навчальних планів. Вона відображає результативність багаторічного процесу спільної праці викладача і студента. За навчальним планом університету студенти музично-педагогічних факультетів пишуть курсові роботи впродовж трьох років (II-IV курс). Це курсові з соціальної психології (4 семестр), основ педагогічної творчості (6 семестр), аналізу музичних форм (7 семестр) і методики музичного виховання (8 семестр). На V курсі випускники музично-педагогічних факультетів пишуть дипломну роботу, яка є однією з форм підсумкового контролю успішності навчання майбутніх учителів музики у вищому навчальному закладі. У останні роки ми спостерігаємо тенденцію – збільшення кількості письмових наукових робіт студентів, причому основна частина курсових робіт переросла у дипломні, що було підтверджено результатами проведеного нами анкетування викладачів кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування СумДПУ ім. А.С.Макаренка. Зазначимо

також, що впровадження магістратури ставить сьогодні нові проблеми щодо підвищення теоретичного і експериментального рівня студентських наукових письмових робіт.

Згідно з вимогами існуючих навчальних програм з хорового диригування, студенти музично-педагогічних факультетів зобов'язані систематично самостійно виконувати письмові роботи (аналіз хорових творів), які підвищують ефективність їх професійно-педагогічної підготовки. Вміння швидко розібратися в хоровому творі, намітити конкретний план репетиційної роботи з хоровим колективом є однією з важливих професійних якостей майбутнього вчителя музики, оскільки вокально-хорова робота є провідним компонентом їх практичної діяльності. Надзвичайно важливою рисою вчительської професії є також вміння чітко і послідовно викладати свої музичні міркування.

Ефективному розвитку цих якостей сприяє систематичне виконання студентами аналізу хорових партитур, побудованого за чітким, продуманим планом. Раніше студенти користувалися одним і тим же планом анотації протягом всього періоду навчання в університеті, хоча досвід хормейстерської діяльності поступово розширюється і поглиблюється. Викладачами кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування розроблені плани аналізу хорового твору для студентів перших, других, третіх-четвертих та п'ятих курсів. Специфіка цих письмових робіт полягає в спрямованості всієї навчально-виховної роботи на підготовку фахівця, який зможе донести до дітей емоційний зміст музики, встановити необхідний контакт із школярами.

Оскільки письмова робота повинна виконуватися студентом з максимальною самостійністю, бажано, щоб на більшість поставлених запитань він міг відповісти без допомоги викладача. Це розвиває у майбутніх учителів музики особисту ініціативу, кмітливість при розв'язанні навчальних проблем, формує в них дослідницькі вміння. До плану розгорнутої анотації включені найбільш суттєві питання проблемного характеру, що змушує студентів самостійно мислити, активно й ефективно працювати з відповідною методичною та довідковою літературою. Поширення та поглиблення музично-теоретичних і методичних завдань, формування дослідницьких умінь і навичок у студентів музично-педагогічних факультетів дозволяє поступово ускладнювати вимоги до написання відповідних анотацій на музичні твори. Якщо на першому курсі студенти, в основному, констатують наявність деяких виконавських труднощів, на другому намагаються дати окремі рекомендації щодо їх подолання, то на старших курсах на передній

план висувається творчий, дослідницький пошук практичних порад, які є корисними для хорового виконавства.

НДРС у період проходження педагогічної практики. У цей період активно вирішують творчі, науково-дослідні завдання. На II-III курсах майбутні вчителі музики у школах міста проходять безвідривну практику, цілеспрямована організація якої створює умови для поетапного формування у них дослідницьких умінь. Так, під час проведення спостережень і обговорень уроків музики студенти аналізують результати виконання ними запланованого: розкриття теми, досягнення мети, якість виконання завдань. Майбутні вчителі вчаться діагностувати рівень музичного розвитку учнів на уроках музики та в позаурочний час, акцентуючи увагу на педагогічному розпізнаванні та оцінці музичного досвіду школяра або групи дітей і прогнозуванні перспективи їхнього подальшого розвитку з урахуванням відповідних методичних рекомендацій.

Найбільш самостійною і творчою є педагогічна практика студентів IV-V курсів. Однією з форм науково-дослідної роботи майбутніх учителів музики в цей період є наукове узагальнення передового педагогічного досвіду. При проходженні педагогічної практики створюються сприятливі умови, по-перше, для вивчення і узагальнення досвіду не одного, а багатьох учителів протягом тривалого часу (це обумовлює глибину і наукову обґрунтованість узагальнення передового досвіду, осмислення його з позицій сучасної педагогічної теорії); по-друге, для аналізу власного досвіду роботи, виявлення і аналізу причин удач та невдач і визначення шляхів корекції своєї роботи зі школярами.

Формою науково-дослідної підготовки студентів під час педагогічної практики є створення фрагментів авторських програм. У зв'язку з тим, що в останні роки велике значення надається творчості вчителя музики, ми приділяємо увагу розробці фрагментів авторських програм, з якими студенти виходять на педагогічну практику в школи. Практиканти в період проходження педагогічної практики розробляють власні сценарії уроків з використанням нового теоретичного і музичного матеріалу, причому тематику занять майбутні вчителі обирають самостійно. Оскільки сьогодні, в контексті становлення української національної освіти, слід звернути увагу на дидактичний потенціал композиторського доробку сучасних вітчизняних митців, а також упровадження до навчальних програм регіонального компоненту, студентами були запропоновані наступні теми: "Наш гість – композитор Євген Карпенко", "Композитори Сумщини – дітям", "Пісенний край – Слобожанщина" тощо.

НДРС у позанавчальному процесі. Значну науково-дослідну, творчу роботу студенти проводять у *наукових гуртках*, які працюють на факультеті (серед них назвемо такі: "Актуальні проблеми співацького виховання школярів", "Аксіоматика художньої культури", "Музична журналістика", "Лики культури", "Театр + Video") та *проблемних групах* "Історія розвитку українського хорового мистецтва", "Художньо-педагогічний аналіз хорового твору", "Науково-методичні засади викладання курсу "Методика музичного виховання", "Шляхи розвитку музично-творчої діяльності молодших школярів на уроках музики в школі", "Формування виконавських навичок у студентів музично-педагогічних факультетів як майбутніх диригентів дитячих колективів". Велика увага приділяється участі студентів у Всеукраїнській студентській олімпіаді та у Всеукраїнських і міжнародних виконавських конкурсах, а також у творчих факультетських конкурсах (із диригування, з постановки голосу, з основного інструменту), у період підготовки до яких студенти обов'язково проводять теоретичні дослідження, елементами яких є методичні розробки з названих дисциплін; у щорічних наукових студентських конференціях університету; у тематичних лекціях-концертах на концертних майданчиках університету, міста, області; у зустрічах, дискусіях із вченими, педагогами-новаторами, композиторами; в індивідуальних консультаціях.

