

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXIV)

Слов'янськ, 2005

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXIV. /За загальною редакцією **В.І. Сипченка** – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – 174 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Свтух М.Б. – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.

Григоренко В.Г. – доктор педагогічних наук, професор.

Ляшенко О.І. – доктор педагогічних наук, професор.

Золотухіна С.Т. – доктор педагогічних наук, професор.

Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.

Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент.

Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного інституту та інших вузів України.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).**

The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.

For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 6 від 24.02.2005 р.).

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Медведєва І.М.

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЮ

Музей у системі сучасної культури – не просто місце збереження матеріальних та духовних пам'яток історії, а унікальний багатофункціональний комплекс, що характеризується педагогічною спрямованістю та має за мету творчий розвиток особистості. Сьогодні він стрімко набуває популярності у широкому суспільному просторі, а його діяльність увійшла до кола загально педагогічних інтересів.

Одним із провідних напрямків музейної роботи є культурно–освітня діяльність–важливий компонент музейної комунікації, оскільки охоплює всю багато аспектну роботу з різною музейною аудиторією. Музей, як соціокультурний інститут завжди зорієнтований на контакти з публікою, але уявлення про освітню діяльність у різні епохи були відмінними. Це пов'язано з особливостями розвитку соціуму у певні періоди. Лише наприкінці ХІХ початку ХХ сторіття суспільство у повному обсязі починає усвідомлювати роль музеїв у освітньому, просвітницькому, виховному процесах. Хоча підвалини такого усвідомлення закладаються ще в епоху Відродження.

Актуальність культурно–просвітницької діяльності на сучасному етапі визначається високим рівнем популярності як у загальнопедагогічному просторі, так і в широких колах громадськості, що обумовлено змінами соціальної ролі музею й підвищенням ефективності його взаємодії з суспільством. Але цьому передували досить складні теоретичний та практичний шляхи розвитку.

Передумови розвитку освітньо–культурної функції музеїв почали створюватися в епоху Відродження, коли колекції культових (матеріальних та духовних) цінностей, до яких відносились й твори мистецтва, стали доступними спогляданню широких мас. Адже первісно до таких колекцій мала доступ обмежена кількість людей. Першим кроком до реалізації ідеї освітньо–культурної діяльності музеїв стала організація (а згодом й широка популяризація) Кабінетів з колекціями різного роду природних диковин науково–пізнавальної спрямованості. Саме тоді Я.А. Коменським у науковій праці “*Orbis sensulium Histus*” було визначено педагогічний аспект цінності такої колекції. Пізніше такі Кабінети стали називатися Кунсткамерами. У

1719р. Наказом Петра I щодо започаткування Санкт–Петербурзької Кунсткамери було чітко визначено її освітню мету: “для назидання взрослым, обучения юношей”.

В епоху Просвітництва освітня й соціальна функції музеїв отримують “офіційний статус” і набувають нового імпульсу розвитку. Основою для розвитку музейної справи в Західній Європі та Росії у XVIII ст. стали ідеї французького та німецького Просвітництва. Гуманістична філософія енциклопедистів Ф. Вольтера, Д. Дідро, Г. Лесінга, І. Гердена, І. Канта, І. Вінкельмана призвала до усвідомлення цінності цивілізації, що обумовило активний інтерес до гуманітарних наук та мистецтва. Тоді ж виникли й почали розвиватися освітня й соціальна функції музею, який на той час став центром популяризації мистецтва й науки. Прикладом цього можна вважати роботу таких музеїв як Британський у Лондоні й Лувр у Парижі. Колекція Британського музею, започаткованого у 1753 р., сприяла не тільки розширенню пізнання відвідувачів, а й розвитку таких галузей науки, як археологія, історія. Паризький Лувр мав за головну мету просвіщати й доставляти естетичне насолодження. В Росії освітня функція простежується в роботі як місцевих краєзнавчих музеїв, так і навчальних, що відкрилися при вищих учбових закладах: «Музеум» Гірського інституту у Петербурзі, «Кабінет натуральної історії», який став основою Мінералогічного й Зоологічного музеїв у Москві, «Гербарій» – Ботанічний музей Московського університету. Так упродовж XVIII ст. поступово формується погляд на музей як на освітню цінність.

XIX сторіччя стало часом бурного розвитку музейної справи. Більшість відомих музеїв світу виникли саме у цей період. Упродовж століття розвиток історичної науки й урбанізованої культури підводять суспільство до усвідомлення того факту, що саме музей є найбільш прийнятною формою збереження культурного досвіду людства. Формується діяльність щодо обслуговування відвідувачів музею, розробляються нові форми й методи роботи з музейною аудиторією. Така робота переходить з розряду споглядацької до освітньо–пізнавальної. Освітня функція музею стає предметом теоретичного дослідження. Вагомими стали дослідження з цього питання, проведені німецькою музеєзнавчою школою. Вченими музей було розглядано як новий інститут освіти, який може здійснювати на ряду з академією чи університетом великий вплив на суспільство. Особливої цінності набули наукові праці таких вчених–педагогів як:

- А.Ліхтварк – засновник музейно педагогічної методики, який вважав музей як і школу місцем навчання;

- Професор Мюнхенського університету К. Фоль пропонував будувати процес навчання таким чином, щоб люди не припиняли мислити під час розгляду картин;
- засновник Німецького музею шедеврів, автор книги “Теорія освіти”, Г. Кершенштейнер теоретично обґрунтував необхідність планування музейної діяльності за педагогічними принципами.

Питання музейно–освітньої діяльності стає актуальним у цей час і для Англії, де розвиток історичної науки й розквіт музейної справи підводить суспільство до усвідомлення того факту, що музей може бути не тільки місцем збереження культурних та матеріальних цінностей, а й формою освіти й виховання молоді. Феноменальний успіх Лондонської виставки у 1851 р., головною метою якої стало розповсюдження мистецтва серед усіх прошарків суспільства та його доступність широким масам народу, породив ідею б'єднання музею з навчальним закладом. Яскравим втіленням цієї ідеї у життя стала спільна діяльність Південно–Кенсінгтонського музею зі школою. Головною метою такого об'єднання стало науково–технічне й художнє виховання та освіта учнів. Досвід Південно–Кенсінгтонського музею було покладено в основу діяльності багатьох світових музеїв.

Особливої популярності музейно–освітня діяльність набуває у Сполучених Штатах Америки, де швидко переймаються прогресивні культурні, промислові, наукові досягнення Європи та Росії. У XIX ст. робота кожного Американського музею у тій чи іншій мірі носила освітній характер. У деяких навіть спеціально вводилися посади «музейного вчителя» (Бостонський музей). У музеї мистецтв м. Детройта з 1980 року проводилася масова просвітницька робота з образотворчого мистецтва, археології, літератури, різних галузей науки. Цей музей створював різного роду товариства й асоціації: «Товариство жінок–художниць», «Асоціація робітників бібліотек», що свідчить про пряму педагогізацію і про перетворення музею у певну подобу до навчального закладу. Яскравим прикладом упровадження освітньої функції у роботу музеїв США став устав одного з найбільших художніх музеїв Америки – Метрополітен (Нью–Йорк), у якому були чітко визначені освітні цілі. Сьогодні Метрополітен є зразковим музеєм Америки як за кількістю колекцій, так і за різноманіттям форм роботи з відвідувачами.

Одним із перших теоретиків освітньої функції і американського музею став послідовник Південно – Кенсінгтонської наукової музейної школи Д. Гудд. Дослідник вважав вивчення музейної колекції первісним внеском в освіту, пропонував при цьому

забезпечувати глядачів необхідною писемною (провідниковою) інформацією – листівками, монографіями про художників, провідниками. Ініціатива Д.Гудда була швидко реалізована. У 1906 р у Метрополітен – музеї були видані перші провідники, які знайомили відвідувачів з експозицією, й посібники для вчителів. У недільні дні в музеї читалися лекції для публіки. Питанням музейної освіти було присвячено спеціальний «Бюлетень Метрополітен», де висвітлювались розробки програм для всіх категорій відвідувачів. Однією з основних форм роботи Метрополітен – музею стало читання публічних лекцій для «загальної публіки»: студентів, учителів, дизайнерів і навіть сліпих і глухих. У 1919 р. увагу спеціалістів цього музею привертає робота у початковій, середній школі та інших навчальних закладах. Накопичений у США досвід роботи з відвідувачами дозволив конкретизувати завдання освітньої функції (з акцентом на специфіку художніх музеїв): музей повинен створювати умови для освіти дітей, умови для здорового відпочинку й накопичення знань дорослими.

В історії вітчизняної музейної справи перша половина XIX сторіччя визначається появою ряду проектів публічних музеїв загальнонаціонального значення, які хоча і не були у повній мірі реалізовані, але відіграли певну роль у відтворенні нового погляду на музей. До числа таких проектів відносяться ідея літературного діяча, художника, колекціонера П.П.Свин'їна про створення Всеохоплюючого російського музеума; пропозиція історика, лінгвіста, бібліографа Ф.П.Аделунга щодо організації Російського національного музею; концепція бібліографа В. Г. Віхмана щодо відкриття Російського вітчизняного музею. У своєму дослідженні, присвяченому музеєзнавчій думці в Росії XIX – першої половини XX ст, науковець А.І.Фролов зазначив, що ці проекти свідчать про подальший розвиток суспільства в розумінні призначення музею, про становлення до музею як фактору розвитку науки, освіти, просвіти. У 1806р в Росії стають загальнодоступними для споглядання колекції найбільших музеїв, що були плодом «монаршого збирання» – Оружейна палата, Ермітаж.

Для другої половини XIX ст. характерними є збільшення мережі вітчизняних загальнодоступних (публічних) музеїв. У їх створенні велику роль відіграли наукові товариства: Музей прикладних знань у Петербурзі, Політехнічний, Історичний, Антропологічний музеї в Москві. У провінціях Росії відкривалися музеї при навчальних закладах, дирекціях народних училищ, виключно з освітньою метою. Так в Росії поступово формується погляд на музей як на освітню

цінність. Відомий російський філософ М. Ф. Федоров у науковій праці «Музей, его смысл и назначение» назвав музей «высшим учреждением единства» і наголосив на його «душеобразовательном» призначенні. На думку вченого, музей – це передусе інститут соціальної пам'яті, спосіб втілення минулого у сучасне. Федоров зазначив, що зберігаючи пам'ять про батьків, їх вчинки, повертаючи до життя «останки отжившего», музей виконує функцію освіти душі. Однак філософ застерігав, що музей не повинен знижувати так званої «популярної освіти», вважаючи, що шлях до музею лежить тільки через навчальні заклади. Засобами навчальних закладів музей збирає всіх невчених і все молодше покоління, для того щоб ввести їх у галузь досліджень, зроблених вченими.

Як важливий навчальний заклад визначав музей і науковий діяч XIX–XX ст. М.В.Новоруський. Він пов'язував долю музеїв зі змінами у системі освіти, які стали прямим наслідком перебудови загально економічного життя у пореформеній Росії XIX ст. Саме у цей період відбуваються значні зміни в освітній концепції музею – робота з відвідувачами йде пліч-о-пліч з реформами шкільної освіти. У 1870–1890 рр. і у наступне десятиліття на музей дивилися як на чи неєдиний засіб подолання кризи освіти. Він став методом боротьби з традиціями схоластичної, суто книжної системи навчання, оскільки, на думку М.В.Новоруського, дозволяв вивчати не книжки, а натуру, реальні предмети, речі й відношення між ними, запроваджував принцип наочності. Принцип наочності став основою педагогічної концепції реформатора російської школи К.Д.Ушинського та багатьох інших прогресивних педагогів того часу. Запровадження принципу наочності у педагогіці сприяло розвитку творчої особистості, здібностей самостійно приймати рішення тощо.

Музей співпрацює не тільки зі школою, але й стає ланцюгом у єдиній системі позашкільної освіти, елементами якої є бібліотеки, книгодрукарні, народні читання й лекції у школі для дорослих, театр, кінематограф, свята, народні дома, клуби для дорослих, а також музеї та виставки.

Тенденцію до розширення діяльності музеїв у XIX ст. відмічає сучасний дослідник Т.А.Пархоменко. На його думку, широке просвітництво було відмінною рисою діяльності дореволюційних музеїв, які прагнули масштабно розвернути свою культурно–просвітницьку діяльність. У цьому їм допомагали різноманітні позашкільні заклади, які мали зв'язок з музеями. Таким чином у XIX ст. у російському суспільстві все більший пріоритет отримує уявлення про музей не тільки як науковий, а і як освітній інститут, покликаний

внести свій вклад у вирішення завдань просвіти. Простежується різкий перехід від концепції наукового до концепції наукового – просвітницького публічного музею. Так поступово формується модель музею, яку можна назвати просвітницькою. Вона будується на ставленні до музею як демократичному за характером й просвітницькому за напрямком інституту, й одночасно частиною єдиної системи позашкільної освіти.

Після Жовтневої соціалістичної революції культурні починання дореволюційного періоду не тільки продовжуються, а й набирають сили. Відомі представники вітчизняної екскурсійної школи, музейні діячі беруть активну участь у культурних перетвореннях, бажаючи продовжити демократичні традиції минулого. Майже всі значні явища, які відбуваються в музейній справі у пореволюційні часи будуються саме на цих традиціях, хоча перші десятиріччя ХХ ст. все більше насичуються пафосом новизни. Поступово “нові” віяння остаточно одержують перемогу над “старими”, що дає можливість говорити про формування нової освітньої моделі музею ХХ сторіччя.

Музей першої половини ХХ століття у Росії та інших республіках Радянського Союзу розглядається лише як “провідник політичної освіти”, “політико–просвітницький комбінат”, міцне знаряддя політичної й просвітницької роботи. До середини 30–х р. ХХ століття відбувається остаточне підтвердження політизованої моделі музею як засобу наочної ілюстрації політичної доктрини. Нова освітня концепція музею відтворюється й у нових термінах, які почали використовуватися для забезпечення роботи з аудиторією: “політико–просвітницька”, “масова робота”. Важливою подією на шляху становлення нової освітньої концепції стало проведення Першого Всеросійського музейного з’їзду (1930 р.), який закріпив пріоритет політико–просвітницької діяльності над усіма іншими напрямками роботи музею. Треба відмітити, що у даний період відбувається суттєве збагачення методичного репертуару музею, починають складуватися різноманітні форми роботи з аудиторією (у тому числі й з учнями, студентами, викладачами). Цей період відрізняється драматичними протиріччями: форми роботи з музейною аудиторією розширюються, тоді як зміст звужується до політичної пропаганди.

В історії зарубіжної музейної справи треба відмітити активний та вдалий розвиток освітньої діяльності у термін з 1930 по 1940 рр передусе американських музеїв, які все більше перетворюються на вільні неформальні арт–коледжі й заклади освіти. Яскравим прикладом таких перетворень можна назвати художній музей у місті Цинциннаті, на базі якого у 1930 році було організовано Відділ освіти

й розроблено програму недільних занять для дітей. До програми було включено основи міфології, музики, історії, географії, заняття зі скульптурою. Дуже важливо, що при розробці освітніх програм були враховані останні досягнення педагогіки того часу. У контексті цієї практики дуже цікавою є думка американського спеціаліста В.Даміка про необхідність перетворення педагогічної служби музею в експериментальну лабораторію для відпрацювання навчальних методик й вивчення психології дитячого сприйняття. Реалізація ідеї В. Даміка мала позитивний результат: проведені на шкільних заняттях у 1920–х р. педагогічні експерименти по знайомству учнів з кольором, фактурою, лінією й формою наочно продемонстрували розвиток естетичного сприйняття, покращення художнього смаку, збільшення запасу знань, що дозволяють виносити власні судження не тільки в галузі мистецтва, але й у виборі предметів повсякденного життя. Ефективний науково–методичний пошук та співробітництво з освітніми закладами дозволяли закласти в американських музеях основи теорії й практики музейної освіти з чітко визначеною системою.