Майбутні вчителі музики, навчаючись у вищих закладах освіти, знайомляться з новою формою дослідницької роботи – написанням наукової статті. На щорічних студентських наукових конференціях СумДПУ молоді науковці розглядають цікаві теми, які спрямовують їх до вирішення актуальних проблем музичної педагогіки й методики викладання музики та художньої культури у школі або педагогічному училищі. Кращі статті друкуються у збірнику студентських наукових праць. Наприклад, у 2001 році в ньому були представлені роботи двох випускників музично-педагогічного факультету Е.Мальованої, Д.Магурина, в 2002 році – п'яти Г.Ломакіної, В.Мартюшова, М.Міхнової, В.Новікової, А.Філіпенко, а в 2003 році – восьми: Ю.Булави, Р.Буслова, К.Віхрової, В.Гайворонської, С.Лук'янець, Л.Приходько, С.Хілько, П.Челялі, причому серед них є роботи двох студентів першого курсу.

Аналізуючи основні види і форми науково-дослідної діяльності майбутніх учителів музики, ми з'ясували, що рівень підготовки студентів до пошукової роботи різко відрізняється. Студенти, які закінчили музично-педагогічні училища і педагогічні коледжі, відразу включаються до наукового пошуку. Вони вже мають початкові навички цієї діяльності, які набули, навчаючись у професійних навчальних закладах. Слід

відзначити, що рівень зацікавленості дослідницькою роботою випускників музичних, музично-педагогічних училищ та педагогічних коледжів вищий, ніж у інших. Студенти одразу беруть участь у творчих конкурсах; курсові роботи у них значно кращі; на педагогічній практиці вони працюють творчо.

Студентам, які навчаються на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів після закінчення музичної школи, набагато складніше. Частина з них також бере участь у проведенні творчих конкурсів, але рівень хормейстерських та виконавських умінь, які демонструють ці студенти, набагато нижчий. Не відзначаються високою якістю і їх курсові роботи. На наш погляд, причина полягає у тому, що студенти вивчають курс "Основи наукових досліджень" лише у 6 семестрі III курсу, писати курсові роботи починають з 4 семестру II курсу.

У пошуках шляхів вирішення проблеми звернемося до зарубіжного досвіду. Згідно з навчальними планами Люблінського університету ім. Марії Кюрі-Складовської (Universytet Marii Curie-Sklodowskiej – UMCS) зі спеціальності "Музична освіта" (Edukacja Muzyczna), теоретична підготовка студентів до науково-педагогічних досліджень починається з третього курсу предметом "Методологія педагогічних досліджень" (Metodologia badan pedagogicznych), а в наступні два роки продовжується "Семінаріумом магістерським" (Seminarium magisterski). У Лодзькому університеті курс "Методологія педагогічних досліджень" вивчається у V семестрі. А у VII семестрі студенти цього вищого навчального закладу знайомляться з курсом "Педагогічна діагностика" [3, 30]. Згадаємо також досвід музично-педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського, де матеріал курсу "Основи науково-педагогічних досліджень" розподілено так: у IV семестрі студенти вивчають "Основи науково-пізнавальної діяльності", а в IX семестрі їх очікує переддипломний практикум.

Системне використання різноманітних видів і форм НДРС майбутніх учителів музики є запорукою творчого виконання ними своїх професійних функцій.

На закінчення підкреслимо, що дослідницька робота студентів музично-педагогічних факультетів є одним з провідних факторів удосконалення процесу їх підготовки до професійної діяльності, якщо ця робота організована належним чином. У науково-дослідній роботі майбутніх учителів музики ми виділяємо три основні види НДРС, які здійснюються в специфічних формах: НДРС у навчальному процесі (індивідуальні дослідницькі завдання, письмові наукові роботи – від анотацій на окремі музичні твори до дипломних досліджень), НДРС у період проходження педагогічної практики (діагностика рівня музичного

розвитку учнів, прогнозування їх подальшого розвитку; вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду, створення фрагментів авторських програм); НДРС у позанавчальному процесі (наукові гуртки та проблемні групи; Всеукраїнська студентська олімпіада; Всеукраїнські, міжнародні і факультетські виконавські конкурси; щорічні наукові студентські конференції; тематичні лекції-концерти на концертних майданчиках університету, міста, області; зустрічі, дискусії з вченими, педагогами-новаторами, композиторами; індивідуальні консультації з викладачами кафедри; написання наукової статті).

Але проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів музики педагогічних університетів не обмежується цим дослідженням, не розкриває всіх форм науково-дослідної роботи студентів. Численні аспекти потребують подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Каташинская И.В. Формирование исследовательских умений у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. Дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1992. – 196 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти //Освіта України. – 2002. – 23 квітня . – С. 4-6.
3. Ніколаї Г.Ю. Проблема підготовки вчителя-дослідника на музично-педагогічних факультетах університетів //Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – К.: НДУ, 2000. – Вип.1. – С. 27-38.
4. Основи науково-педагогічних досліджень: Програми педагогічних інститутів /Укл. С.Спіцин, І.В.Чмихало. – К., 1991. – 28 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і мистецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. – К.: НПУ, 2000. – 210 с.

М.И. Фалько. Основные виды и формы научно-исследовательской работы студентов музыкально-педагогических университетов.

В статье рассматривается проблема усовершенствования учебно-исследовательской деятельности будущих учителей музыки, анализируются основные виды и формы научно-исследовательской работы студентов, которые повышают эффективность их профессиональной подготовки.

M.Falko. The basic types forms of scientific research work of the students of Musical-Pedagogical University Departments.

The problem of improving future teachers research activity is considered in the article. Its origins are revealed the basic types and forms of students research work that facilitate their effective professional training are analyzed.