Музейно–освітня діяльність Німеччини початку ХХ століття не носила такого енергійного й цілеспрямованого характеру, як у США. Вона була побудована на ентузіазмі окремих музейних діячів, таких як: А.Ліхтварк, К.Фолль, Г.Кершенштайнер, Г.Фройденталь, А.Рейхвейн. Накопичений до початку ХХ століття досвід музейно–освітньої діяльності дозволяв організовувати діяльність німецьких музеїв у першій половині нового століття за педагогічними принципами. У 1920–1930 рр. у німецькій педагогіці на перший план виходять проблеми взаємодії музею зі школою. Їх вирішенням займається Центральний інститут виховання й навчання у Берліні, який об'єднує талановитих педагогів того часу: А.Паллата, Д.Ріхтера, Г.Фройденталю. Їх діяльність сприяла створенню в музеях педагогічних відділень й введенню посади музейного педагога. Поступовий розвиток німецької музейної педагогіки було перервано наступом на культуру й освіту в 1930 р. фашистської ідеології та Другої світової війни.

Вагомим є внесок німецьких дослідників передусе у розвиток теорії світової музейно–педагогічної діяльності, а саме:

- освітня діяльність музею визначена об'єктом наукового дослідження (Г.Кершенштайнер, Г.Фройдебнталь ХІХст.);
- введено термін “музейна педагогіка (Г.Фройденталь 1934 р.);
- введено поняття “музейні діалоги” (А.Ліхтварк).

Період з 1960–1980 рр. є важливим періодом у житті світового музею. У цей термін спостежується масовий запит музеїв суспільством. Ці роки характеризуються вченими як “музейний бум”, основною прикметою якого є стрімкий розвиток туризму. Тисячі людей ринулися в музеї, прагнучи доторкнутися до своєї історії, культури. Біглий огляд експозиції стає основною формою масового спілкування глядачів з експонатами та виставками. Але така форма роботи не передбачає формування поглибленого пізнавального інтересу до музейних пам’яток. Подібні обставини вимагають пошуку нової методики щодо розвитку глибокого освітньо–пізнавального інтересу.

Вітчизняні музеї знайшли вихід у поверненні до життя, наповнених новим змістом музейних гуртків, популярних ще в 30–ті роки ХХ ст. Робота в них планується з урахування вікової психології й містить усі види діяльності музею від експозиційно–фондової до реставраційної й наукової. У таких гуртках практикувались різноманітні форми роботи: екскурсії, лекції, бесіди, зустрічі з художниками, діячами науки, культури, виїзди до інших міст. Музейні гуртки, як правило, об’єднувалися в клуби. Кожен член клубу отримував посвідчення, що давало можливість користуватися науковою бібліотекою музею й безкоштовно відвідувати інші музеї. Клуби юних шанувальників мистецтва стали в художніх музеях науково–практичною базою вітчизняної педагогіки. Важливе місце в роботі з дітьми посіли студії дитячої творчості. Вони дали можливість більш тісно співпрацювати музейному та шкільному педагогові щодо виявлення індивідуальних особливостей кожної дитини, її художніх здібностей, загальних закономірностей психології художнього сприйняття й творчої діяльності. Студії дозволяли засобами організації процесу художньої творчості дітей проводити роботу з розвитку комунікативних навичок, корекції поведінки, адаптації до соціального середовища. Накопичений досвід став базою для створення музейних фондів дитячої творчості. На основі цих фондів стали проводити заняття з учителями, вихователями, психологами, з батьками та дітьми, організовуватися виставки, що, як правило, супроводжувалися дитячими святами. Завдяки такій роботі у дітей з’явилася можливість збагатити своє художнє сприйняття музейного простору.

Таке масове залучення молоді до музейної зали вимагало взаємодії музею з органами народної освіти. Була створена спеціальна програма співпраці “Музей та школа”. У межах цієї програми вчителів знайомили з завданнями й змістом музейної роботи, організували цикли лекцій з історії вітчизняного мистецтва, які планувались з

урахуванням шкільної програми. Важливою формою роботи музею зі школою стали педагогічні ради за участю музейних працівників. У такому ж напрямку розвивалась співпраця з викладачами естетики професійно–технічних училищ. Плануючи поглиблену роботу зі школами, професійно–технічними училищами, не залишали без уваги музеї й студентство, яке протягом XIX ст залишалося поза сферою інтересів як вітчизняних, так і зарубіжних музейних спеціалістів. Робота зі студентською молоддю поставила перед вітчизняними музеями нові педагогічні завдання. Наприклад, гуманітарна освіта у вузах США, Англії, Канади й інших країн знаходилася на достатньо високому рівні. На неї відводилося від 15 до 20 % д загальної кількості годин навчальної програми в цілому. Тому зарубіжні художні музеї спеціальних програм з естетичного розвитку й художнього виховання не мали. На відміну від закордонних, навчальні програми вітчизняних вузів не носили гуманітарної спрямованості. У СРСР інтерес до проблеми естетичного виховання студентської молоді першими виявили соціологи А.М.Семашко, В.Т.Лісовський, А.Ф.Єфремов, виступивши за необхідність гуманітарної підготовки студентів негуманітарних вузів. Першим, хто почав роботу у цьому напрямку був державний Російський музей, який у 1972 році розпочав роботу з групою студентів негуманітарних вузів. Протягом десяти наступних років у межах науково–практичного експерименту створювалась комплексна програма естетичного виховання студентської молоді вузів негуманітарного профілю. Це був перший досвід роботи зі студентською молоддю у практиці музейної освітньої діяльності. Програма дала можливість значно підсилити вплив художнього музею на загальногуманітарну й художню освіту молоді. Вона сприяла формуванню цілеспрямованого інтересу до образотворчого мистецтва, музики, історії. Накопичений за два десятиліття великий методичний й практичний досвід роботи зі студентами стали для багатьох працівників музею школою високого професіоналізму.

Освітня діяльність зарубіжних музеїв даного періоду не носила такого стрімкого характеру як у СРСР. Туризм далекого зарубіжжя мав розвинену традиційну форму активного відпочинку громадян. А що стосується педагогічних аспектів роботи з музейними глядачами, то більш виражені вони були в музеях Німеччини, Франції й США.

Зміст роботи з дитячою аудиторією в музеях розділеної повоєнної Німеччини був різним. У 1963 р. При Міністерстві освіти ГДР була створена група “Музей і школа”. До її завдань входило планування й керівництво педагогічною діяльністю музеїв,

організація взаємозв'язків зі школою, а також теоретичні дослідження в галузі музейної педагогіки. У західній Німеччині через лібералізацію системи освіти й вплив гуманістичної педагогіки, освітня діяльність музеїв розвивалась системно. З метою поглиблення взаємодії зі школою у Мюнхені, Майнці, Нюрнбергу, Гамбургу та інших містах створювалися великі музейно–педагогічні центри. Одночасно в обоїх Німецьких державах відбувався процес осмислення національного історичного досвіду у межах теми “Музей як місце освіти”. У 1981 р. вийшов перший німецький підручник з музейної педагогіки. Автори підручника розглядають музейну педагогіку як сферу діяльності всіх без винятку музеїв, незалежно від їх профіля. Таким чином, якщо в Росії процес осмислення музейно–педагогічного досвіду відбувався на основі широкої практики, то в Німеччині він визначається передусе теоретичним аналізом національного історичного шляху розвитку цієї галузі.

Специфіка культурно–просвітницької діяльності французьких музеїв цього періоду полягає у тому, що робота з відвідувачами здійснюється професійними туристськими екскурсиводами, а не працівниками музею. У цій практиці є суттєвий недолік: широкий діапазон музейної колекції й обмеженість часу для її огляду призводять до стандартизації методів роботи, у якій переважає інформаційний підхід. У певній мірі у ньому зацікавлені вчителі, які прагнуть максимально повно ознайомити школярів із культурною спадщиною своєї країни. Все ж таки французьким музеям вдалося накопити цікавий досвід практичної роботи зі школярами й учителями.

Освітня діяльність американських музеїв, які з 1968 р. носять офіційний статус освітніх закладів, також орієнтована у першу чергу на дитячу аудиторію й здійснює роботу за такими напрямками: дидактичні виставки, екскурсії для школярів, лекції й концерти, спеціальні програми для інвалідів, професійна підготовка шкільних учителів.

Таким чином, збагачення освітньої діяльності музеїв у 1960–80 рр. ідеями гуманістичної педагогіки й розвитком теорії музейної комунікації щодо збільшення можливостей роботи з дитячо–юнацькою аудиторією й підготувало підвалини для розробку теоретичних аспектів музейної педагогіки.

Кінця ХХ–початку ХХІ ст. музейно–освітня діяльність набуває нового імпульсу свого практичного розвитку й теоретичного осмислення. Цьому сприяв процес формування нової моделі музею, яку можна визначити як комунікативну. Вперше комунікативний

підхід до музею був сформульований у 1960–х рр. канадським ученим Д.Камероном. У період “музейного буму” 1960–1970рр.та під час процесу демократизації музею створилося нове уявлення про відвідувача: він став повноправним учасником музейного діалогу. Стрімка популярність комунікативної концепції пояснюється й суспільними змінами: на зміну століттю інформації прийшло століття спілкування.

У країнах СНД комунікативний підхід починає розповсюджуватися пізніше. Це передусе пов’язано з “перебудовою”, зміною ідеологічної парадигми. Освітня модель, побудована на комунікативному підході внесла певну новизну у взаємостосунки музею з аудиторією. Змінилися уявлення про сутність музейно–освітнього процесу й характер взаємодії між музеєм й відвідувачем. Найбільш точно розкрив сутність нового комунікативного підходу М.Б.Гнедовський у своїй роботі “Музей и образование”. Автор визначає освітню специфіку таким чином: “Музей способен дать человеку то, чего не могут обеспечить ни школа, ни книга, ни другие новейшие достижения цивилизации,—опыт переживания времени через пространство, содержащее зримые, соразмерные человеку и человеком порождённые ценности.» Такий підхід до освітньої діяльності музею змушує переглянути уявлення про стосунки музею з його аудиторією. М.Б.Гнедовський зауважує: “Личностная позиция посетителя возможна лишь в том случае, если он с самого начала рассматривается как “субъект” музейно–образовательной деятельности, как носитель определённых культурных установок, имеющий свои интересы и склонности и обладающий правом самостоятельного отбора информации...”.

Таким чином, освітнє призначення музею, який виник із потреби людини наділати ціннісним змістом певні предмети й явища, полягає у формуванні ціннісного ставлення до культурно–історичної спадщини. Це здійснюється в специфічній формі–діалозі музею з відвідувачем, який має право вибора й інтерпретації побаченого й почутого. Тому у новій освітній концепції велика роль приділяється апеляції до внутрішнього світу людини, її чуттєво–емоційної сфери та творчої уяви. Освітня діяльність стала одним із визначних факторів виникнення, розвитку й удосконалення соціокультурної орієнтації музею, що підтверджується вивченням, узагальненням й систематизацією вітчизняного й зарубіжного досвіду. Освітня функція створила теоретичні й практичні підвалини для цілісного музейно–педагогічного процесу, який представляє собою взаємодію музею з навчальними закладами. Освітня діяльність дозволяє музею

оптимізувати викладання в школі профільних музею дисциплін, включаючи до змісту навчально-виховного процесу найвеличніші творіння людського духу й майстерності. Розвиваючи міжпредметну сферу, освітня діяльність сприяє розвитку естетичного, художнього смаків у студентської та учнівської молоді. У процесі навчання в умовах музейної середі підвищується загальна ерудиція, поширюються знання у профільній музею сфері.

Історичний аналіз специфіки взаємодії вітчизняних і зарубіжних музеїв з системою освіти дозволяє говорити про те, що освітня функція, пройшовши довгий і складний шлях розвитку, не просто набула популярності у широкому загальнопедагогічному просторі, а й стала домінантою музейної роботи.

Література

1. Гнедовский М.Б. Современные тенденции развития музейной коммуникации //Проблемы культурной коммуникации в музейной деятельности:Сб.науч. тр.– М.,1989.
2. КалугинаТ.П. Художественный музей как феномен культуры. – СПб., 2001.
3. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика. – М.:Высшая школа, 2004.
4. Столяров Б.А.Педагогика художественного музея: от истоков до современности.– СПб: Специальная література, 1999.
5. ЮреневаТ.Ю. Музееведение.Учебник для высшей школы. – М.,2003.

Терещенко І.А.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІ ВІХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (60–80–ті рр. XX століття)

У статті розглядаються особливості виховної діяльності у ВВНЗ досліджуваного періоду, сутність та зміст якої обумовлювалась рядом специфічних чинників. На думку автора їх ідеологічна складова була передумовою професійного становлення випускників. Однак надмірна ідеологізація суттєво знизила ефективність виховного процесу у ВВНЗ наприкінці 80–тих років XX століття.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Процес підготовки офіцерського корпусу для Збройних Сил країни завжди розглядався через призму специфічної організації виховної діяльності, яка виступає підґрунтям забезпечення як внутрішньої безпеки держави,

так й передумовою підтримання високої бойової та мобілізаційної готовності всіх військових формувань.

Особливого значення виховна діяльність отримала на початку 60–х років ХХ століття коли професійно–фахова підготовка військових спеціалістів почала здійснюватись в умовах все більш активного впровадження ідеологічного фактору у її організацію. Цей процес генетичне викликав історичне репродукування системи органів виховної роботи та пронизував всі елементи військово–педагогічного процесу у вищих військових навчальних закладах (ВВНЗ) [3]. Фактично до початку 90–х років відповідні структури цієї системи на підставі ідейно–громадського контролю здійснювали специфічний за сутністю військової діяльності виховний вплив через організацію навчального процесу як у військовому середовищі взагалі, так і у ВВНЗ зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Дослідженням особливостей організації навчально–виховного процесу у військовому середовищі та ВВНЗ у зазначений період займалися такі вчені як А.В.Барабаншиков, Д.А.Волкогонов, В.Г.Звягінцев, В.К.Луценко, С.С.Муцинов, А.В.Никонов, В.Р.Сахаров, А.М.Седов та інші. Специфічність виховної діяльності та чинники, які впливали на її організацію безпосередньо у ВВНЗ осмислювались в сучасних умовах у працях Я.В.Подолька, І.І.Тищенко, І.О.Хорєва та деяких інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Однак питання здійснення виховної діяльності з визначенням специфічних чинників та вимог до її суб'єкт–об'єктних компонентів у навчально–виховному процесі ВВНЗ за досліджуваній період не було предметом спеціального вивчення вчених.

Формування цілей статті (постановка завдань). Виходячи з цього, мета даної статті полягає у з'ясуванні специфічно обумовлених чинників, які визначально впливали на результативність виховної діяльності у процесі суб'єкт–об'єктних взаємовідносин на протязі 60–80–х рр. ХХ століття у вітчизняних ВВНЗ. **Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Аналіз науково–педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що діяльність ВВНЗ за визначений період (60–80–ті рр. ХХ ст.) неодноразово корегувалась відповідними положеннями, які затверджувались Радою Міністрів СРСР та вводились в дію наказами Міністра оборони СРСР. Ними визначались система військової освіти взагалі та функціональні і службово–бойові вміння і якості, якими повинен володіти майбутній випускник зокрема [5, 7]. Так на початку

60–х років ХХ століття остаточно визначаються загальні вимоги до офіцерського складу провідне місце серед яких займають політична грамотність та ідейна впевненість. Висока дисциплінованість та вимогливість, командирська воля та широкі організаційні здібності виступають як другорядні чинники. Варто звернути увагу на те, що рівень професійної підготовки випускника ВВНЗ, його військово–технічна та педагогічна культура почали розглядатись через призму сформованості ідейно–політичної свідомості.

До особливостей зазначеного періоду (60–80–ті роки ХХ ст.) слід також віднести й введення інституту заступників з політичної частини та створення відповідної структури органів виховної роботи. Підготовка фахівців для зазначеної структури викликала необхідність заснування у 1967 році відповідних спеціальних ВВНЗ. Таким чином, політичні училища стали осередком підготовки професійних фахівців ідеологічного впливу, а їх випускники суттєво впливати на всю структуру військової діяльності.