УДК 351.743+378.14

Ю.І. Чапала
Національний університет
внутрішніх справ

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ТА ПІЗНАВАЛЬНА САМОСТІЙНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ

Специфіка організації партнерських взаємовідносин між міліцією та населенням вимагає підвищення рівня професійної підготовки курсантів вузів МВС України. Найважливішим чинником цієї роботи є формування пізнавальної активності та пізнавальної самостійності в їх діалектичної єдності. Одночасно формується і творча активність, яка є неодмінною умовою досягнення професійної готовності, виховання етичних та моральних якостей майбутніх правоохоронців.

Специфіка професійної діяльності співробітників органів внутрішніх справ, спрямованої на боротьбу зі злочинністю, на нинішньому етапі розвитку суспільства потребує піднесення рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів міліції, що вимагає формування у курсантів відомчих вузів МВС України фундаментальних знань та умінь для здійснення правоохоронної діяльності.

Це стосується і підготовки майбутніх правоохоронців до роботи з населенням, оскільки останнім часом зміцнення партнерських взаємовідносин між міліцією та населенням, побудова діяльності органів внутрішніх справ на засадах гуманності набувають особливого значення та актуальності.

Але, на жаль, практичний досвід та вивчення наукових джерел свідчать, що сьогодні професійна підготовка правоохоронців зорієнтована, головним чином, на вивчення нормативних актів, володіння зброєю та спецпідготовку. Таким чином, виникає необхідність створення спеціального напрямку професійної підготовки – розвиток якостей та набуття навичок, орієнтованих на спілкування з населенням [1, 137].

Для ефективного виконання будь-якої ролі (в тому числі і професійної) носієві цієї професії необхідно не тільки знати свої права і обов'язки, вміти їх виконувати, але і прагнути самостійно, творчо реалізовувати свої функції. Отже, важливою складовою підготовки курсантів вищих навчальних закладів МВС України до роботи з населенням є розвиток пізнавальної активності і пізнавальної самостійності, що необхідно для підвищення ефективності навчального процесу, а також для вирішення різноманітних практичних завдань і розв'язання, яі виникають під час служби.

"Вирішення вказаних завдань, – підкреслює В.О. Тюріна – органічно пов'язане з подальшим удосконаленням всіх компонентів процесу навчання. Ключовою проблемою підвищення ефективності та якості навчального процесу є розвиток пізнавальної активності і самостійності тих, хто навчається. Особливе значення цих факторів полягає в тому, що "навчання є відбивно-перетворюючою діяльністю і спрямоване не тільки на сприйняття і запам'ятовування учбового матеріалу, але і на формування відповідного ставлення до самої пізнавальної діяльності" [2, 6].

Водночас перетворюючий характер діяльності завжди пов'язаний з активністю та самостійністю суб'єкта. Знання, що одержані в готовому вигляді, як правило, викликають ускладнення під час їх практичного застосування при вирішенні конкретних завдань. Оволодіння системою провідних знань і способів діяльності можливе лише за умов підвищення рівня активності і самостійності курсантів у пізнавальній діяльності.

У науковій літературі є чимало робіт, в яких у тій чи інший мірі висвітлювались питання щодо формування пізнавальної активності і самостійності учнів в навчанні. Психологічні аспекти проблеми розглядались, наприклад, у дослідженнях Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, Н.Ф. Тализіної; вивченню питання педагогічного аспекту присвячені наукові праці Л.П. Арістової, Д.В. Вількєєва, М.І. Махмутова, В.О. Тюріної та ін.

Велике значення для теорії і практики навчально-виховного процесу мала робота, проведена під керівництвом Ю. К. Бабанського, щодо визначення дидактичних основ процесу навчання. Автор виокремлює основні ланки процесу навчання, робить спробу представити у єдності викладання, засвоєння, а також самостійну роботу з оволодіння знаннями та навичками [8].

Однак до останнього часу в більшості робіт педагогів-дослідників навчальний процес розглядався як пізнавальна діяльність, що відбувається неодмінно під керівництвом викладача, і недооцінювались можливість і необхідність управління з боку самих учнів. Ефективне навчання можливе лише за умови сформованості в учнів уміння здійснювати самоуправління процесом пізнання. Для цього необхідно формувати у курсантів такі навчальні уміння, як планування пізнавальної діяльності, її самоорганізація, самоконтроль у ході діяльності.

У процесі навчання майбутніх правоохоронців, зокрема в галузі взаємодії і взаєморозуміння з різними соціальними верствами населення, особливу увагу необхідно звертати на те, щоб професійні якості були результатом реалізації професійної культури. Основними складовими такої культури для правоохоронної діяльності, вважає Н.Л.Гранат, є професійно-

правовий та професійно-моральний комплекси, які функціонують у взаємодії з іншими сферами культури (політичною, естетичною тощо) [9].

Є.А.Климов підкреслює, що професіоналізм – це не лише високий рівень знань, умінь та результатів дій людини у професійної діяльності, але й певна система організації свідомості, до якої входять:

– властивості людини як суб'єкта діяльності (ставлення до себе, навколишнього світу, діяльності тощо);

– професійний досвід, культура, знання, в тому числі про предметну галузь, цілі діяльності, умови професійного розвитку;

– осмислення питань власної гідності, відповідності вимогам професії (професійна самоідентифікація) [10].

Таким чином, можна вважати, що професіоналізм у правоохоронній діяльності – це відповідний набір та стан розвитку системи професійно-ділових, комунікативних, моральних та особистісних якостей правоохоронця, які є прямим наслідком творчої активності і забезпечують ефективну професійну діяльність.

Разом з тим, крім професійних знань, умінь та навичок, великого значення при визначенні ступеня професіоналізму правоохоронців мають суто ділові якості, насамперед – самостійність і нестандартність пошуку шляхів розв'язання завдань, що виникають постійно і послідовно та обумовлені специфікою службової діяльності.

Отже, формування пізнавальної активності і самостійності курсантів вузів МВС у процесі навчання не обмежується суто дидактичними рамками, оскільки значною мірою сприяє зростанню професійної готовності, культури і етики майбутнього правоохоронця, його загальному становленню як творчої, ініціативної особистості, здатної швидко приймати рішення у складних ситуаціях і чітко їх реалізовувати.

У наукових працях досить часто відсутнє чітке розмежування сутності понять "пізнавальна активність" та "пізнавальна самостійність", як зазначає В.О.Тюріна [2, 16]. Це спричиняється до того, що названі поняття інколи сприймаються як майже синонімічні, що не відповідає дійсному стану речей.

Отже, для більш глибокого розуміння сутності цих педагогічних категорій необхідно з'ясувати співвідношення між ними.

На думку В.О. Тюріної, нетотожність понять "пізнавальна активність" і "пізнавальна самостійність" витікає з того, що "активність" – більш широке поняття, ніж "самостійність" [2, 17]. Тому, хто навчається, активність необхідна у всіх ланках навчальної роботи, вона неодмінно передбачає ту або іншу міру самостійності його думки. Справжньої активності не можна досягти без розвитку пізнавальної самостійності. Активність – обов'язкова умова самостійності, бо не можна бути

самостійним, не будучи активним. З іншого боку, проста активність без справжньої самостійності не гарантує подальшого розвитку учня. Тому самостійність передбачає активність, але не зводиться до неї. Завдання педагога полягає в тому, щоб підняти активність до рівня самостійності. До того ж, пізнавальна активність і пізнавальна самостійність взаємно посилюють одна одну: в умовах розумової активності проявляється самостійність учня, являючи собою внутрішній стимул розвитку мислення. Таким чином, характер активності відображає рівень пізнавальної самостійності курсанта.

В основі пізнавальної активності лежить пізнавальна самостійність. Енергійний, цілеспрямований пошук відповідей на питання, що виникають в процесі навчання майбутніх правоохоронців та подальшої службово-практичної діяльності, можливий лише у тому випадку, коли курсант або офіцер досконало володіє засобами його ведення, тобто має сформовану пізнавальну самостійність.

Зростання пізнавальної самостійності курсантів підвищує їх пізнавальну активність. Засвоєння знань власними силами завжди удосконалює інтелектуальний потенціал курсанта. Самостійно здобуваючи знання, він набуває і відпрацьовує вже сформовані уміння розумової діяльності, на основі яких він зможе енергійно оволодівати комплексом цих знань. Якщо такої основи немає, то не може бути і діяльного просування до нового – пізнавальної активності.

З накопиченням досвіду самостійних пізнавальних дій зростає особистісна ініціатива: виникають, нові ідеї, оригінальні пропозиції. Розвиток пізнавальної самостійності позитивно впливає на розвинення активності оволодіння знаннями, виступає однією з найважливіших умов розвитку цього процесу. Отже, самостійність у оволодінні знаннями приносить найбільшу користь тоді, коли вона доповнюється активним ставленням курсанта до роботи, яку він виконує. Аналіз досвіду формування цих якостей свідчить про те, що формуються вони в основному, одночасно, у межах загальної системи засобів. Немає таких способів навчання, які б не впливали якоюсь мірою одночасно на розвиток пізнавальної активності і пізнавальної самостійності курсантів. Прагнучи забезпечити їхню пізнавальну активність, ми в той же час виховуємо в них і пізнавальну самостійність. І навпаки, проводячи роботу, спрямовану на виховання здатності власними силами оволодівати знаннями, ми завжди виховуємо і можливість більш енергійного застосування засвоєних способів.

У цьому і полягає діалектична єдність пізнавальної самостійності і пізнавальної активності, які взаємообумовлюють, доповнюють одна одну,

які ні практично, ні принципово не від'ємні одна від одної. Отже, пізнавальна самостійність невідривно пов'язана з пізнавальною активністю, виникає на її основі і є більш високою формою її прояву у дії, спрямованій на пізнання; пізнавальна активність і пізнавальна самостійність позитивно впливають одна на одну. Тому, виховуючи одну з цих якостей, ми тим самим виховуємо і іншу, хоча кожна з них має певну специфіку.

Як вже відзначалося, формуючи у курсантів пізнавальну самостійність і пізнавальну активність, ми тим самим спонукаємо їх до активності творчої, яка є найголовнішою умовою професійної культури майбутнього правоохоронця та його професійної готовності до практичної діяльності. Разом з тим, саме творча активність значною мірою визначає морально-етичні якості офіцера міліції: як комунікативність, толерантність, емпатія, вміння розв'язувати конфлікти або взагалі запобігати їх виникненню тощо. Таким чином, формування у курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України пізнавальної активності та пізнавальної самостійності у їх непорушній діалектичній єдності є не тільки неодмінною умовою підвищення ефективності навчального процесу, але й запорукою постійного удосконалення професійної майстерності, виховання етичних та моральних якостей, підвищення загальної культури, розширення інтелектуального кругозору, творчого освоєння необхідного в професійній діяльності вітчизняного та зарубіжного досвіду – всього того, з чого, у кінцевому підсумку, складаються ефективні партнерські взаємовідносини між міліцією та населенням, засновані на довірі та порозумінні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка О. М., Соболєв В. О., Московець В. І. Партнерські взаємовідносини між населенням та міліцією. – Харків, 2003.
2. Тюріна В. О. Пізнавальна самостійність школярів. – Харків, 1993.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
4. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М, 1975.
5. Аристова Л.П. Активность учения школьников – М., 1978.
6. Вилькеев Д.В. Противоречия познания в школьном обучении // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань, 1969.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение – Казань., 1982.
8. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. – М., 1981.
9. Гранат М. Л. Профессионализм как принцип организации и деятельности органов внутренних дел // Профессиональные и общественные начала в деятельности органов внутренних дел: История и современность. – М, 1990.
10. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий. – Обнинск, 1993.

Ю.И.Чапала. Познавательная активность и познавательная самостоятельность в процесе профессиональной подготовки курсантов.

Специфика организации партнерских взаимоотношений между милицией и населением требует повышения уровня профессиональной подготовки курсантов вузов МВД Украины. Самым важным показателем этой работы является формирование познавательной активности и познавательной самостоятельности в их диалектическом единстве. На фоне этого одновременно формируется и творческая активность, которая является неотъемлемым условием становления профессиональной готовности, воспитания этических и моральних качеств будущих правоохранителей.

Y. Chapala. Learning activity and Learning Independence in the Process of Training Future Officers.

The percularity of the organizing of partner's interactions between the milicia and the population demands the increasing of the level of professional preparation for the students of the Ministry's Internal Deals of Ukraine universities. The forming of the cognitional activity and cognitional independence in the both dialectical unity in the most important exponent of that work. The creational activity, which is the obligatory condition of the professional preparation creation of the ethical and moral valuables is forming simultaneously with that process too.