Слід підкреслити, що провідна роль у професійному становленню курсантів та слухачів відводилась професорсько–викладацькому складу ВВНЗ, який у своїй більшості ще з середини 50–х років ХХ століття формувався на основі ретельного відбору з представників офіцерського корпусу військових частин. Перевага надавалась тим, хто мав великий бойовий та практичний досвід роботи на різних посадах, активно репродукував особисту ідейну переконливість та бажання до самовдосконалення.

Вивчення та узагальнення різноманітних джерел приводить до висновку, що з середини 70–х років формулюються більш високі вимоги до викладача ВВНЗ, а саме: ідейно зорієнтоване осмислення навчального матеріалу; наявність організаторських якостей; вміння займатися науково–дослідницькою діяльністю, яка починає виступати передумовою професійного росту. У цей час у відповідності з Постановами „Про заходи подальшого вдосконалення атестації наукових та педагогічних” (1974 р.) та „Про подальший розвиток вищої школи, підвищення якості підготовки” (1979 р.) також починає здійснюватись активне залучення цивільних спеціалістів до навчально–виховного процесу у ВВНЗ. Варто підкреслити, що ідейна переконливість стає провідним підґрунтям педагогічної майстерності викладача. Отже, викладач ВВНЗ визначається центральною фігурою не тільки в організації навчального циклу, йому відводиться провідне місце й у виховному процесі.

Аналіз науково–педагогічної літератури дозволяє констатувати, що діяльність викладача ВВНЗ у зазначений період цілеспрямовано

зосереджувалась виховними структурами на формуванні у курсантів та слухачів високоїдейного типу поведінки. Визначалось, що військово–професійні знання під впливом чітких ідеологічних установок переходять у переконання, а успіх впливу суб'єкта на об'єкт виховання залежить від того на скільки інтереси об'єкта співпадають з ідеями, поглядами та уявленнями суб'єкта виховної діяльності [2].

Варто наголосити й на тому, що в період, який вивчається (60–80–ті рр. ХХ ст.), до бажаючих навчатись у ВВНЗ починають застосовуватись заходи цілеспрямованого військово–професійного відбору, які з часом доповнюються критеріями щодо визначення рівня підготовки свідомості майбутнього об'єкта виховання до сприймання певних ідеологізованих цінностей. В його основу була покладена відповідна до напрямку підготовки фахівців професіограму з переліком основних вимог у відповідності до конкретної військової спеціальності. Базовою концепцією військово–професійного відбору виступала теорія динамічної функціональної структури особистості, а елементами її реалізації – заходи ідеологічної професійної орієнтації, з обов'язковим дослідженням мотивів вступу до ВВНЗ та причин їх виникнення. Визначення рівня сформованості морально–політичних якостей складало основну частину вступних випробувань. Як свідчить вивчення науково–педагогічної літератури, до провідних якостей потенційного об'єкта виховної діяльності ВВНЗ у досліджуваній період належали: висока соціально–політична активність, яка відповідала ідеологічним установкам, що визначались на рівні держави та суспільства; достатній рівень загального розвитку та свідоме бажання отримати знання військового профілю. Слід особливо зауважити, що в процесі військово–професійного відбору діяльність відповідних органів виховної роботи ВВНЗ спрямовувалась на визначення саме сформованості морально–політичної сфери особистості та рівня і напрямку її соціальної активності.

Специфічність виховного процесу у різних вищих військових навчальних закладах обумовлювалась майбутньою воєнно–професійною діяльністю курсантів. Однак, варто підкреслити, що зміст вихованої діяльності незалежно від навчального закладу розглядався через систему знань (ідей), норм поведінки та вимог до якостей особистості й колективу у відповідності з якими здійснювались навчальна діяльність професорсько–викладацького складу та управлінські функції керівної та командної ланки. Зміст, мета та завдання виховання курсантів визначались як на основі урядових рішень, так і прийняттям відповідних нормативно–правових документів,

як то нових загальновійськових статутів де виховна діяльність була службовим обов'язком кожного офіцера.

Вивчення та аналіз науково–педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що до основних напрямків виховання в досліджуваній період належали: ідейно–політичне, воєнно–професіональне (військове), етичне, правове, естетичне та фізичне виховання. Провідними принципами вихованої діяльності виступали: ідейна цілеспрямованість; зв'язок з практикою; здійснення виховного впливу в процесі військового навчання та громадської діяльності, виховання в колективі та через колектив, на основі індивідуального та диференційного підходу, співвідношення вимогливості та поваги до особистості, опори на позитивне, єдності, узгодженості та наступності у виховній роботі. До основних методів дослідження рівня вихованості особистості у досліджуваному періоді можна віднести: спостереження; індивідуальні бесіди; експерименти; біографічний метод; метод аналізу результатів діяльності; метод узагальнення незалежних характеристик тощо. Отже, специфічність реалізації завдань виховного процесу в системі суб'єкт–об'єктних взаємовідносин у ВВНЗ активно сприяла формуванню у об'єктів виховного впливу спільної колективної думки, встановленню відповідних ідейним вимогам взаємовідносин, визначенню та впровадженню ідеологічно обумовлених групових традицій. Складовою частиною виховної діяльності виступала психологічна підготовка майбутнього фахівця, яка також була спрямована на формування ідеологічно стійкого уявлення щодо реальних умов майбутньої діяльності. Вона включала елементи тренування психіки, загартування емоційно–вольової сфери засобом практичного виконання тих чи інших вправ.

Варто звернути увагу й на те, що психологічна підготовка органічно пронизувала весь навчально–виховний процес і реалізовувалась як у ході проведення навчальних занять, виконання учбових задач, так і при організації різноманітних виховних заходів. Особлива увага надавалась використанню технічно обладнаних тренажерних комплексів, імітаційних засобів, практичному виконанню конкретного навчального завдання в умовах максимально наближених до реальних. Аналіз урядових документів періоду який вивчається, приводить до висновку, що згідно з постановою „Про подальше поліпшення ідеологічної, політико–виховної роботи (1983р.) особлива увага у ВВНЗ приділяється активному впровадженню ідейно зорієнтованих навчально–методичних матеріалів, відповідних тематичних комплектів кінофільмів, діафільмів, діапозитивів, відбірки аудіо записів та комплектів навчально–наочних засобів. Саме в цей

період (60–80–ті рр. ХХ ст.) у реалізації заходів виховної діяльності почали широко застосовуватись технічні засоби навчання та автоматизованого контролю, що стало передумовою створення відповідної структури, яка спеціалізовано займалась виготовленням різноманітного методичного матеріалу [6]. Слід зазначити, що на початку 80–х років ХХ століття постачання такого ідеологічно зорієнтованого навчально–методичного матеріалу набуло масштабності, здійснювалось централізовано з урахуванням можливостей його використання через регламентовано наявні у ВВНЗ технічні засоби навчання та суворо контролювалось відповідними підрозділами системи органів виховної роботи [1, 4].

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, організація виховної діяльності у ВВНЗ в 60–80–ті рр. ХХ століття набуває елементів чіткої ідеологізації, на підґрунті яких обумовлюються послідовні зростання вимог до педагогічного та управлінського персоналу з одночасним удосконаленням елементів військово–професійного відбору вихованців. Взаємодія викладача як суб'єкта та курсанта (слухача) як об'єкта будується на міцному ідеологічному підґрунті та набуває цілеспрямованого і узгодженого за силами та засобами впливу. Це стає передумовою свідомої впевненості у практичній професійній діяльності випускників ВВНЗ у 70–ті роки ХХ століття. В той же час звертає на себе увагу і той факт, що надмірна ідеологізація виховної діяльності на початку 80–х років ХХ століття не сприяла підвищенню її ефективності. Основною причиною, на наш погляд, стає помилкове визначення провідним критерієм сформованості особистості ідеологічна зорієнтованість, а не рівень її громадської свідомості.

Література

1. Вопросы обучения и воспитания в военно–учебных заведениях /Под редакцией И.Н.Шкадова. – М, 1976. – С.47.
2. Воспитательная работа в ВУЗЕ. Некоторые вопросы теории и практики. – М., 1976. – С.14.
3. Епишев А.А. Идиологическая работа в Советских Вооруженных Силах. – 2–е изд. – М., 1979.
4. Каминский М.К., Салтевский М.В.. Научные основы обучения й контроля знаний с использованием технических средств. Учебное пособие. – Горький, 1979.– С.86.
5. Камков И.А., Конопляник В.М.. Военные академии и училища. Для тех кто хочет в них учиться. Справки, советы. М., Воениздат. 1974.
6. Лосев А.В. Зкранные й звуковые пособия в лекционном курсе истории КПСС. М.: Высшая школа, 1976. – С.77.
7. Положение о высших учебных заведениях СССР. Постановление Совета Министров СССР от 21.02. 1961г. – № 251.

ВИЩА ШКОЛА

Сипченко В.І., Посторонко А.І.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Характерною особливістю третього тисячоліття є формування „інформаційного” суспільства, головною ознакою якого полягає в перетворенні інформації в один із основних виробничих ресурсів. Це пов’язано з виникненням та розвитком принципово нових технологій одержання, збереження, обробки та передачі інформації. Така ситуація вимагає докорінної перебудови суспільства, формування нового світогляду та мислення його громадян. Все це породжує низку нових і серйозних проблем, ключовою серед яких є лавинне нарощування кількості однорідної інформації, розширення сфери інтелектуальної праці та виникнення нових методів діяльності, які істотно відрізняються від традиційних.

Інформатизація супроводжується бурхливим упровадженням електронно–обчислювальної техніки в усі сфери людської діяльності та розвитком систем зв’язку, що в свою чергу впливає на створення та розвиток інформаційних технологій, розширення інформаційного поля тощо. Це вимагає радикальних змін у структурі сучасного суспільного виробництва (швидко змінюється характер технологічних процесів, що в свою чергу потребує постійного оновлення знань, формування вмінь, які необхідні для освоєння новими технологіями, підвищення вимог до рівня загальнокультурної та загальнонаукової підготовки всіх учасників виробничого процесу), забезпечує сфери освіти методологією та практикою розробки та використання комунікаційних та інформаційних технологій, комп’ютеризованих систем управління сучасною освітою, створення нових технологій і систем навчання, зорієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студента, формування вмінь самостійного отримання знань, вміння здійснювати навчальну та науково–пошукову та експериментальну діяльність в процесі фахової ступеневої підготовки.

Постійний розвиток світової комп’ютерної мережі Internet у перспективі зробить доступною практично всю накопичену людством соціально значущу, культурну та наукову інформацію, сприятиме постійному вдосконаленню системи підготовки висококваліфікованих кадрів для всіх сфер діяльності, і, що саме головне, вимагатиме модернізації системи навчання у вищих навчальних закладах освіти в світлі інтеграційних процесів, що відбуваються в освітній галузі не тільки в Європі, а й у всьому світі.

Наша держава орієнтується на входження до єдиного європейського та світового простору шляхом реалізації системою вищої освіти України основних ідей та положень Болонської декларації.

Болонський процес вимагає від усіх його учасників дотримуватись відповідних критеріїв, серед яких: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між учасниками освітнього процесу; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації; висока конкурентна спроможність випускників вищих навчальних закладів.

Конкурентноспроможний спеціаліст – це спеціаліст, здатний вирішити поставлені цілі у різних освітніх ситуаціях, що швидко змінюються, за рахунок володіння методами вирішення вищого класу професійних задач. Конкурентноспроможність спеціаліста слід віднести до стратегічних цінностей особистості, яку сьогодні виховує вища школа. Саме в стінах вищого навчального закладу сьогоднішній студент, а завтрашній фахівець повинен усвідомити, що від рівня його знань, умінь і навичок, від його діловитості та компетентності, високого професіоналізму залежить у майбутньому добробут його та держави.

На нашу думку, одним із важливих компонентів якісної підготовки фахівців для різних галузей виробництва, для сфери освіти, є чітка організація самостійної роботи студентів, спрямована на самостійне оволодіння знаннями.

Самостійна робота студентів як дидактична форма навчання є системою організації педагогічних умов, які забезпечують управління навчальною діяльністю, яка відбувається без викладача та без його безпосередньої участі та допомоги. В процесі самостійної роботи допомога з боку викладача здійснюється через організацію та впровадження всіх компонентів навчання в процесі самопідготовки

Найпоширенішими видами самостійної роботи студентів вищого навчального закладу виступають: робота з першоджерелами; робота з підручником або навчальним посібником; вивчення історичної та довідкової літератури; розв'язування педагогічних або інших завдань пошукового або творчого характеру; вирішення завдань проблемного характеру; самостійні спостереження за виробничим (педагогічним) процесом; дослідна робота, під час якої студент оволодіває навичками наукового експерименту; конструювання; моделювання тощо. Самостійна робота може мати творчий або пошуковий характер, вона може бути фронтальною, груповою або індивідуальною. Для виконання самостійної роботи важливою є така риса як самостійність.

Самостійність, як зазначається в педагогічному словнику (Див. Педагогічний словник. /За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. 516 с.) – одна із якостей особистості, що характеризується такими факторами: 1). сукупність засобів /знання, вміння та навички/, якими володіє особистість; 2). ставлення особистості до процесу діяльності, її результаті і умов здійснення, а також зв'язків із іншими людьми, що складаються в процесі діяльності.

Щоб студент на занятті був не «магнітофоном», який відтворює чужі думки, щоб він зміг задовольнити свої творчі потреби, потрібно, по–перше, щоб, він відчув себе індивідуальністю, зміг виразити себе, затвердити в очах своїх однокурсників і викладача; по–друге, щоб, знайшов, живе спілкування, але, не із викладачем–суддею, а зі старшим наставником, здатний допомогти подолати труднощі; по–третє, який, на нашу думку це найголовніше, надасть йому можливості відчувати себе рівноправним суб'єктом навчання.

Відомо, що успіх будь–якої справи залежить від тих, хто та як цю справу виконує. Успіх впровадження нових технологій залежить від особистості викладача, рівня його фахової, психолого–педагогічної та, безумовно, методичної підготовки. Саме від нього залежить, наскільки швидко й інтенсивно зростає роль студента в навчальному процесі, в становленні його як суб'єкта процесу учіння. Досягти високих результатів у цій справі можливо за умов творчого використання нових освітніх технологій підготовки. Однак, окрім наявності традиційних умінь та якостей недостатньо. Викладачеві конче потрібно оволодіти вміннями проблемного викладу знань, методикою проведення евристичної бесіди, організувати полеміку, керувати нею, відбирати та конструювати в певній системі пізнавальні задачі, проводити ділові ігри, в яких особистість студента, як суб'єкта навчального процесу, розкриється повною мірою. Викладач покликаний постійно створювати в навчальній аудиторії творчу атмосферу, в якій будуть розкриватися інтелектуальні здібності особистості, буде формуватися вміння проявляти терпимість до іншої думки, бажання творчого пошуку у вирішенні навчальних завдань. Якщо під час занять студент зможе задовольнити свою активність, свої потенціальні можливості, відчує радість від процесу пізнання, повірить у свої можливості, – ми можемо бути впевнені в успіхові нашої справи.

Педагогічний досвід, наші особисті спостереження переконують в тому, що способи проблемного навчання порівняно із інформативно–репродуктивним навчанням, мають значно більші

можливості посилення інтересу до навчання і підвищення пізнавальної активності студентів. За таких умов значно підвищуються результати навчання, міцність отриманих знань і вмінь студентів, зростає творча активність студентів, задоволеність навчанням.

Таким чином, навчальний процес буде більш активним за умови, коли він пов'язаний із вирішенням проблемних завдань, проблемних ситуацій, а ці проблеми мають мотиваційну основу, викликають живий інтерес до предмета, що вивчається. Мотиви стимулюють, організовують і спрямовують навчальну діяльність. Позитивна мотивація відіграє важливу роль в організації процесу навчання, спрямовує розумову діяльність студентів.

Правильно й чітко організована самостійна робота студентів надає їм можливість глибше зануритись у предмет, що вивчається, з'ясувати внутрішньо-предметні та міжпредметні зв'язки, мобілізувати зусилля на оволодіння системою знань, умінь і навичок, які необхідні будуть майбутньому фахівцеві.