УДК 378

К.В. Яресько
Харківський державний
педагогічний університет

КУЛЬТУРА УПРАВЛІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ ЯК СКЛАДОВА ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Проаналізовано поняття „організаційна культура" на основі вивчення наукової літератури в галузі психології та менеджменту. Визначено сутність культури управління навчальною діяльністю студентів вищого закладу освіти як складової організаційної культури.

Проблема формування культури управління навчальною діяльністю студентів є об'єктом педагогічного дослідження, яке спирається на розгляд деяких аспектів даної проблеми іншими науками: психологією управління, кібернетикою, соціальною психологією, культурологією та ін. Актуальним є вивчення організаційної культури та її співвідношення із культурою управління навчальною діяльністю студентів.

Матеріал, представлений у статті, пов'язаний з науково-дослідною тематикою Інституту педагогіки та психології Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.

Метою даної роботи є аналіз поняття „організаційна культура" на основі вивчення наукової літератури з психології та менеджменту та

визначення сутності культури управління навчальною діяльністю студентів вищого закладу освіти.

Поняття культури управління розглядається у психології управління (галузь загальної психології), предметом дослідження якої є управлінська діяльність. Дослідженням цієї проблеми займалися О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, Р.С. Вільямс, О.В. Землянська, Л.Е. Орбан-Лембрик, Р.Х. Шакуров, В.М. Шепель та інші вчені. Організаційну культуру розглядають учені в галузі менеджменту (О.С. Виханський, А.І. Наумов, Р.Л. Дафт, Є.Ю. Вершигора, Е.А. Уткін, В.О. Співак, *J.Brabet & M.K.Klemm* та інші).

Завдання психології управління полягає у вивченні психологічних характеристик управлінської діяльності: мотивації, цілей, змісту, принципів, а також факторів, що впливають на її ефективність. Серед базових категорій науки є поняття культури, культури управління, організаційної культури, норм, традицій, цінностей тощо. Культура визначається як „зміст і певна характеристика життєдіяльності суспільства та окремої особистості, що діє в зовнішньому і внутрішньому середовищі організації, визначає поведінку індивідів та їхнє ставлення до інших людей" [5, 324]. Аналіз визначення показує, що культура здійснює вплив на функціонування організації, поведінку людей, їхні взаємовідносини. Безумовно, теорія і практика управління є феноменом культури; вони належать до духовного й технологічного її компонентів.

Психологія управління визначає культуру управління як сукупність „теоретичних та практичних положень, принципів, норм і цінностей, що мають загальний характер і стосуються певною мірою різних аспектів управлінської діяльності" [5, 324]. Ця дефініція розкриває культуру управління у статиці: різні аспекти управлінської діяльності визначаються через зміст, принципи, норми, цінності тощо. Компоненти культури управління, на думку психологів, – це символи, ритуали, традиції, цінності [5, 326-328].

Символами є умовні позначення об'єктів оточуючого середовища. Основним видом діяльності викладача є спілкування зі студентами, в процесі якого він оперує словами, що позначають предмети, явища, а також поняття, які їх описують.

Ритуали і традиції пов'язані між собою, а саме: ритуали відповідають певній традиції. Вітчизняна вища школа має традиції, що ґрунтуються на свободі вибору викладачем спільно зі студентами форм і методів навчальної діяльності. До управлінських ритуалів можна віднести обговорення зі студентами форми проведення лекцій, семінарського або практичного заняття, плану розв'язання ситуації спільної продуктивної діяльності,

програми здійснення самостійної роботи, науково-дослідницької діяльності тощо.

Цінності (духовні, матеріальні, практичні) складають основу культури. В управлінні навчальною діяльністю студентів фігурують компоненти педагогічної системи як засоби управління (в широкому розумінні), а також як цінності, необхідні для формування майбутнього спеціаліста, а саме: цінності-цілі, зміст навчання як цінність, нова технологія як цінність, що збагачує досвід.

Психологи визначають функції управління як „сукупність особливих дій та операцій, що виражають психологічну специфіку управлінської діяльності, цілеспрямованого впливу на зв'язки і відносини людей у процесі життєдіяльності організації" [5, 567]. Більшість психологів здійснюють класифікують управлінські функції, ґрунтуючись на всій сукупності дій та операцій (О.М. Бандурка, С.П. Бочарова, О.В. Землянська, Л.Е. Орбан-Лембрик, Р.Х. Шакуров, В.М. Шепель та інші вчені) [1; 5; 8; 9].

Функції управління навчальною діяльністю студентів, на нашу думку, слід класифікувати за видами діяльності, що входять до складу навчальної діяльності (орієнтовна, пізнавальна, перетворювальна тощо), а також за компонентами циклу управління кожним видом діяльності (збирання інформації, оцінювання ситуації, приймання рішення про найбільш доцільні дії тощо).

Ефективність управлінської діяльності залежить від того, наскільки суб'єкт управління (викладач, студенти) розуміє сутність управлінських функцій.

Із поняттям культури управління пов'язане поняття культури організації, яке вивчається в теорії менеджменту. Об'єктом дослідження цієї науки є організація, життєдіяльність якої складається з трьох головних процесів: отримання ресурсів з оточуючого світу; виготовлення готового продукту, передача його в оточуюче середовище [3, 12-13]. Аналіз показує, що менеджмент – це багатоаспектне явище, що охоплює процеси, які мають місце в будь-якій організації, в тому числі і в організації освіти:

· управління процесами усередині організації (без урахування впливу оточуючого середовища);

· управління як діяльність керівника;

· управління процесами усередині організації з точки зору впливу оточуючого середовища.

Управління процесами усередині організації спрямоване на вибір технології, підбір кадрів, забезпечення організаційної культури, що суттєво впливає на виробничий процес (у тому числі – на підготовку майбутнього спеціаліста у організації освіти).

Організаційна культура – підґрунтя діяльності організації; носіями організаційної культури є співробітники організації. О.С. Виханьский і А.І. Наумов уважають, що організаційна культура не так явно проявляє себе, її важко „пропальпувати", але вона є „душею" організації [3, 419]. Більшість учених у галузі менеджменту (О.С. Виханський, А.І. Наумов, Р.Л. Дафт, Є.Ю. Вершигора, Е.А. Уткін, В.О. Співак та інші) розглядають організаційну культуру як складну композицію припущень, які приймаються членами організації [2-4; 7]. Структуру організаційної культури складають базові припущення, що стосуються взаємозв'язків індивіда з природою, суспільством, культурою, а також цінності та символіка. О.С. Виханський та А.І. Наумов дають визначення організаційної культури як набору „найбільш важливих припущень, які приймаються членами організації і втілюються у цінностях, що задають людям орієнтири їхньої поведінки та дій" [3, 421]. Визначена таким чином організаційна культура називається суб'єктивною, тому що вона стосується суб'єкта діяльності. Об'єктивну організаційну культуру відображають предмети зовнішнього оточення організації, наприклад, місце розташування, будівлі, обладнання тощо. Вищому навчальному закладу, як і іншим закладам освіти, притаманна об'єктивна та суб'єктивна культура.