З цією метою для студентів–першокурсників варто було б прочитати курс наукової організації праці, в якому розкрити основні питання, що стосуються самостійної роботи, вміння конспектувати лекції, матеріали першоджерел, наукові статті тощо. Велику роль у цьому відіграють працівники бібліотеки, які під час екскурсії розповідають, як користуватися бібліотечним каталогом, як правильно робити анотацію на підручник, книгу, статтю тощо, вчать культури роботи з книгою – джерелом знань.

Самостійна робота буде успішною, коли вона чітко спланована викладачем, враховує індивідуальні особливості студентів, в її організації застосовується диференційований підхід. Завдання для самостійної роботи чітко окреслені, мають методичні рекомендації щодо їх виконання. Важливу роль відіграє матеріальне забезпечення самостійної роботи. В аудиторії повинно бути все необхідне для досконалого виконання самостійного завдання: першоджерела, основна, допоміжна та довідкова література за темою, тексти лекцій, карти–схеми до теми, що вивчається, словник основних понять теми, методичні рекомендації щодо виконання самостійної роботи (завдання), критерії рівня знань із теми, різноманітні тести тощо. Під час виконання самостійної роботи в аудиторії має бути викладач–консультант, який готовий прийти студенту на допомогу, надати йому кваліфіковану консультацію, пораду щодо якості виконання завдання тощо.

Такий підхід до організації та виконання самостійної роботи дозволить значно підвищити її рівень та ефективність.

Бекетова Ю.В.

ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ З ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ МУЗИЧНО–ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ УКРАЇНИ

Одним зі шляхів оновлення освіти є переосмислення й використання накопиченого досвіду організації музично–педагогічної підготовки учнів в умовах педагогічних училищ. Цей багатючий досвід допоможе сучасним методистам і викладачам удосконалити процес музично–педагогічної підготовки фахівців у системі середньої й вищої педагогічної освіти.

Аналіз музично–педагогічної літератури і дисертаційних робіт показав, що у працях фахівців минулого (О.Апраксіної, Б.Асаф'єва, Н.Ветлугіної, Н.Гродненської, Д.Кабалевського, М.Румер, В.Сухомлинського, В.Шацької) і сучасності (І.Зязюна, І.Огороднікова, О.Рудницької, Л.Янковської) досліджені питання музичної освіти і просвіти, музично–естетичного виховання дітей, визначені вимоги до вчителя музики й загальні завдання підготовки вчителів і вихователів у галузі музики.

Однак питання використання педагогічно цінної спадщини минулих років з проблеми музично–педагогічної підготовки фахівців залишилося поза увагою науковців.

Виходячи з цього, мета зазначеної статті полягає у аналізі можливостей використання творчих знахідок у галузі музично–педагогічної підготовки кадрів у сучасних умовах української держави.

Аналіз теорії та практики музично–педагогічної підготовки фахівців педагогічних училищ 1945–1985 років дозволяє дійти висновку, що одна група теоретично обґрунтованих і практично перевірених концепцій вже знаходить своє використання в сучасній музичній освіті, інша – вимагає подальшої розробки, поглиблення.

Так, наукового осмислення і подальшого вивчення потребують праці Б.Асаф'єва, щодо завдань загальної та професійної освіти, змісту фахової музичної освіти, напрямів викладання музики в загальноосвітній школі. Зокрема, не втратили своєї актуальності і сьогодні рекомендації автора стосовно побудови процесу викладання музичних дисциплін з урахуванням музичної еволюції, ступеня

розвитку інтелектуальної сфери дитини засобами музики, вихованості музичного смаку та естетичних навичок.

До завдань музично–педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ, які і сьогодні актуальні, але з роками незаслужено випали із поля зору науковців, можна віднести: відповідність професійної підготовки фахівців змісту та специфіці викладання музики в загальноосвітній школі (Б.Асаф'єв); створення в школі такої атмосфери, яка б допомагала не тільки музичному розвитку учнів, але й максимальному прояву їхніх нахилів та здібностей (В.Шацька).

Переосмислення й подальшого використання в музично–педагогічній підготовці учнів педагогічних училищ потребує і запропонована Б.Асаф'євим система музично–педагогічної роботи, спрямована на свідоме засвоєння музики. А саме: поступовий перехід від простих одноголосних співів до організованого хору; від складання мотивів на будь–якому інструменті до участі в оркестрі або ансамблі; від переписування та читання нот до аранжування та написання музики.

Особливого значення в сучасних умовах, коли процеси інтенсифікації навчання вимагають від провідних суб'єктів впливу прагнення до самоосвіти та самовиховання, а також постійного вдосконалення педагогічної майстерності, набувають і розроблені В.Шацькою вимоги щодо виконавчої майстерності викладачів (прагнення до самодосконалення; постійне поновлення теоретичних знань; педагогічно доцільна організація роботи тощо).

Важливе значення для визначення змісту підготовки майбутніх учителів співів має педагогічно цінний підхід В.Шацької до музичної освіти як до складової системи естетичного виховання.

Подальшого творчого використання в діяльності вчителів музики потребують і рекомендації В.Сухомлинського щодо засобів естетичного виховання. Провідними серед яких вчений справедливо вважав: гармонізацію явищ мистецтва та дійсності – природи, подій, образотворчого мистецтва і музики; правильно побудований процес сприйняття музичних творів, який дасть учням можливість оволодіти мовою образів і сприятиме не тільки музичному вихованню, алі й формуванню та розвитку почуттів.

Актуальними сьогодні є й визначене вченими коло основних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти вчитель музики. А саме: загально педагогічні знання; вміння грати на музичному інструменті (фортепіано, баян, акордеон тощо); вміння володіти виразною диригувально–хоровою технікою; уміти співати; знати теорію та історію музики; вміти підбирати нескладний супровід та мелодії.

Варто також звернути увагу й на те, що зазначені вимоги лягли в основу існуючих сьогодні програм з музики для загальноосвітніх шкіл як України, так і Росії.

Встановленню тісних зв'язків між навчанням учнів співам та набуттям ними знань і вмінь у галузі музичної грамоти може сприяти вивчення та творче використання моделі музично–теоретичної освіти учнів педагогічних училищ, запропонованої вченими 50–х років ХХ століття. До педагогічно цінних складових моделі можна віднести: цикл елементарних теоретичних відомостей, які підводять учнів до аналізу та розуміння музичної мови; комплекс музично–слухових умінь та навичок (година сприймання, усвідомлення та співів за нотами зразків музичної творчості); розвиток музичного слуху та музичного мислення.

Не втратила своєї актуальності і сьогодні також запропонована вченими досліджуваного періоду система музично–педагогічної підготовки учнів у педагогічних училищах, спрямована на систематичний розвиток мелодійного та гармонійного слуху зокрема та розвиток у студентів музично–слухових уявлень узагалі.

Позитивної оцінки і подальшого творчого використання вимагає і запропонована науковцями означеного періоду (1945–1985 рр.) комплексна програма взаємозв'язку музичних дисциплін, яка передбачає: визначення функцій кожної музичної дисципліни; встановлення зв'язків між спеціальними дисциплінами (хоровий спів, гра на фортепіано, акордеоні, баяні, ритміка, сольфеджіо, музична література, елементи теорії музики) і курсом теорії та методики музичного виховання; визначення зв'язків між групами предметів (наприклад, хор – сольфеджіо – елементи теорії музики тощо).

Спеціального усебічного вивчення заслуговує і зміст позакласних музичних занять – хорових гуртків, гуртків сольного співу, малих вокальних ансамблів (дуети, тріо, подвоєні дуети і тріо), скрипкових унісонів й ансамблів, тематичних концертів та лекцій.

Певне значення для здійснення ефективної музично–педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ має і правильне визначення кола їх професійних знань. До педагогічно цінних знань, запропонованих вченими ще на попередніх етапах розвитку системи музично–педагогічної підготовки фахівців і необхідних як учителям музики, так і музичним працівникам дошкільних закладів і сьогодні, можна віднести: знання музичної літератури, музичних творів, творчості вітчизняних і зарубіжних композиторів, історії та теорії музики, психології, педагогіки, класичної та народної музики, музичної грамоти, специфіки роботи з обдарованими дітьми, основ

диригування, сольфеджіо, основ гармонії, специфіки роботи з дитячим ансамблем тощо.

Спеціального усебічного вивчення заслуговує і зміст діяльності такої педагогічно цінної форми роботи як “Клуб любителів музики”.

Всебічний аналіз архівних матеріалів дозволив виявити, що в порівнянні з довоєнним періодом, із циклу музичних предметів були не виправдано вилучені такі важливі дисципліни як гармонія, диригування та музична етнографія, що привело до зниження як загального, так і спеціального рівня підготовки учнів педагогічних училищ.

Особливої актуальності в сучасному становленні України, як окремої держави, набувають питання музичної етнографії. У зв'язку з цим звернення до витоків та особливостей національної культури допоможе врахувати досвід дореволюційних та довоєнних років з викладання дисциплін даного спрямування.

Свого поглибленого вивчення і подальшого творчого використання в сучасних умовах потребує й поглиблене вивчення організації самостійної роботи учнів педагогічних училищ – домашньої роботи, позакласних та факультативних зайнять.

Також не втратили своєї актуальності й сьогодні рекомендації вчених періоду, який вивчається, щодо розвитку музичного слуху учнів педагогічних училищ на заняттях з музичної грамоти та сольфеджіо (уроки з використанням камертону).

Особливого значення сьогодні набуває і вивчення змісту та методики навчання учнів гри на музичних інструментах. Зокрема, не втратили своєї актуальності розроблені дослідниками вимоги до формування навичок гри на музичному інструменті, а саме: правильна посадка, постановка рук, аплікатура, динаміка; врахування технічних елементів виконання (прискорення, гальмування), лігів, штрихів тощо.

Свого подальшого вивчення і творчого використання потребують і питання всебічного знання випускниками педагогічних коледжів особливостей будь-якого музичного інструменту, його відмінностей від інших інструментів, певних переваг та недоліків.

Ефективність музично-педагогічної підготовки фахівців різного рівня залежить від правильного вибору форм і методів впливу. Дійову допомогу в їх визначенні може надати вивчення та творче використання педагогічно цінної спадщини минулих років, особливо періоду (1945–1985 рр.).

Серед оригінальних методів та прийомів, котрі були накопичені системою музично-педагогічної освіти на цьому етапі її розвитку і вимагають подальшого використання в сучасних умовах, можна назвати: прийоми розучування незнайомих пісень за допомогою рухів

під музику; бесіди, спрямовані на з'ясування місця музики в житті людей, її впливу на настрої та вчинки; прийоми використання одного і того ж твору з яскраво вираженим характером у зміненому регістрі, темпі, розмірі; метод створення певної установки на сприймання музичного твору; метод спостереження за музикою; метод музичних аналогій; метод включення в музично–творчу діяльність; метод оціночного аналізу; сюжетно–рольові ігри; співи “а капела” з використанням камертону тощо.

До педагогічно цінних наробітків попередніх етапів розвитку та вдосконалення системи музично–педагогічної освіти, що вже широко використовуються в практичній діяльності педагогічних коледжів, можна віднести: основні напрями роботи вчителя співів та музики з дітьми; збагачення особистості дитини музичними враженнями; створення сприятливого середовища, яке б допомагало як музичному розвитку, так і виявленню індивідуальних здібностей та нахилів кожної окремої дитини; вимоги до вчителя музики та музичного керівника в дитячих застavaх (прагнення до самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення; постійне поповнення теоретичних та професійних знань; висока виконавча майстерність; ґрунтовне знання творів як вітчизняних, так і зарубіжних композиторів; знання та уміле використання у своїй педагогічній діяльності ефективних форм та методів музичної освіти); широке використання хорового сольного співу та пісні в процесі музично–педагогічної підготовки учнів педагогічних коледжів; окремі прийоми та поради вчених щодо розвитку музичного слуху учнів (співи по нотах, запис мелодії (диктанти), гра на музичному інструменті тощо); включення до змісту музично–педагогічної підготовки вчителя таких спеціальних дисциплін як “Основи диригування”, “Вокал”, “Хор”, “Сольфеджіо”, “Елементарна теорія й основи гармонії”, “Музична література”, “Робота з ансамблем дитячих музичних інструментів” та деяких інших; специфіка аналізу змісту пісенного матеріалу (доступність його дітям, уміння співати як дітьми, так і вихователем, пояснення дорослими незрозумілих слів у тексті та ін.); масове використання різноманітних видів самостійної роботи учнів коледжів (домашня робота, позакласні заняття, факультативи, різноманітні гуртки та клуби); викладання музичних дисциплін з врахуванням взаємозв'язків і залежностей (наприклад, поєднання навчання співам з музичною грамотою та сольфеджіо); широке використання з метою формування в учнів педагогічних коледжів емоційно–оцінного ставлення до музики таких методів навчання як: бесіда, лекція, проблемні завдання, дискусія, рольові ігри тощо; збагачення змісту

педагогічної практики учнів педагогічних коледжів (робота з хором, виступ з концертами, проведення зайняти з музики, праця під час канікул та ін.).

Доцільно звернути увагу й на те, що систему музично–педагогічної підготовки учнів у педагогічних училищах у 1945–1985 рр. не можна механічно перенести в сучасні умови.

Отже, педагогічна спадщина минулого вимагає свого осмислення й обов'язкового врахування суспільно–політичних, соціально–економічних і організаційно–педагогічних чинників, з'ясування рівня розвитку науки взагалі.

Вивчення педагогічно цінної спадщини необхідне і для наукового обґрунтування подальшого розвитку та вдосконалення системи музично–педагогічної підготовки фахівців, тобто для здійснення педагогічних прогнозів. Їх головне завдання полягає в отриманні випереджаючої інформації з метою обґрунтування змісту, методів, засобів і організаційних форм музично–педагогічної підготовки кадрів.

Борисов В.В.

ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ ТА ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування моральних цінностей особистості відбувається в складних умовах співставлення з суспільними нормами та цінностями. Часто під час цього можлива невідповідність, а то й достатньо гострі та відчутні конфлікти. Подано напрямки роботи кураторів академічних груп.

Ключові слова: гуманізація, навчально-виховний процес вищого навчального закладу, світогляд, система моральних цінностей.

Гуманістичний напрям у вихованні досить поширений. Він представлений різноманітними школами і позиціями, характеризується неоднорідністю, багатомірністю гносеологічних джерел, концептуальних підходів і позицій.

Спільним для прихильників цього напрямку є те, що освіта бачиться ними як важлива умова для особистісного самовираження, виховання такої ціннісної орієнтації, яка дозволить людині бути метою, а не засобом суспільного розвитку. Г.С.Сковорода вбачав в освіті засіб моральної перебудови світу, створення справедливого суспільства. Його ідеалом була “істина”, справжня людина, незалежна і вільнодумна, з власними ідеалами і послідовними вчинками.

Гуманізм передбачає винятково людяне, доброзичливе ставлення до людини з орієнтиром на формування порядної (довершеної) у всіх відношеннях особистості, що веде сумарно до досягнення “досконалої

людськості”. Погляд на це досить характерно висловив Г.Сковорода, закликаючи : “Не будь ні вельможею, ні лихварем, ні алкидом, ні пігмеєм. Будь тільки людиною – чуєш? Людиною – і знайдеш благо”[1]. Важко назвати щось більш важливе для людини, ніж її взаємини з іншими людьми. Від характеру цих взаємин багато що залежить в нашому житті: настрої, моральне самопочуття, працездатність тощо. Стосунки з оточуючими дають можливість бачити сенс свого існування, усвідомлювати себе як частку людського суспільства. Людина, як суспільна істота, немислима поза взаєминами з іншими людьми. Саме завдяки спілкуванню і певним взаєминам, що складаються в процесі цього спілкування, людський індивід поступово стає особистістю, яка здатна усвідомлювати не лише інших, але й саму себе, свідомо й активно регулювати власну діяльність та поведінку, впливати на оточуючих, враховувати їх прагнення, інтереси.

Виховання – цілеспрямований свідомий процес формування гармонійної особистості, що включає формування гуманності, любові до праці, чесності, правдивості, дисциплінованості, почуття відповідальності, власної гідності, виховання патріотизму, любові до Батьківщини. Процес виховання відбиває становлення кожної людини.

Усебічний розвиток особистості передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі в повсякденному житті й оцінюється вихованість суб’єкта.

Світогляд людини формується в процесі виховання та практичної діяльності. Зміст виховання спрямовано саме на оволодіння загальнолюдськими нормами життєдіяльності.

Система моральних цінностей в українців сформувалася здавна. Вона вибудувалась з урахуванням таких рис національної ментальності як природний демократизм, схильність до інтроверсії. На їх основі впродовж віків у нашого народу культивувалися гуманізм і любов до рідної землі, патріотизм і громадянський обов’язок, волелюбність і самовідданість у боротьбі за незалежність. Високе людське сумління, шанобливе ставлення до батьків. Пошук шляхів до цілісного, гармонійного світу та людського буття не може не зачіпати проблем освіти й виховання. Сьогодні не тільки педагогічні, а й глобальні проблеми (демографічні, економічні кризи, криза урбанізації, екологічні катастрофи, загострення міжнаціональних суперечностей і конфліктів, криза культури та моралі тощо)

зумовлюють відродження гуманістичних ідей у суспільстві. Теперішня епоха характеризується процесами становлення нової парадигми у філософії та теорії освіти. Нове світосприйняття та світовідчуття спричиняють зміну в освітніх поглядах на розвиток і формування особистості дитини, визначають можливості, завдання, мету й засоби освіти. Побудова нової освітньої моделі передбачає теоретичне переосмислення та практичну орієнтацію на новий ідеал. В умовах глобалізованого інформаційного суспільства, що провокує утилітарно-гедоністичну експансивність країн «золотого мільярда» та терористичний опір решти світу, аналіз та прогнозування освіти завчасно вести лише в рамках позитивістського тлумачення людини як «раціональної», «відповідальної» істоти. Науково обґрунтованими є теоретичні підходи, що тлумачать природу людини значною мірою «ірраціональною», тим самим виявляючи адекватніші інтерпретації суспільних, економічних, політичних явищ і тенденцій. Ще остаточно не вивчено пов'язаність «свідомості» з двома шляхами пізнання – раціональним та ірраціональним. Немає переконливих доказів, які б заперечили припущення, що саме духовно-ірраціональні чинники в людській суб'єктивності трансформують пересічного індивіда в людину, унікальну, здатну творити нові реальності.

Водночас самі-по-собі «ірраціональні» спонуки, на думку багатьох науковців, є фундаментальними і стійкими в антропосоціальному ракурсі. Вони здатні непомітно вкорінюватися в структуру на перший погляд безневинних, гуманних, «привабливих» релігійно-світоглядних, соціально-політичних ідей та доктрин, модифікуючи їх до такого стану, що від початкового задуму залишається лише «зовнішня» – знакова, словесно-риторична оболонка.

Кожна історична доба формує певні світоглядні орієнтири та уявлення про природу і світ, місце, роль і сутність людини в ньому, її ставлення до самої себе та навколишніх. Починаючи з епохи Відродження, коли людину було проголошено цінністю, освіту розглядають як спосіб сприйняття нею культурних норм та включення їх у дальший її розвиток. Освіта стала засобом створення власного образу особистості людини, її неповторної індивідуальності, духовності та творчого начала.

Відбувається переоцінка цінностей. Людство знайшло скарб світового значення – цінностей гуманізму, які переможно проходять через усі бурі земних потрясінь. Вчительство теж переживає значне психологічне навантаження. Йдеться про кризу світогляду, зміну пріоритетів і переоцінку цінностей. Нова соціально-політична

ситуація, з одного боку, вимагає переосмислення мети виховної діяльності педагогів, провідних теоретико-методологічних принципів та критеріїв ефективності змісту, форм і методів виховання, а з другого – призводить до порушення елементарних прав дитини на її розвиток.

Панування культу придбання та накопичення, духу нерівності і змагальності, відсутність комфортності і захищеності прирікає більшість дітей України на постійний страх, нервовість, депресії викликає навіть психічні захворювання.

Сформувати пристойні ціннісні орієнтації в сучасних умовах у майбутніх педагогів досить важко. Сучасна українська система виховання вимагає від вищих навчальних закладів звільнитися від авторитарних методів виховної роботи. Але ця ідея сприймається педагогами неоднозначно.

Проте, вища освіта повинна виховувати студентів не лише на тих цінностях, які панують у суспільстві, а й на ще не реалізованих ідеалах. Настав час обґрунтувати новий підхід до людини, ставлення до неї як до найвищої цінності. Олюднення стосунків між людьми становлять “золотий фонд” гуманізму. Вони по-справжньому відбивають загальну еволюцію соціального життя особистості.

В сферу людських стосунків входить і сума знань, і почуттів, осмислених і відчутих, сприйнятих розумом і серцем.

Гуманні стосунки між людьми фіксують найвищу моральну зрілість особистостей, визначний рубіж їх розвитку. Тому, яким би не був далеким ідеал гуманної особистості – мета її виховання об’єктивно актуальна і закономірна.

Найважливішою особливістю формування гуманних стосунків є те, що їх не можна нав’язати, вони не виникають за безумовної слухняності та підкорення зовнішньо заданим вимогам. Для їх виховання потрібен не зовнішній, а глибинний процес концептуального переосмислення провідних задумів, конструктивних принципів системи дій, засобів реформування всієї освіти.

Педагогічний процес є частиною глобальної, вселюдської соціально-педагогічної системи, яка виховує нове покоління, від яких залежатиме доля всієї цивілізації; тому природно виникає необхідність об’єктивно розібратися, що потрібно відкинути, а що зберегти у великій теоретичній спадщині і педагогічному досвіді виховання людяності.

Вищій школі потрібен інструментований педагогічний процес, побудований на тісному зв’язку знань, почуттів, поведінки, пріоритетності підходу до людини, як суб’єкта виховання.

Характерною рисою такого педагогічного процесу є відсутність будь-якого тиску на людину, стресових ситуацій. Замість одноманітності і обов'язковості має бути свобода вибору, демократичний стиль і норми людських стосунків.

Постала нагальна проблема ефективніше використовувати в гуманному вихованні духовні надбання народу. На жаль, бракує наукових та методичних розробок означеної проблеми, що гальмує їх впровадження у практику вищих навчальних закладів.

Забезпечення досягнення виховної мети – формування гуманних відносин студентів – вимагає посилення в навчальних закладах стимулюючих гуманних функцій виховного процесу.

Сучасна педагогічна наука наголошує на тому, що у керуванні виховним процесом слід виходити із глибокої сутності гуманізму і природи самого виховання, його потреб і інтересів як суб'єкта виховної діяльності.

Натомість під керуванням розуміється організація різнобічної пізнавально творчої діяльності студентів, встановлення духовної близькості, стосунків взаємної поваги й довір'я. Останнє спрямоване на створення умов для творчого самовиявлення особистості, зростання її самосвідомості.

Діяльності педагога притаманні і загальні закономірності, виявлення яких дає можливість застосовувати певні алгоритмічні приписи для розв'язання певного класу гуманних виховних задач і виділити їх типи з тим, щоб можна було діяти з наукових позицій.

Сучасна освіта повинна стати тією галуззю соціокультурної життєдіяльності, де відбувається становлення духовно зрілої, вільної особистості, спроможної відповідати за долю цивілізації й культури, захищати загальнолюдські цінності, творити цілісний гуманний світ.

Коло людей, з якими індивід вступає в ті чи інші взаємини, змінюється протягом усього його життя. З одними стосунки бувають тривалими, постійними, з іншими – короткочасними або й випадковими. Та всі вони так чи інакше впливають на індивіда, вносять певні зміни в його реакції на оточуючих, на всю навколишню дійсність, викликають також зміни в його сприйманні себе самого, в його характері.

Проте, вирішальну роль у цьому відіграють постійні взаємини, що виникають в процесі спілкування спочатку в родинному колі, потім – з ровесниками в дитячому садку, а згодом – з членами учнівського колективу класу, школи, вищого навчального закладу.

В процесі спілкування і певних суспільних відносин поступово збагачується досвід людини, відбуваються зміни в її діяльності та поведінці.

Життєвий досвід студента дає йому можливість значною мірою самостійно і більш критично підходити до аналізу, узагальнення та оцінки фактів, які він спостерігає в житті, усвідомлювати власну діяльність і поведінку. Стосунки між людьми, норми їх поведінки, поняття “справедливість”, “чесність”, посідають чи не найголовніше місце в свідомості.

Знання взаємин між членами студентського колективу дозволяє викладачу зробити процес морального виховання більш ефективним. Моральне виховання людини в усі періоди її життя є двостороннім процесом, причому і вихователь, і вихованець відіграють в ньому активну роль. Ця визначальна риса виховного процесу особливо виразно виступає при аналізі стосунків у студентському колективі. Психологічні витoki моральних цінностей лежать у людських бажаннях, оскільки вони є справжнім змістом нашого життя, особистим ставленням до всіх явищ світу. Тому моральні цінності завжди є фактом бажання, а їх виховання рівнозначне їх переживанню, Кожна особисто вироблена цінність поза переживанням узагалі неможлива.

Ефективне функціонування навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти та якість підготовки фахівця значною мірою залежать від рівнів освіченості, вихованості абітурієнтів: їхньої загальної культури, етичності поведінки; наявності схильності до роботи з молодшими школярами, мовленнєвої культури, духовних потреб; прояву захопленості особистістю свого першого вчителя, класного керівника, належністю до педагогічної династії; відсутності залежності від негативних звичок; стійкої нервової системи, урівноваженого, гнучкого характеру, позбавленого схильності до створення конфліктних ситуацій; високим рівнем розвитку спостережливості, пам'яті, мислення, волі; різнобічними пізнавальними інтересами: захопленням літературою, музикою, образотворчою діяльністю, спортом з певними успіхами та готовністю їх розвивати; наявності організаторських здібностей, про що засвідчують громадські доручення в школі, участь в юнацьких об'єднаннях.

Подальшу роботу зі студентами доцільно проводити за окремими напрямками. Так куратори мають можливість вільно обрати один з напрямків в залежності від власних уподобань. Кожний з цих напрямків має певну логічну побудову і передбачає проведення

різноманітних виховних заходів та складається з п'яти підрозділів, кожний з яких містить по десять тем.

1.1. Політична культура

1.1.1. Усвідомлення ідеї українського державотворення

1.1.1.1. Бесіда. Етномовні та етнополітичні процеси серед українців "ближнього" і "далекого" зарубіжжя

Характеристика України. Чисельність українців в державі та поза її межами. Етномовні процеси серед українців "ближнього" і "далекого" зарубіжжя. Етнополітичні процеси серед українців "ближнього" і "далекого" зарубіжжя.

1.1.1.2. Лекція. Формування етнічного складу населення і сучасні етномовні процеси в Україні

Етнос, субетнос, етнікос, нація Формування українського етносу. Етнічний склад міського і сільського населення України. Сучасні етномовні процеси в Україні.

1.1.1.3. Лекція. Українська ідея державотворення в творах українських філософів

Сутність поняття "національна ідея". Ідея українського державотворення в творах українських філософів. Чи тотожні національна ідея та ідея державотворення? Складові ідеї державотворення.

1.1.1.4. Бесіда. Націоналізм та державність

Поняття "держава", його зміст та сутність. Поняття "націоналізм", та його зміст. Націоналізм і державність.

1.1.1.5. Диспут. Націоналізм чи інтернаціоналізм- шлях до злагоди

Питання до обговорення: 1) Що ми розуміємо під націоналізмом? 2) Що ми розуміємо під інтернаціоналізмом? 3) У чому полягає згода нації? 4) Який шлях ми обираємо?

1.1.1.6. Лекція. Конституція П.Орлика

Передумови появи Конституції. Гетьман на вигнанні Пилип Орлик. Зміст та форма Конституції Орлика.

1.1.1.7. Лекція. Б.Хмельницький

Державницька дипломатія Б.Хмельницького. Зносини з Польщею, Туреччиною, Росією. Політика щодо Кримського ханства. Українсько-російська угода 1654 року та її значення.

1.1.1.8. Лекція. І.Мазепа

Основні біографічні відомості. І.Мазепа- яскравий представник національної еліти. Державницька дипломатія. І.Мазепа і Петро 1. Боротьба з контрелітою. Діяльність у екзилі.

1.1.1.9. Лекція: "М.Грушевський".

Основні біографічні відомості. М.Грушевський- яскравий представник національної еліти. М.Грушевський – перший президент незалежної України. Державницька діяльність. Боротьба з контрелітою. Останні роки.

1.1.1.10. Лекція. С.Бандера.

Основні біографічні відомості. С.Бандера як крайовий провідник і новий виток бойової активності ОУН. Міф про співробітництво з німецькою окупаційною владою. Політична діяльність С.Бандери за кордоном.

1.1.2. Політична система України.

1.1.2.1.Бесіда. Провідні ідейно-політичні концепції і доктрини сучасності.

Політичні доктрини лібералізму. Політичні доктрини консерватизму. Соціал-демократичні доктрини. Фашизм.

1.1.2.2. Лекція. Демократія як форма і спосіб організації суспільно-політичного життя.

Сутність демократії. Форми демократії. Принципи демократії. Механізм демократії та її елементи. Передумови демократії в Україні.

1.1.2.3. Бесіда. Громадянське суспільство і держава.

Поняття “громадянське суспільство”. Права людини і права громадянина. Ознаки громадянського суспільства. Громадянське суспільство в Україні. Україна не має власних традицій формування громадянського суспільства. Чи підходить нам досвід розвитку суспільних систем західноєвропейських країн?

1.1.2.4. Лекція. Роль ідеології у сучасному житті.

Що таке ідеологія? Епістемологічний вимір, соціальний вимір та програмовий аспект ідеології. Різновиди ідеологій. Ідеологія та етика. Діалог політичних ідеологій у демократичних суспільствах. Когерентність ідеологій.

1.1.2.5. Лекція. Правовий зв'язок громадянина і держави.

Права і обов'язки громадянина і держави. Права людини і права громадянина. Критика формального характеру прав. Правове поле.

1.1.2.6. Бесіда. Перспективи соціальної ринкової економіки і роль права в її формуванні.

Соціальна ринкова економіка. Закони, що регулюють економічне життя. Пріоритети ринкової економіки.

1.1.2.7. Дискусія. Елітарна теорія в працях українських та західних політологів.

Питання до аудиторії:” У середовищі нашого сучасного суспільства з’явилися і “нові українці”. Чи можна їх характеризувати як еліту? Представники еліти, хто вони?”

1.1.2.8. Лекція. Політична еліта і політичне лідерство.

Основні концепції політичної еліти. Політична еліта. Характерні риси політичної еліти. Політичне лідерство. Загальнонаціональне лідерство.

1.1.2.9. Бесіда. Інститут політичного лідерства в Україні.

Характерні риси та основні функції політичного лідера. Якості політичного лідера національного масштабу в екстремальних умовах функціонування суспільства. Чи сумісне загальнонаціональне лідерство з популізмом? Кого з сучасних політичних діячів можна вважати за лідера загальнонаціонального масштабу і чому?

1.1.3. Усвідомлення сутності сучасних політичних відносин.

1.1.3.1. Бесіда. Політична влада.

Основні види політичної влади. Засоби здійснення. Форми правління і реалізації.

1.1.3.2. Бесіда. Держава як базовий інститут політичної системи суспільства.

Структура держави за поділом влади і за виконавчими функціями. Властивості держави. Ознаки держави.

1.1.3.3. Лекція. Особливості розвитку демократії в сучасній Україні

Можливості для розвитку демократії. Трансформація українського суспільства. Шляхи розвитку демократії. Межі ліберальної демократії.

1.1.3.4. Бесіда. Роль політичної свідомості і політичної культури в становленні особистості.

Політична свідомість і становлення особистості. Політична культура: зміст та становлення особистості. Чи необхідно брати участь у політичному житті?

1.1.3.5. Дискусія. Політична культура і національна самосвідомість.

Політична свідомість та її складові. Політична культура: зміст та характеристика. Становлення особистості.