Культура управління навчальною діяльністю студентів є одним з аспектів суб'єктивної організаційної культури, для якої характерно усвідомлення кожним студентом і викладачем приналежності до закладу освіти як своєї *alma mater*, прийнята мова спілкування як компонент комунікативної системи, усвідомлення часу та його плідне використання, взаємовідносини між викладачем і студентами, студентів між собою, відношення керівництва до викладачів і студентів, а також цілеспрямований розвиток цінностей, норм, самої людини тощо.

У менеджменті розглядається проблема розвитку організаційної культури. „Сильною" називається така організаційна культура, цінності якої визначаються у трьох основних вимірах [4, 728]:

· ціле важливіше, ніж його частина;

· межі, що розділяють частини цілого, мають бути мінімальними;

· культурні цінності організації мають удосконалюватися й адаптуватися до ситуації;

· культура має бути егалітарною, тобто створювати відчуття спільності всіх членів організації.

На нашу думку, „сильна" культура сприяє процесам навчання й розвитку організації.

Ми розробили вимоги піднесеннякультури управління навчальною діяльністю студентів: по-перше, єдність взаємопов'язаних видів діяльності

студента (орієнтовної, пізнавальної, перетворювальної, рефлексивної, спілкування); по-друге, здійснення управління даними видами діяльності за допомогою комплексу спроектованих засобів. Проаналізуємо їх з точки зору наведених вище характеристик „сильної" культури. Дані вимоги полягають у необхідності забезпечити єдність взаємопов'язаних видів діяльності за допомогою засобів управління кожним видом діяльності. У цьому разі студенти сприймають процес навчання як єдине ціле, а саме: результат одного виду діяльності є умовою провадження наступного. Наприклад, результатом орієнтовної діяльності є усвідомлення студентом необхідності, можливості, технології засвоєння нового матеріалу, що є підґрунтям здійснення пізнавальної діяльності. Умови досягнення культури управління навчальною діяльністю студентів полягають у необхідності створення такої атмосфери, коли студент разом із викладачем та іншими студентами здійснює особистісну навчальну траєкторію; при цьому кожний має змогу реалізувати свій потенціал, що відповідає принципу егалітаризму, характерному для „сильної" культури.

Третя ознака „сильної" культури, що сприяє розвиткові організації, забезпечується такою вимогою до процесу навчання: культура управління кожним видом навчальної діяльності є результатом розв'язання завдань оптимізації. Сутність її полягає у виборі засобів управління навчальною діяльністю студентів, які підвищують її ефективність.

Р.Л. Дафт наводить приклад компанії *Chapparal Steel*, яка є експериментальною лабораторією й володіє „сильною" культурою, що постійно розвивається, вдосконалюється [4, 729-730]. Характеризуючи роботу компанії, автор зазначає, що її керівництво постійно виконує дві вимоги: забезпечує належні умови праці та інформує співробітників про їхні перспективи розвитку. Культура компанії відповідає цінностям егалітаризму:

· між відділами компанії ліквідовано будь-які кордони;

· співробітники не потребують вказівок щодо усунення недоліків, тому що наділені відповідними повноваженнями;

· стратегія компанії формується за участю більшості працівників, перш за все тих, хто має справу з новими технологіями;

· прийняття рішень здійснюється із застосуванням великої кількості інформації (*Chapparal Steel* "затоплена" інформацією – Р.Л. Дафт), яку отримують після відряджень співробітників на споріднені компанії, а також до постачальників і споживачів готової продукції.

Підвищення ефективності горизонтальних зв'язків у структурі організації сприяє досягненню високих виробничих результатів. Компанія характеризується „сильною" культурою, яка забезпечує її постійний

розвиток. Вона володіє великою кількістю інформації, що дає можливість приймати оптимальні рішення. Егалітаризм культури забезпечується через сприятливі умови праці, взаємодію між співробітниками і з оточенням. Культурні цінності компанії постійно зростають, тому що кожен працівник усвідомлює відповідальність за неї і свою роль у діяльності компанії, бере участь у виробленні стратегії, має справу з новими технологіями, уявляє перспективи свого розвитку. На наш погляд, успіх компанії забезпечується зниженням рівня дії протиріч об'єктивного (існує необхідна кількість інформації для прийняття оптимальних рішень), суб'єктивного (реалізація горизонтальних зв'язків, обмін інформацією й досвідом роботи), особистісного (сприятливі умови праці для кожного працівника, усвідомлення перспектив розвитку), людського (участь у виробленні перспектив діяльності компанії, наявність владних повноважень при усуненні недоліків) факторів.

Аналіз показує, що в організації *Chapparal Steel* відбувається постійний розвиток культури, яка стала об'єктом управління. Суб'єкт управління – це не тільки менеджери компанії, але й усі її співробітники. Засобами управління є принципи участі всіх співробітників у виробленні рішень (загальних, особистих), а також залучення до їх реалізації.