1.1.3.6. Бесіда. Політичні партії та партійні системи.

Основні ознаки, структура та функції політичних партій. Класифікація політичних партій. Основні різновиди партійних систем.

1.1.3.7. Зустріч-знайомство з представниками суспільно-політичних рухів, які діють в регіоні: "Суспільно-політичні організації та рухи: мета і завдання".

1.1.3.8. Бесіда. Громадянська свідомість і її несумісність з тоталітаризмом і авторитаризмом.

Режим тоталітаристської псевдоколективності. Тоталітарна особистість. Від постоталітаризму до демократії. Громадянська свідомість (сутність, ознаки).

1.1.3.9. Лекція. Права і свободи громадян України в умовах НТР "Конвенція прав людини" і права громадянина України. Можливості сучасних технологій і забезпечення прав громадянина. Діалектична єдність прав і свобод громадянина. Права і свободи в індустріальному, інформаційному суспільствах.

1.1.3.10. Бесіда. Громадянське суспільство і держава.

Конституція України. Орієнтації населення, щодо певного суспільного ладу. Становлення громадянського суспільства.

1.1.3.11. Зустріч з представниками жіночих рухів та жінками-підприємцями: "Політичні права і свободи жінок в Україні".

1.1.3.12. Бесіда. Культура державного керівництва і її вплив на становлення правового суспільства і формування політичної нації.

Державне керівництво. Правове суспільство. Політична нація та її характеристики.

1.1.4.1. Бесіда. Політична боротьба в умовах демократії.

Політичні партії, рухи. Профспілковий рух. Цілі та засоби політичної боротьби.

1.1.4.2. Бесіда. Основні напрямки розбудови громадянського суспільства в Україні

Взаємовідносини між людиною і політичною владою, між державою і громадянським суспільством.

1.1.4.3. Бесіда. Держава як знаряддя політичної влади.

Конституційний принцип розподілу влади на законодавчу, виконавчу і судову Політична відповідальність.

1.1.4.4. Лекція. Політичний режим: типологія і основні характеристики.

Політичний режим. Основні типи політичних режимів та їх характеристика.

1.1.4.5. Бесіда. Національний екстремизм як завада формуванню політичної нації.

Витоки національного екстремізму (історичний аспект). Філософське і психологічне підґрунття національного екстремізму. В чому полягає небезпека національного екстремізму для політичної нації. Історичний досвід запобігання проявам національного екстремізму.

1.1.4.6. Бесіда. Міжнародний досвід з формування політичної нації.

Політична нація сутність та основні характеристики. Формування політичних націй.

1.1.4.7. Бесіда. Роль і значення політико-правової культури у боротьбі проти расизму, апартеїду, війни.

Політико - правова культура. Расизм як прояв низького рівня правової культури. Апартеїд як прояв низького рівня політично-правової культури.

Мета: дати уявлення про принципи і методи управління державою. Розкрити сутність самоуправління.

1.1.4.8. Лекція. Політичні конфлікти і кризи в суспільно-політичному житті.

"Холодна війна". 1979–1991рр. - нарощування ідеологічної ініціативи з боку Заходу. Мондіалісти і автохтони. Паралелі між в'єтнамо-китайською війною 1979 р. і афганською війною. Путч серпня 1991 р. "Шокова терапія". Соціально- класові зрушення.

1.1.4.9. Лекція. Право на участь у керівництві країною. (Поняття про самоврядування . Рівний доступ до державної служби.)

1.1.5. Усвідомлення власної політичної позиції.

1.1.5.1. Бесіда. Політична свідомість і політична культура

Політична свідомість: умови виникнення та шляхи формування. Політична культура. Як співвідносяться політична і правова свідомість, політична і правова культура?

1.1.5.2. Бесіда. Політика і релігія.

1.1.5.3. Бесіда. Політичне прогнозування.

Прогнози. "Третій шлях" України. Політична стратегія України (зміст, складові, умови реалізації).

1.1.5.2. Бесіда. Політична свідомість і національна свідомість.

Структура політичної свідомості. Складові національної самосвідомості.

1.1.5.3. Лекція. Розвиток місцевого самоврядування в історії України.

Самоврядування народу: загальнополітичне тло, збалансування в загальнодержавних межах місцевого самоврядування і державного управління. Самоврядування народу: історичний аспект. Місцеве самоврядування: оптимізація втілення.

1.1.5.4. Дискусія. Права людини в посттоталітарному суспільстві

Конвенція прав людини. Чи можливе фактичне дотримання прав людини в посттоталітарному суспільстві?

1.1.5.5. Лекція. Причини і етапи еміграції.

Причини еміграції: політичні, економічні. Три хвили еміграції.

1.1.5.6. Бесіда. Життя української діаспори.

Політичне життя української діаспори. Культурне життя української діаспори.

1.1.5.7. Лекція. Становлення української політичної системи.

Становлення політичної системи: від УНДО до Гельсинської спілки. Українське дисиденство. Сучасна політична система.

1.1.5.8. Бесіда. Політична нація. Основні характеристики.

Структура політичної нації. Характеристика політичної нації.

1.1.5.9. Бесіда. Шляхи формування української політичної нації.

Проблеми взаємовідносин між етносами. Моделі формування політичної нації.

1.1.5.10. Бесіда. Українська геральдика і державна символіка

Геральдичні знаки часів Київської Русі-України. Прапори та геби козацької старшини. Державна символіка.

1.1.5.11. Бесіда. Символи державної влади в Україні.

Герб України (малий та великий). Гімн України. Конституція України.

1.2. Національна свідомість.

1.2.1. Сутність національної самосвідомості.

1.2.1.1. Бесіда. Український етнос у часі і просторі.

1.2.1.2. Бесіда. Теорія нації в працях українських та західних дослідників.

1.2.1.3. Обговорення книги Л.Ребета "Теорія нації".

1.2.1.4. Лекція. Самосвідомість як усвідомлення сутності й сенсу людського буття.

Усвідомлення сутності людського буття. Відповідальність перед майбутніми поколіннями. Сенс людського буття. Структура самосвідомості.

1.2.1.5. Лекція. Національна самосвідомість у системі загальнолюдських цінностей.

Загальнолюдські цінності. Співвідношення етнічних, національних і загальнолюдських цінностей.

1.2.1.6. Лекція. Національна самосвідомість українців: історичний екскурс.

Феномен української національної ідеї. Романтизм і національна самосвідомість. Вплив історичних умов на формування національної самосвідомості.

1.2.1.7. Бесіда. Ідеологія націоналізму.

Поняття "націоналізм". Націоналізм як ідеологічна течія.

1.2.1.8. Бесіда. Філософські засади формування національної самосвідомості.

Витоки проблеми національної самосвідомості в філософії. Сучасна філософія про національну самосвідомість.

1.2.1.9. Бесіда. Психологічні засади формування національної самосвідомості.

Нормативний образ людини в імпліцитній теорії. Національний характер чи національна психіка?

1.2.1.10. Диспут. Націоналізм чи космополітизм - за чим майбутнє?

Чи можна бути водночас націоналістом і людиною світу?

1.2.1.11. Дискусія. Український національний характер: міфи чи реальність?

Національний характер, що це? Прояви національного характеру.

1.2.1.12. Бесіда. Українська ментальність і шляхи її подальшого розвитку.

Трансформація поняття "ментальність". Чи тотожні ментальність і національна самосвідомість?

1.2.1.13. Бесіда. Образ матері в українській ментальності.

Культ матері. Символи матері в українському мистецтві. Образ Березини в українській культурі. Оспівування матері в сучасних творах мистецтва.

1.2.2. Формування позитивних стереотипів.

1.2.2.1. Бесіда. Національні стереотипи і "образ ворогів".

Природа стереотипів. Національні стереотипи: позитивні і негативні. Функції стереотипів. "Образ ворога"- захисна реакція нації.

1.2.2.2. Обговорення книги В.Жаботинського "Вибрані статті з національного питання".

1.2.2.3. Бесіда. Ксенофобія як прояв інстинкту етнічної ізоляції.

Етнічна ізоляція та її наслідки. Природа ксенофобії. Умови виникнення ксенофобії у представників різноманітних етнічних груп.

1.2.2.4. Обговорення книги Мартена Феллера "Пошуки, спогади, роздуми єврея, який пам'ятає своїх дідів, про українсько-єврейські взаємини. Особливо про нелюдське і людське в них." -Дрогобич, 1998.-376 с.

1.2.2.5. Бесіда. Національна та етнічна приналежність людини

Етнічна приналежність людини. Визначення національної приналежності людини. Біетнічність.

1.2.2.6. Обговорення книги Е. Сміта "Національна етнічність"

1.2.2.7. Бесіда. Культура міжетнічного спілкування.

Рівноправне міжетнічне спілкування. Структура міжетнічного спілкування.

1.2.2.8. Бесіда. Культурний шок: конфлікт етностереотипів.

Етностереотипи та їх характеристика. Культурні взаємодії та їх сприйняття. Як ми сприймаємо представників інших націй (можна запропонувати проєктивну методику "Асоціації" з метою визначення стереотипів співрозмовників).

1.2.2.9. Дискусія. Етнічні стереотипи - добро чи зло?

Чи допомагають етнічні стереотипи виживанню нації? Етнічні стереотипи – орієнтири для міжетнічного спілкування?

1.2.2.10. Диспут. Чи можлива дружба між народами?

Чи може один народ товаришувати з іншим? Чи можна приносити в жертву національні інтереси заради дружби між народами?

1.2.2.11. Лекція. Поняття і приклади геноциду в минулому і сучасному.

Причини та умови виникнення геноциду. Лінгвоцид. Трайбалізм.

1.2.3. Ознайомлення з національною ідеєю українського державотворення

1.2.3.1. Бесіда. Виховання толерантного ставлення до представників інших етносів за допомогою поетизації і романтики

Приклади взаємодій між представниками різних етносів. Художні твори як один з засобів виховання толерантного ставлення до представників інших етносів.

1.2.3.2. Дискусія. Націоналізм і патріотизм

Національні і патріотичні почуття. Обов'язки перед нацією і державою.

1.2.3.3. Бесіда. Драгоманов і Донцов (підходи до державотворення та завдань національної еліти).

Державницька ідея М. Драгоманова. Оцінка поглядів М. Драгоманова І. Франком. Радикалізм Д. Донцова.

1.2.3.4. Бесіда. Національний екстремізм та його наслідки.

Екстремізм як відповідь на порушення національних прав. Національний екстремізм як вияв політичної боротьби. Шкідливість екстремізму для національного розвитку.

1.2.3.5. Дискусія. Проблеми утвердження державного суверенітету України в сучасних умовах.

Передумови незалежності. Чи відбулась Україна як сучасна європейська держава? Чим підкріплюється державний суверенітет України?

1.2.3.6. Бесіда. Українська мрія та національна ідея.

Навколо ж якої ідеї об'єднаємось? Обумовленість звернення до національної ідеї у кризові періоди. Трактатування національної ідеї.

1.2.3.7. Бесіда. Співвідношення загальнолюдських і національних цінностей.

Національні цінності та їх характеристика. Чи існують протиріччя між загальнолюдськими і національними цінностями?

1.2.3.8. Дискусія. Ціннісні орієнтири сучасної молоді.

1.2.3.9. Лекція. Роль і місце України у відносинах з державами колишнього СРСР.

Самовизначення України у світовій співдружності по осі "Схід-Захід", або "Європа чи Євразія". Народ як гарант історичної спадкоємності.

1.2.4. Усвідомлення багатства народних традицій та звичаїв і краси, мелодійності української мови.

1.2.4.1. Бесіда. Українська мова - державна мова.

Функції державної мови. Культура мовлення. Мовні обов'язки громадян.

1.2.4.2. Диспут. Одномовність чи білігвізм?

1.2.4.3. Зустріч з представниками засобів масової інформації (редакторами та журналістами місцевої преси, радіо, телебачення) на тему: "Державна мова в засобах масової інформації".

1.2.4.4. Творчий вечір. Барви української мови.

1.2.4.5. Бесіда. Національні особливості нашого регіону та їх вплив на формування національної самосвідомості.

1.2.4.6. Лекція. Традиції та звичаї українського народу.

Народні традиції. Звичаї та їх значення в житті людини.

1.2.4.7. Лекція. Трудова обрядовість українського народу.

Трудовий календар українця. Трудові обрядові свята та їх виховні можливості. Прилучення до трудової обрядовості.

1.2.4.8. Бесіда. Українські традиції дошлюбного спілкування і шлюбу.

Особливості дошлюбного спілкування. Права і обов'язки хлопців та дівчат.

1.2.4.9. Бесіда. Весільна обрядовість.

Українське весілля. Трансформація народних звичаїв.

1.2.4.10. Творчий вечір. Українська національна пісня.

Народні пісні. Пісні та романси літературного походження (Автори: С.Климовський, І.Котляревський, Є.Гребінка, В.Забіла, М.Петренко, О. Афанасьєв-Чужбинський, А.Шашкевич). Виступ самодіяльних співаків та музичних гуртів.

1.2.5. Усвідомлення людиною своєї етнічної ідентичності, національної належності.

1.2.5.1. Відвідування етнографічної виставки в місцевому краєзнавчому музеї.

1.2.5.2. Відвідування виставок майстрів народних ремесел. Обговорення проблеми збереження національної культури.

1.2.5.3. Читацька конференція за творами С.А.Бандери.

1.2.5.4. Конференція з участю ветеранів другої світової війни: “ОУН та УПА в роки Другої світової війни”.

1.2.5.5. Конкурс плакатів на націоналістичну тематику “Герої Крут”.

1.2.5.6. Бесіда. Національна еліта, псевдоеліта і контр еліта.

1.2.5.7. Лекція. Вплив діаспори на формування національної самосвідомості українців.

Культурне життя діаспори та його вплив на формування національної самосвідомості українців. Участь представників діаспори у культурному відродженні.

1.2.5.8. Читацька конференція за творами Д.Донцова.

1.2.5.9. Конкурс-есе серед студентів вищого навчального закладу “Національні герої”.

1.2.5.10. Диспут. Інтелекція: підбурювач чи миротворець?

До кожного заходу розроблені стислі методичні поради та подано список літератури на допомогу щодо його підготовки та проведення. Ці заходи мають за мету:

- забезпечити подолання різних труднощів у взаємодії і спілкуванні представників різних етносів і національних спільнот;

- дати можливість стосовно кожного з них обирати способи контакту, участі, які не розходяться з вимогами загальнолюдської моралі, в той же час найбільшим образом відповідали б їх індивідуальним етнонаціональним особливостям;

- створити відповідну психологічну атмосферу, необхідну для ефективного міжнаціонального спілкування і досягнення позитивних результатів у спільній діяльності.

Література

1. Педагогічні ідеї Г.С.Сковороди /За ред. О.Г.Дзевєріна та ін. – К.: Вища шк., 1990.

2. Виховання національно свідомої особистості (методичні рекомендації кураторам академічних груп студентів) Частина 1. Зміст виховної роботи. /За ред Д.О.Тхоржевського. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2000.

Власенко К.В.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглядаються деякі аспекти методики підготовки студентів інженерних вищих навчальних закладів до майбутньої професійної творчої діяльності.

Радикальні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, потребують пошуку нових шляхів і форм у галузі освіти. Сучасний соціальний і економічний розвиток України потребує перебудови вищої школи і визначає серед інших такі напрямки: розвиток активності, самостійності і творчих здібностей майбутніх фахівців; забезпечення держави кваліфікованими, ініціативними кадрами, які по-перше, матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку за фахом, по-друге, зможуть самостійно приймати рішення, пов'язані з майбутньою професією, тобто створювати власними силами нові науково-технічні цінності в майбутньому. На жаль, інженери-початківці, незважаючи на те, що мають солідну теоретичну підготовку, часто відчують невпевненість і стикаються з утрудненнями в ситуаціях, для розв'язання яких потрібен досвід творчої діяльності. Усе це є свідченням того, що майбутніх інженерів треба навчати творчого підходу до роботи ще тоді, коли вони перебувають на студентській лаві.

Отже, *головне завдання цієї статті* полягає в ознайомленні з методами й прийомами розвитку творчого мислення необхідними під час організації навчального процесу у вищих навчальних закладах та які можна використовувати для підготовки спеціалістів інженерних спеціальностей.

Підготовка студентів до творчої діяльності у Харківській інженерно-педагогічній академії (електротехнологічний факультет у м. Слов'янську) здійснюється через навчальну роботу, покликану розвивати у них стійкий інтерес до науково-дослідної роботи, до творчої праці; сформувати у студентів креативні вміння та навички такої праці; удосконалювати вміння організації самостійного пошуку, мета якого – закріпити в майбутніх інженерів інтерес до науково-дослідної діяльності, сформований під час навчальних занять.

Основне завдання науково-дослідної роботи полягає в тому, щоб озброїти студентів дослідницькими навичками, методами науково-педагогічного дослідження, що в кінцевому результаті сприяє формуванню потреби в творчому підході до розв'язання завдань професійного характеру.

Названі види діяльності студентів є складовими єдиної системи, елементи якої тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. Причому характер кожного із зазначених видів діяльності впливає на зміст і результативність усіх складових системи підготовки студентів до науково–дослідної роботи. З огляду на це, ми вважаємо, що виконання завдань, що стоять сьогодні перед вищою школою, перебуває в прямій залежності від удосконалення кожної ланки цієї системи. Ми виходимо з того, що важливою умовою формування у майбутніх інженерів досвіду творчої діяльності є перебудова дидактичної системи переважно інформаційного навчання на таке, яке б розвивало пізнавальні творчі здібності студентів і забезпечувало включення елементів дослідництва в усі види занять.

Навчальна робота є важливим засобом формування у студентів установки на творчу самостійну діяльність. Вирішальна роль при цьому належить вузівській лекції, під час якої викладач має не тільки дати майбутнім спеціалістам систему наукових знань, а й забезпечити їх активну пізнавальну діяльність, сформувані потребу в самостійному творчому пошуку. Для цього необхідно широко застосовувати на лекціях метод проблемного викладання знань, коли увага студентів акцентується на ступені її розробленості, на тих її аспектах, які потребують теоретичних знань, на різних поглядах і підходах до її розв'язання. Пов'язуючи навчальний матеріал із проблемами сучасної науки, в лекційному процесі ми широко застосовуємо сучасні методи евристичного пошуку, використовуючи проблемні задачі професійної спрямованості.

Сучасні методи евристичного пошуку почали активно створюватися й використовуватися у 40–60 рр. ХХ століття такими авторами як Ф.Цвіккі (морфологічний аналіз), В.Гордон (синектика), Ф.Ханзен (метод організуючих понять), Д.Пойя (метод контрольних запитань), А.Осборн (метод "мозкового штурму"), Г.Альтшуллер (алгоритм розв'язування винахідницьких задач), Г.Буш (метод гірлянд випадковостей та асоціацій), К.Делоне (метод розчленованого проектування, метод ліквідування безвихідних ситуацій, метод трансформації системи), Е.де Боно (латеральне мислення) та інші [1, 3, 4, 6, 7]. Викладачу вищого навчального закладу сьогодні, на нашу думку, необхідно глибоко осмислити цю спадщину та творчо використовувати її у конструюванні й моделюванні своєї викладацької діяльності.

Моделювання професійних ситуацій забезпечує створення умов, в яких студенти одержують можливість самостійно аналізувати явища і технологічні процеси, що вивчаються, усвідомлювати логічні зв'язки,

послідовність дій, зіставляти вивчене з новим і використовувати все це для виконання практичних завдань.

Аналіз проблемних педагогічних ситуацій на заняттях, активний пошук виходу з них сприяє набуттю студентами умінь застосовувати методи пізнання для проникнення в суть педагогічних явищ і процесів, оптимізує розвиток їхнього професійно–інженерного мислення, сприяє більш глибокому і свідомому засвоєнню знань. Економічні та інженерні задачі і ситуації орієнтують студентів на систематичне засвоєння науково–інженерної й науково–економічної літератури, формують вміння творчо підходити до розв'язання навчально–інженерних проблем, допомагають долати типові дидактичні і виховні утруднення.

У процесі розв'язання економічних та інженерних задач студенти часто відчують, що їм бракує необхідних знань і вмінь, що стає додатковим стимулом до опрацювання програмового матеріалу з вищої математики, математичного програмування тощо. Крім того, опановуючи певні поняття, теоретичні положення, що пропонуються їм у вигляді мислительних задач, вони відчують потребу в дії. Дія – краща форма пізнання. Отже, у ході розв'язання інженерних та економічних задач, створення проблемних ситуацій на лекції здійснюється емоційне сприйняття істотних характеристик інженерної діяльності. При цьому стає можливим і обґрунтованим сприйняття і визнання достовірності інших положень, висновків, доведень, які відрізняються від власних. Усе це сприяє формуванню творчого мислення майбутніх інженерів.

Якщо на лекції викладач, створюючи проблемну ситуацію, акцентує увагу студентів на основних етапах і спробах її розв'язання, він тим самим формує в них установку на творчу працю, потребу в систематичній розумовій діяльності, то на практичних заняттях при значному зростанні пізнавальної самостійності майбутніх інженерів вирішується завдання закріплення в них навичок дослідницької праці. Тому в практику семінарських, лабораторно–практичних занять з вищої математики і методику спеціальних дисциплін ми постійно включаємо виконання різних творчих завдань.

Так, на семінарських заняттях з вищої математики повторення теоретичного матеріалу часто проводиться у формі дискусії; вивчення нових питань теорії пов'язується з написанням і рецензуванням рефератів на відповідні теми; на заняттях, присвячених розв'язанню задач, під час розглядання різних евристичних прийомів студенти готують завдання, в яких вони застосовуються і які тут же аналізуються, а також тренуються в самостійному складанні завдань для студентів молодших курсів.

Окремі заняття повністю присвячуються елементам дослідницької роботи, а саме: бібліографічному огляду літератури, складанню плану виконання дослідницьких завдань, обговоренню методики дослідження на тему (аналіз анкет, питань бесіди, програми спостережень за процесами різних завдань, характеру складання різнорівневих контрольних завдань тощо).

Всі ці завдання потребують від студентів інтенсивних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення переносу раніше одержаних знань у нові умови. А це, в свою чергу, закріплює у них навички дослідницької роботи та уміння застосовувати прийоми евристичної діяльності.

Ми виходимо з того, що для закріплення дослідницьких умінь, розвитку потреби в пошуковій діяльності необхідна організація творчого пошуку. У цьому зв'язку частину лабораторних робіт з вищої математики ми проводимо із застосуванням інформаційних технологій навчання.

Перша серія лабораторних робіт передбачала ознайомлення майбутніх інженерів з методикою застосування педагогічно–програмованих засобів GRAN1, GRAN2, DERIVE, EXEL, MACSYMA, EUREKA. Кожній дослідницькій групі ми дали конкретну тему для ознайомлення і запропонували самостійно скласти програму роботи. Результати оформлялися у невеликі доповіді з обов'язковим використанням наукової літератури і формуванням висновків, до яких дійшли студенти під час ознайомлення із програмами.

Друга серія завдань передбачала застосування педагогічно–програмованих засобів для розв'язування інженерних та економічних задач. Результати старанно оформлюються із формулюванням висновків. Підсумкові заняття проводили у формі конференцій, де студенти виступали з відповідними повідомленнями.

Метою роботи є набуття студентами умінь створювати життєво–практичні ситуації, переформулювати завдання, знаходити потрібну літературу, складати бібліографію, аналізувати і давати власну оцінку прочитаному, письмово оформляти свої думки, доводити правильність висунутих положень або відкидати непереконливі, відстоюючи власну думку, і робити висновки.

Ефективними для цього виявилися евристичні бесіди та дискусії. Прийом, що стимулює дискусію, – застосування завдання на порівняння різних розв'язань одної задачі, рецензування завдань, в яких розв'язання надається неправильно тощо. Ми доручаємо студентам продумати і визначити коло завдань і знайти такі шляхи розв'язання, що можуть усіх зацікавити.

При цьому головне пам'ятати, що бути в усьому правим – означає: не дозволити собі жодного разу помилитися. Бути ефективним – означає виявитися, нарешті, правим на останньому етапі. Необхідність увесь час бути правим лежить у системі освіти. Протягом усіх років навчання ми повідомляємо студентам перевірені факти, ми навчаємо їх робити з цих фактів правильні висновки, до яких вони повинні дійти в результаті "правильного" алгоритму дій. Ми привчаємо студентів відзначати найменші помилки і кожному їхньому кроку даємо строгу оцінку, супроводжуючи її вердиктом "ні". Ми говоримо: "Такого бути не може", "Цей висновок не правомірний", "У цьому Ви помилилися", "Для цього немає ніяких підстав" і т.д. Подібні дії складають суть вертикального мислення і виправдовують його широке застосування. Небезпека виникає, якщо думати, що можна обмежитись одним вертикальним мисленням. Така думка помилкова. Прагнучи постійно бути правими, ми відрізаємо собі та своїм студентам шлях до творчості і прогресу. Потреба бути увесь час правим – це дійсний бар'єр, який ми будуємо на шляху нових ідей. Некоректна ідея, що з'явилася на якомусь етапі процесу мислення, може згодом наштовхнути нас на правильне рішення. Акцент у навчанні до недавніх пір незмінно робився на послідовному, логічному мисленні, що за традицією вважається єдиним гідним методом роботи з інформацією. А творчі здібності лише проголошували розвивати, вважаючи їх деяким містичним дарунком [2].

Усе сказане дає змогу стверджувати, що зміна характеру навчальної роботи, внесення до методики її організації творчого підходу забезпечує умови для підготовки майбутніх інженерів до різних видів діяльності. Дієвими способами, що спонукають студентів до цього в процесі аудиторних занять, ми вважаємо: визначення обсягу, змісту, характеру самостійної роботи з кожної теми загальноінженерних дисциплін, що вивчаються; постановка проблемних запитань, створення проблемних ситуацій, самостійне складання і розв'язування математичних задач; аналіз фактів і прикладів, що потребує залучення знань із суміжних дисциплін; спеціальні завдання, метою яких є вироблення в студентів навичок самостійної роботи; критико-бібліографічний огляд джерел і публікацій; виконання практичних завдань.

Педагогічно регульована самостійна робота студентів, метою якої є формування в них навичок розумової праці, перебуває у тісному зв'язку з навчальними заняттями. За завданням викладачів студенти виконують різні види самостійних робіт: за заданим або своїм планом аналізують першоджерела, пишуть рецензії та анотації на статті з

періодичних видань, виконують письмові контрольні роботи, присвячені аналізу накопиченого інженерного досвіду, порівнюють його із особистим досвідом і досвідом викладачів тощо.

Самостійна робота у тісній взаємодії з навчальними заняттями створює основу для науково–дослідної роботи студентів, яка відкриває великі можливості для розвитку творчих здібностей майбутніх інженерів. Їх результативність забезпечується раціональною організацією й усуненням тих недоліків, які іноді ще існують у вузівській практиці, а саме: тематика завдань, що їх мають виконати студенти, не завжди відповідає сучасним завданням навчання; запропоновані студентам рекомендації іноді не спрямовані на науковий пошук, в результаті чого дослідницька робота зводиться до простого реферування наукової літератури.

Усунення цих та інших подібних недоліків можливе, за умов, коли професорсько–викладацький склад дбатиме про вдосконалення всієї системи підготовки інженерних кадрів у ВНЗ. Щодо нашої проблеми, то її вирішення ми бачимо в установленні тісного зв'язку між навчальною, навчально–дослідницькою роботою та неперервною інженерною практикою студентів.

Наведені вище форми, методи і прийоми організації навчально–дослідницької роботи студентів не є вичерпними. До них можна додати ще й такі, як взаємне опонування курсових і рефератів, складання різного виду інженерних та економічних задач, розробка дослідницьких завдань тощо.

Важко поки що визначити і строгу послідовність виконання завдань, і ступінь ефективності кожного з них. Однак перші результати показали, що запровадження спеціальних завдань у поєднанні із відповідним коригуванням змісту навчальних занять, самостійної роботи та педагогічної практики студентів, звичайно, за відповідних форм організації їх виконання, сприяє не лише розвитку творчих здібностей, поглибленню дослідницьких пошуків, а й підвищенню якості професійної підготовки майбутніх інженерів.

Література:

1. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: Сов. радио, 1979.– 184 с.
2. Лосєва Н.М. Евристична компонента у педагогічній діяльності викладачів вищого навчального закладу //Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. збірник наук. робіт.–Донецьк: Фірма ТЕАН, 2004.– Вип №19.
3. Буш Г.О. Рождение изобретательских идей.– Рига, 1976.– 168 с.
4. Пойа Дж. Математика и правдоподобные рассуждения.– М.: Наука, 1975.– 464 с.

5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/ Д: Феникс, 2002.– 544 с.
6. Osborn A.F. How to become more creative.– New York, 1964.
7. Zwicky F. The morphological approach to discovery, invention, research and construction.– In: Zwicky F., Wilson A.G. New methods of thought and procedure.– Berlin, 1967.

Кожевников В.М.

НАСТУПНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Реформування загальноосвітньої школи і вищої освіти дуже тісно взаємозв'язано з тими змінами, які відбуваються в суспільній системі України, відокремлює і відображає їх, бо спрямовано на удосконалення навчання, виховання, на розвиток ініціативної творчої особистості випускника школи і спеціаліста професіонала. Механізми реформування освіти проявляються як складні, вони мають динамічний характер, а на їхній позитивний розвиток впливають багато різних факторів як об'єктивних так і суб'єктивних.

Модернізація освіти супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та організації навчально–виховного процесу, відбувається зміна освітньої парадигми у напрямку варіативного змісту, інноваційних підходів, гуманістичних відношень, поведінки, творчого педагогічного менталітету і іміджу. Попередня шкільна і вища системи освіти були достатньо ефективними, але підготовляли робітників для таких умов, коли ініціатива і творчі здібності не проявлялись і не нагороджувались. В сьогоденних умовах навички ініціативи, творчого підходу до використання наукової інформації в теорії і практиці стають основою великого попиту. У той же час, сьогодні можна констатувати невідповідність допрофесійної підготовки старшокласників вимогам оволодіння професійною підготовкою студентами вищого навчального закладу.

Нині освітній процес в школі і вищому навчальному закладі продовжує відставати від психолого–педагогічної науки, від виробництва і розвитку суспільства. Освіта покликана забезпечувати науково–технічний прогрес, але в ній і сьогодні простежується відставання від інноваційних явищ. Щоб підготувати людину і суспільство до інноваційного типу життя, необхідно відповідним чином змінити саму освіту, зробити її інноваційною за змістом і характером – це положення проходить через зміст Національної доктрини розвитку освіти в Україні.

Модернізація освіти в межах інноваційної моделі розвитку економіки України спрямована на навчання і виховання через систему освіти у кожної особистості внутрішньої потреби до сприйняття та генерування інноваційних ідей, на забезпечення умов щодо активного входження освіти України в міжнародний освітній простір через приєднання до Болонського процесу, створення сучасної економіки освіти.

Сучасна концепція виховання визначила, що ідеалом виховання в Україні є гармонійно розвинена, високоосвічена, соціально активна і національно свідомою людиною, яка наділена громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, родинним і патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань національної та світової культури, здатна до саморозвитку та самовдосконалення.

Для вирішення цих насущних проблем необхідна консолідація загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу, сумісні розробки і реалізація освітніх програм, виявлення через моніторинг якості освіти, її змісту і необхідної корекції.

Важливими факторами інноваційності навчання в школі і вузі виступають освітні програми, технології навчання і виховання, викладачі. Інноваційність тут слід розглядати як характеристику навчальної діяльності викладача в межах якої відбувається підготовка старшокласників, студентів до інноваційної практики і образу життя.

Це привертає увагу до проблеми наступності вищої і шкільної освіти, до педагогічної діяльності викладачів і учителів, тому що від їхньої позиції, від відношення до організації наступного навчально-виховного процесу залежить успіх нововведень, які передбачає реформа шкільної та вищої освіти, але насамперед до навчальної діяльності студентів і старшокласників. При цьому необхідно зберегти кращі досягнення національної освітньої системи.