Спеціалісти з теорії та практики менеджменту – *J.Brabet* і *M.K.Klemm* – стверджують, що принцип залучення сприяє розвиткові культури організації, посилюючи роль людського фактору [10]. Психолог, що розробляє проблеми психології управління, Р.С. Вільямс вважає, що для розвитку культури організації необхідне постійна увага до її співробітників, урахування здатності людини до адаптації. Він пише: „... намагайтеся сформулювати положення відносно пріоритетних напрямів і методів розвитку організації, врахуйте в цій заяві цінності організації, її прикменті риси і потреби зацікавлених сторін. Перші є ядром організаційної культури, і змінити їх не просто. Не слід думати, що вона обов'язково має бути „сильною" (такою, що підтримується всіма співробітниками) або що її легко створити, особливо якщо для цього необхідно прищепити певний набір цінностей. Намагаючись управляти культурою, скористайтеся підходом, який ґрунтується на принципі участі та залучення, зробіть наголос на здатності до адаптації, виявляйте постійну увагу до людини... Проаналізуйте потреби всіх сторін і намагайтеся підтримати баланс інтересів" [6, 59]. Аналіз висловлювань фахівців з теорії менеджменту і психології управління показує, що наявність „сильної" культури в освітній організації можлива, в тому числі завдяки усуненню протиріч об'єктивного, суб'єктивного, особистісного і людського факторів. Так, у процесі навчання викладачеві потрібно:

· мати необхідну інформацію для прийняття рішення щодо вибору компонентів педагогічної системи (об'єктивний фактор);

· постійно залучати студентів до обговорення цілей, принципів, методів, форм спільної діяльності (суб'єктивний фактор);

· застосовувати принцип елективності при організації навчальної діяльності студентів (особистісний фактор);

· залучати студентів до вироблення перспектив їхнього зростання, а також розвитку закладу освіти (людський фактор).

Отже, розвиток культури освітнього закладу можливо забезпечити, ґрунтуючись на принципах участі студентів у прийнятті рішень на всіх етапах навчання, а також залучення до формування перспектив освітнього процесу. Отже:

1. Організаційна культура віддзеркалює взаємозв'язки організації з компонентами системи: "природа – людина – діяльність – суспільство - культура". Вона має об'єктивну і суб'єктивну складові, що відображають відповідно зовнішній та внутрішній аспекти функціонування організації.

2. Суб'єктивна організаційна культура проявляє себе в культурі навчальної діяльності студентів і культурі управління нею. Розвиток культури навчальної діяльності студентів ґрунтується на забезпеченні таких основних умов: участь студентів у прийнятті рішень на всіх етапах навчання, в тому числі усвідомлення особистісної навчальної траєкторії, здійснення на цій основі цілепокладання, усвідомлення особистісної значимості отримання освіти, застосування відповідних методів і форм спільної діяльності, що забезпечить формування власних перспектив і участь у визначенні перспектив освітнього закладу.

3. Культура управління навчальною діяльністю студентів вищого закладу освіти полягає в досягненні культури управління кожним видом діяльності, що ґрунтується на вирішенні завдань оптимізації (вибір компонентів педагогічної системи), а також досягненні наступності між орієнтовною, пізнавальною, перетворювальною, рефлексивною діяльністю і спілкуванням.

Перспективним видається розгляд проблеми проектування технологічних основ формування культури управління навчальною діяльністю студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: Фортуна-пресс, 1998. – 464 с.
2. Вершигора Е.Е. Менеджмент: Учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ИНФРА, 2001. – 283 с.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: Учебник. – 3-е изд. – М.: Гардарики, 2001. – 528 с.

4. Дафт Р.Л. Менеджмент. – СПб.: Питер, 2000. – 832 с.
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 568 с.
6. Управление деятельностью служащих / Р.С. Вильямс. – СПб.: Питер, 2003. – 302 с.
7. Уткин Э.А. Курс менеджмента: Учебник для вузов. – М.: Зерцало, 2000. – 448 с.
8. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1980. – 208 с.
9. Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера (Управленческая гуманитарология). – М.: Финансы и статистика, 1992. – 240 с.
10. Brabet J., Klemm M. Sharing the vision: company mission Statements in Britain and France / Long Range Planning. – №27 (1). – London, 1994. – P. 84-94.

Е.В. Яресько. Культура управления учебной деятельностью студентов как составляющая организационной культуры.

Проанализировано понятие „организационная культура" на основе изучения научной литературы в области психологии и менеджмента. Определена сущность культуры управления учебной деятельностью студентов высшего учебного заведения как составляющей организационной культуры.

K.Yaresko. Culture of management of educational activity of students as a component of organizational culture.

The concept „organizational culture" is analysed on the basis of studying the scientific literature in the field of psychology and management. The essence of culture of management by educational activity of students of a higher educational institution as making organizational culture is determined.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Гончарук Г.І. Історико-організаційні питання підвищення якості навчального процесу з фізичного виховання студентів, які мають відхилення в стані здоров'я 3
Дмитренко Т.О., Прокопенко А.І., Яресько К.В. Програмно-цільовий метод та його застосування в багаторівневій системі вищої педагогічної освіти 10
Коваленко С.М. Особливості державного регулювання та реформування вищої освіти дорослих в Англії на сучасному етапі ... 15
Кубракова Н.В. Соціально-педагогічні проблеми формування самоосвітніх компетенцій учнів сільських шкіл 21
Кушнірова Л.В. Дослідження В.І.Масальським передового педагогічного досвіду вчителів-словесників 29
Люріна Т.І. Навчання студентів іноземним мовам: етнопедагогічний аспект 36
Москаленко А.М. Організація самостійної роботи студентів з курсу "Історія педагогіки" 43
Ніколаї Г.Ю. Художньо-естетичне виховання молодших школярів у Польщі: позитиви і негативи модернізації початкової школи 51
Огієнко О.І. Андрагогічні принципи навчання студентів в університеті 63
Пшенична Л.В. Деонтологія вчителя як засіб гармонізації педагогічної системи 69
Рибалко О.В. Оновлення змісту вітчизняної риторики XVII-XVIII століть 75
Сбруєва А.А. Стратегії реформування систем середньої освіти розвинених англомовних країн кінця XX – початку XXI ст. 81
Скоробагатская О.И. Проблема аксиологического самоопределения личности в философско-педагогическом наследии Е.И. Станевича .. 89

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Артюшкіна Л.М., Єфремова Г.Л. Проблема професійного призначення соціального педагога 95
Вертепова И.Ю. Взаимодействие институтов социальной педагогики и социальной работы с православной церковью в вопросах оказания социальной помощи 102
Генкал С.Е. Організація освітнього руху учня в умовах особистісно орієнтованого навчання 110

Гончаренко О.В. Соціальне і професійне самопочуття жіночих педагогічних кадрів 115
Затилкін В.В. Активізація процесу адаптації першокурсників в умовах ВНЗ засобами фізичного виховання 122
Кравченко А.І. Характеристика фізичної реабілітації як засобу корекційної та компенсаторної терапії 126
Кукса В.О. Етапи розвитку фізично-реабілітаційної освіти в Україні 130
Луценко О.А. Gender studies: досвід нової освіти 138
Поляничко А.О. Сирітство в Україні: аналіз дефініцій та сутнісних характеристик 146

РОЗДІЛ ІІІ. НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Бабенко О.М. Значення принципу мінімізації у навчанні хімії 155
Басанець Л.М., Іванова О.І., Єжова О.О. Особливості адаптації учнів молодших класів до навчання в умовах різних навчальних режимів 161
Бугаєнко Г.В. Встановлення школярами причинно-наслідкових зв'язків при вивченні хімії 167
Булатова Л.О. Прийоми і методи розвитку емоційно-чуттєвої сфери учнів на уроках музики 171
Гиря О.О. Формування в учнів уміння виокремлювати суттєві ознаки металічних і неметалічних елементів 179
Грищенко Т.О. Евристична бесіда: суть, структура, дидактичні умови ефективності 189
Данченко І.О. Профілактика девіантної поведінки молодших школярів загальноосвітньої школи 194
Дегтяренко Т.М. Комплексний підхід до управління корекційно-реабілітаційним процесом у роботі з дітьми зі зниженим зором 201
Кондратюк С.М. Проблема формування у молодших школярів здорового способу життя в теорії і практиці 207
Лазарєва О.М. Розв'язання творчих задач як спосіб формування креативної особистості 214
Лобова О.В. Дидактичні основи організації музично-творчої діяльності молодших школярів за програмою "Музика" 220
Лях В.В. Творчий підхід до використання казок в екологічному вихованні молоді 226
Медведовська Д.О. Важковиховувані підлітки та вивчення їх вікових особливостей 232

Молодиченко Н.А., Молодиченко В.В., Соколова О.М. Формування творчої особистості у позакласній діяльності 239
Новікова В.М. Сприймання музики: сутність поняття, аналіз дефініцій 245
Парфілова С.Л. Система ігор як засіб формування пізнавальних інтересів молодших школярів 253
Петренко С.В., Мартиненко О.В. Модульно-рейтингова система організації навчання математики в профільній школі 259
Сєрих Л.В. Інтеграція різних видів мистецтва на уроках природознавства як засіб естетичного виховання школярів 267
Стативка В.И. Система диагностики и коррекции умений устной речи 274
Стефіна Н.В. Групові форми організації позакласної музичної пізнавально-виховної роботи школярів 282
Ткаченко О.Л. Теоретико-методична підготовка вчителів до застосування навчального діалогу 290
Удовиченко І.В. "Трилисник" – приклад використання інтеграційного підходу в екологічному вихованні учнів 297
Чашечникова О.С. Критерії ефективності навчання математики з позиції спрямованості на розвиток творчого мислення учнів 304
Шиян Н.І. Профільність навчання як основний принцип реформування сільської школи 311
Язиков О.І. Особистісно орієнтоване виховання в приватній школі 319

РОЗДІЛ IV. МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Антонченко М.О. Формування інформаційної культури майбутніх спеціалістів 325
Бецепко Т.П. Навчально-виховний потенціал народнопоетичного слова у системі лінгвістичної освіти 329
Будянський Д.В. Формування мистецтва мовлення педагога як складової педагогічного артистизму 334
Власенко О.Г. Екологічна освіченість студентів агрохімічних спеціальностей 339
Воронець Л.П. Якість і проблеми освоєння студентами курсу „Інформатика і комп'ютерна техніка" 348
Головань М.С. Дидактичні засади впровадження нових інформаційних технологій навчання у вузі 354
Демченко О.М. Критерії пізнавально-творчої самостійної діяльності студентів 361

Затилкін В.В., Лоза Т.О. Вивчення теоретичних основ дослідження мотивації фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності студентів 369
Зуєва Л.В. Специфіка виконавської інтерпретації клавірних творів Й.С. Баха в перекладенні для баяна, акордеона 378
Казакова Н.В. Сучасний стан організації педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи у вищих педагогічних навчальних закладах 384
Книш О.І., Громова Н.В. Формування професійних мовленнєвих умінь студентів-філологів 391
Козлова О.Г. Розвиток креативності педагога у процесі управління внутрішньоорганізаційним підвищенням кваліфікації 396
Кривонос О.Б. Формування професійно-творчих вмінь студентів як основного показника їхньої професійної компетентності 408
Купенко О.В. Взаємодія досвідчених та молодих педагогів як засіб формування проективної діяльності молоді 416
Лазарєв М.О. Технологія евристично-модульного навчання 425
Маруфенко О.В. Теоретичні та статистичні аспекти стану проблеми професійної орієнтації у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики 436
Миленкова Р.В. Особливості інноваційно спрямованого процесу навчання студентів ВНЗ фінансового профілю (на матеріалі вивчення іноземних мов) 443
Мільто Л.О. Сутність і зміст педагогічної майстерності вчителя 450
Переломова О.С. «Українська мова за професійним спрямуванням» на нефілологічних факультетах педагогічного ВНЗ 459
Петренко М.Б. Специфіка професійної діяльності концертмейстера з хоровим колективом 463
Розуменко А.О. Організація діяльності студентів при вивченні теми „Вектори на площині та в просторі” в умовах модульно-рейтингової форми навчання 469
Рощупкіна Л.Ю. Інтегроване творче заняття як складова життєдіяльності гуманного педагога 475
Сидоренко О.Л. Комп’ютерні навчальні технології в управлінні самостійною діяльністю студентів 483
Снагощенко В.В. Деякі методологічні аспекти музейної педагогіки 490
Тушева В.В. Значення культурної діяльності у професійній підготовці майбутнього спеціаліста-педагога 498

Уварова А.М. Творча взаємодія викладача і студентів у процесі освоєння педагогічної розповіді 507
Фалько М.І. Основні види і форми науково-дослідної роботи студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів 517
Чапала Ю.І. Пізнавальна активність та пізнавальна самостійність у процесі професійної підготовки курсантів 526
Яресько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів як складова організаційної культури 513

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С.Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Збірник наукових праць

Суми, СумДПУ
ім. А.С.Макаренка, 2004
Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В.Бугаєнко**
Комп'ютерна верстка **О.Г. Корнус**

Здано до складання 11.08.04. Підписано до друку 15.10.04.
Формат 60x84/16. Гарн.Times New Roman. Папір офсет. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк.30,4. Обл.-вид. арк. 35,1.
Тираж 120. Вид №82

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка
40002 м. Суми, вул. Роменська, 87