Загальноосвітня школа України повинна здійснити перехід до профільного навчання на нових концептуальних засадах і забезпечити прорив до якісної освіти.

На цьому шляху відбуваються різні процеси. Якщо школа хоче бути не такою як інші, то в ній відбувається активний інноваційний процес оновлення змісту освіти, організаційних форм і методів навчання. Аналогічно можна говорити про інноваційну модель розвитку вищого навчального закладу.

Тому необхідно говорити про таку інноваційну модель формування наступності вищої і загальноосвітньої школи, яка б адекватно реагувала на інноваційні зміни в ході виконання стратегічних завдань Національної доктрини розвитку освіти,

Державних стандартів освіти, Концепції неперервності професійної освіти, Концепції профільного навчання. На цьому шляху є і позитивне і недоліки. Якщо педагогіка і в її межах дидактика загальноосвітньої школи в основному склалася і продовжує наступно розвиватися, то класична дидактика вищої школи з її академічним навчанням сьогодні ще неоперативно реагує на інновації. В освіті предметом технологій в основному є конструювання системи шкільного навчання – від постановки цілей, вибору змісту, методів, форм і засобів організації навчального процесу до перевірки ефективності нових підходів, їхньої апробації і розповсюдження. Переважним в практиці роботи вищих навчальних закладів є тип організації навчальної діяльності студентів, який забезпечує накопичення мов би достатньої для майбутньої професійної діяльності сукупності знань із вивчаємих навчальних дисциплін. При такій організації навчального процесу головним результатом є знання, а не особистість студента, який здатний проявити творчість, створити нові знання в своїй подальшій професійній діяльності. Така організація навчальної діяльності потребує переорієнтування з націленості на запам'ятання готових знань, на формування особистісних новоутворень студентів, умінь переробляти наукові знання стосовно практиці. Тому актуальні нові вимоги до організації і управління освітнім процесом, тобто виникає потреба в технологічних підходах, що забезпечують активну розумову діяльність самого студента, а також дію механізмів взаємозв'язку теорії з практикою на шляху становлення спеціаліста.

Сьогодні в теорію і практику освіти активно входять нові поняття: стратегія управління системою освіти в цілому – освітній менеджмент, окремими елементами, наприклад, школою – педагогічний менеджмент, навчальною групою – дидактичний менеджмент.

Під педагогічним менеджментом розуміють комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, які спрямовані на підвищення його ефективності /В.Сімонов/. Освітній процес – це навчально–пізнавальний, навчально–виховний, самоосвітній процес, а викладач є менеджер навчально–пізнавального процесу студентів, як суб'єкт управління.

Актуальною є проблема стратегічного управління та планування складовими якої є: місія, стратегічний аналіз цілей, вибір стратегії, реалізація стратегії. Вибір стратегії розвитку старшої загальноосвітньої школи, вузу є центральним моментом стратегічного менеджменту. Але тут недостатньо тільки координації наступності

вузівської і довузівської освіти, необхідна також науково–методична інтеграція цих рівнів освіти. Це необхідно і для того, щоб в умовах ринку змогли знайти себе спеціалісти, які вміють швидко адаптуватися до мінливих умов, здатні до ризику, самостійного вибору сфер професійної діяльності, прийняття відповідальних рішень і саморегуляції поведінки.

Міністр освіти і науки України академік В.Кремень підкреслює: “...йдеться про переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, уміння на їх основі самостійно аналізувати процеси, що відбуваються навколо і самостійно приймати рішення”.

В “Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті” зазначається, що в Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки: повинні забезпечуватися умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості протягом життя”.

В. Кремень на II Всеукраїнському з’їзді працівників освіти зазначив: “Перехід до 12–річної школи повинен забезпечити прорив до якісно нової освіти для всіх дітей шкільного віку. Це потребує оновлення змісту і методик, які формують світогляд, уміння самостійно вчитися, критично мислити..., життєві уміння і навички необхідні для соціальної адаптації”.

Основою розгляду процесу навчання в сучасній дидактиці вищої і загальноосвітньої шкіл повинен бути інноваційний підхід, який відкриває реальну можливість поставити та дослідити проблему наступності навчальної діяльності студентів і старшокласників. В цій діяльності діалектично взаємозв’язані загальне, особливе і специфічне, що характеризує її наступний характер, але видно, що навчальна діяльність студентів повинна підготовлятися попереднім етапом навчання і ця підготовленість може бути здійснена різними механізмами формування наступності, її подальшого розвитку.

Тут виникає дослідницьке завдання – виявити і описати теоретико–методичну структуру цих механізмів наступності.

Розгляд проблеми наступності повинен опиратися на аналіз наукової літератури, практики організації роботи вищого і загальноосвітнього навчальних закладів, навчальної діяльності студентів і старшокласників різних навчальних закладів (загальноосвітня школа, школи нового типу, вищі навчальні заклади).

Під наступністю у широкому сенсі розуміється “об’єктивно необхідний зв’язок між новим і вже відомим в процесі розвитку”, коли “не тільки ліквідується відоме, але зберігається і подальше

розвивається те прогресивне, раціональне, що було досягнуто на попередніх щаблях, без чого неможливе прямування вперед ні в побуті, ні в пізнанні” [1, 293].

Поняття “наступність” розглядається в різних контекстах, наприклад, в педагогічній сфері можна говорити про наступний характер будь-якого процесу. Тут функціонування наступності є універсальним і виступає загальнопедагогічним законом.

Наступність припускає удосконалення нинішнього і обумовлює програмування наступного з опорою на минуле, на подальший розвиток прогресивного і конструктивного із всього попереднього. Тому їй присутні цілеспрямованість, системність, динаміка, логіка, послідовність, управління.

Механізми наступності можуть визначати не тільки сутність і зміст самої навчальної діяльності студентів та старшокласників. Можна говорити про зовнішні і внутрішні умови забезпечення наступності, про етапи і стадії її розвитку, про кількісні і якісні зміни як рушійні сили вирішення проблеми наступності вищої і загальноосвітньої школи (наступність формування професійної підготовки студентів і допрофесійної підготовки старшокласників; наступність формування мотиваційної сфери, життєвих планів студентів і старшокласників; наступність у цілепокладанні і плануванні змісту навчальної діяльності студентів і старшокласників; особливості наступності при переході учнів у слідуючий клас і студентів з одного курсу навчання на інший, більш вищий; наступність у формуванні морально-етичної сфери студентів і старшокласників; наступність розвитку психолого-педагогічних новоутворень особистості студента і старшокласника, педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу і учителя школи; наступність педагогічного менеджменту професійної підготовки студентів і допрофесійної підготовки старшокласників; наступність стратегічного управління інноваційним розвитком вищого навчального закладу і загальноосвітньої школи та ін).

Реальна наявність різних механізмів формування наступності ставить питання про розробку методів, методик дослідження, діагностування і оцінки стану наступності професійної підготовки студентів і допрофесійної підготовки старшокласників. Розробка засобів діагностики психолого-педагогічної, соціальної, управлінської спрямованості дозволяє вести мову про розробку змісту різних інноваційних моделей формування наступності, про критерії і показники формування наступності.

Сутність наступності вищої і середньої школи як діалектичного процесу, її методологічні і теоретико–прикладні аспекти, внутрішній світ старшокласника, абітурієнта, студента, фактори послідовного формування їхньої активної позиції, умови і можливості двостороннього удосконалення педагогічної діяльності вищої і середньої школи досліджував С. Годнік. Але його дослідження було виконано в умовах дії командної економіки у суспільстві, командно–адміністративної, централізованої системи шкільної і вищої освіти яка автоматично відкидала механізми ініціативи, творчості викладачів, школярів і студентів [2].

Сьогодні у світі йдуть глибокі і об'єктивні процеси формування єдиного освітнього простору, орієнтованого на глобалізацію освіти, суспільство стає поступово суспільством пізнання, тому виникла необхідність розробки стратегії підтримки інноваційних починань в співпраці різних навчальних закладів, у відповідності їхніх місій. Так, місією навчального закладу може бути формування компетентності у підготовці старшокласників, студентів до інноваційної практики, інноваційного типу життя. Реалії існування сьогоденної школи взагалі такі: необхідність надання якісної освіти в умовах швидких змінювань у світі та системи знань в ньому, забезпечення конкурентноспроможності свого навчального закладу в освітньому окрузі, реалізація обраної освітньої стратегії та ін. У сучасних умовах світовий ринок інтелектуальної праці потребує творчих особистостей, творців інноваційних знань. Саме на ці якісні критерії мають орієнтуватися вітчизняні вищі навчальні заклади освіти, які повинні готувати фахівців здатних працювати зі світовим співтовариством.

Вважаючи на все, що було сказано вище, виникає необхідність вирішення проблеми інноваційної консолідації вищого і загальноосвітнього навчальних закладів на основі наступності у сучасних умовах їхньої життєдіяльності.

Основні напрямки рішення цієї проблеми ґрунтуються на таких положеннях.

Теорія навчальної діяльності школярів і студентів сформувалася на базі культурно–історичної концепції /Л. Виготський/, принципу єдності психіки і діяльності /С. Рубінштейн, О. Леонтьєв/, у контексті психологічної теорії діяльності /О. Леонтьєв/, у тісному зв'язку з теорією поетапного формування розумових дій і типів учіння /П. Гальперін, Н. Талізін та ін./. В трактовці Д. Ельконіна, В. Давидова навчальна діяльність – це основний вид діяльності школярів /студентів/, який спрямований на засвоєння теоретичних знань і сприяє інтенсивному розвитку мислення. Навчальна діяльність

спеціально організується, щоб студент, старшокласник виконуючи її змінював самого себе як суб'єкта своєї діяльності. Вона має загальну структуру: потреба – навчальне завдання – мотиви – операції.

Сучасна дидактика загальноосвітньої і вищої школи трактує процес навчання як сумісну взаємозалежну і взаємообумовлену діяльність учителів /викладачів/ і учнів /студентів/, ведучим компонентом якої є взаємодія, співпраця, в котрій виявляються організація, загальне управління /сумісне управління, самоуправління/ суб'єктів навчання і навчальної діяльності. Таким чином, навчальна діяльність старшокласника, студента стає одним із вирішальних факторів демократизації навчання, особистісно-орієнтованої парадигми освіти. В умовах такої парадигми відкривається реальна можливість дослідження і вирішення відповідного напрямку проблеми наступності навчальної діяльності студентів і старшокласників.

Сьогодні є актуальним і професійно значущим є розвиток освітнього, педагогічного, дидактичного менеджменту в навчальному закладі.

При створенні моделей управління в системі освіти відомо, що прогресивним є науковий метод моделювання, який дозволяє враховувати досвід розвитку управління в минулому і прогнозувати структуру, функції, найбільш суттєві риси досліджуємого об'єкту на ідеях наступності. Ефективними в цьому напрямку можуть бути і нові методи програмно-цільового, проектного управління. Корисною в дослідженні може бути інноваційна модель управління формуванням наступності вищої і загальноосвітньої школи.

Менеджмент в освіті розуміють як усвідомлену взаємодію керівника з іншими людьми... спрямовану на забезпечення їхньої активної скоординованої участі на досягнення поставленої мети /Н.Коломінський/. Освітній менеджмент є соціально-адекватним, якщо він знімає протиріччя між невідповідністю традиційної системи навчання новим тенденціям її розвитку, новим соціально-економічним умовам розвитку українського суспільства і забезпечує оптимальне поєднання інноваційних педагогічних технологій з фундаментальними методиками класичної педагогіки. Тому менеджмент є одним з факторів реалізації наступності. Актуальне сьогодні і стратегічне управління, тому що відбулася зміна в цілях освіти, технологіях навчання і виховання, в організації навчально-виховного процесу. На цьому шляху пріоритетним для споживачів освітніх послуг – учнів, студентів, батьків є майбутня адаптованість сьогоднішнього школяра, студента до життєвого успіху молодії

людини. Сутнісними характеристиками управлінської компетентності педагога виступають такі: професійно–управлінська, соціально–перцептивна, комунікативна та психологічна компетентність.

Сьогодні навчальному закладу необхідні такі педагогічні кадри, які відповідають інтеграційному критерію: педагогічна майстерність, комунікативне мистецтво, нові технології. Викладач в нових умовах організації навчання покликаний експериментувати, тобто виконувати творчий пошук оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Продуктом творчого пошуку можуть бути технології навчання, оригінальні навчально–виховні ідеї, методи, прийоми, засоби і форми організації активної пізнавальної навчальної діяльності учнів, студентів, підвищення педагогічної майстерності, а також якісне оволодіння учнями, студентами навчальною діяльністю, в ході якої вони підготовляють себе як майбутні спеціалісти. На цьому шляху важливо те, що технологія навчання за своєю змістовною сутністю є діяльнісний сценарій організації навчально–пізнавальної діяльності учнів, студентів з метою поступового оволодіння ними вибраною професією. У своєму конкретному вигляді вони є прогнозуємою моделлю обраної системи дій викладача, учнів або студентів, які необхідно обов'язково виконати в ході оптимально організованого навчально–виховного процесу. Але тут є проблема – зміст і структура навчального процесу в педагогічній літературі і практиці навчання вищої школи ще на достатньо високому рівні не розроблені. Вирішення протиріч у цьому напрямку стає джерелом народження технологій: протиріччя виявляє теорія, а технології переборюють їх. Актуальною на цьому шляху є розробка інноваційної моделі формування наступності в творчій професійній діяльності викладачів вищого і загальноосвітнього навчальних закладів.

У вирішенні проблеми наступності вищої і загальноосвітньої школи слід враховувати те, що педагогіка і психологія вищої школи тільки починає зароджуватися, роботи вчених мають в основному загальнотеоретичний характер і присвячені дослідженню окремих напрямків навчання в вищому навчальному закладі. Але аналіз літератури свідчить про ефективність від впровадження інновацій і технологій /А.Нісімчук, О.Падалка, О.Шпак, О.Пехота, В.Беспалько, Ю.Васьков, В.Паламарчук, К.Ангеловські та ін./.

В сучасних умовах розвитку освітньої сфери виникла необхідність глибокого і всебічного осмислення накопиченого досвіду використання нововведень в загальноосвітній і вищій школі, методології вивчення присутніх ним проблем. В психолого–педагогічній, соціальній, управлінській науках та в практиці вже

склалися для цього відповідні умови. Вся соціальна система в тому числі і освіта, як її стратегічна підсистема, переходять на інноваційний розвиток.

Практика підтверджує ефективність нововведень, що виникають на шляху прямих зв'язків загальноосвітньої школи з вищим навчальним закладом: залік випускних іспитів в школі як вступних іспитів в вузі; вивчення програми першого курсу вузу в умовах школи та ін. Це підкреслює думку, що нововведення можуть бути одним із головних механізмів реалізації наступності у вузівському і шкільному навчанні. З одного боку наступність реалізується через різні види нововведень: в освітніх програмах, в технологіях навчання, виховання, в управлінні, в оцінюванні якості знань і рис особистості випускника школи, вузу та ін., а з другого боку вона характеризується контрольною функцією, тому що повинні досягатися критерії і показники наступності.

Освіта набуває інноваційного характеру і це об'єктивна реальність, а її споживачі – учні, студенти, спеціалісти, професіонали повинні бути здібними до інноваційного типу життя і життєдіяльності. Таким чином, інноваційна стратегія – основа стійкого розвитку навчальних закладів в тому числі загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу. Входження України в Болонський процес диктує необхідність переходу від традиційних репродуктивних технологій до інтенсивних, інноваційних, які формують особистість креативного типу спроможну самостійно оволодівати знаннями.

Головне в навчальній діяльності студента, відмічають вчені, – це сформування такої “суб’єктності”, такої готовності до навчальної діяльності, в основу якої покладено рефлексію свого самозмінювання. Але і сьогодні далеко не всі студенти уміють виявляти таку готовність, підвищувати власну ступінь самостійності і відповідальності.

Тому виникає проблема, як поступово перевести більшість студентів із об’єктів психолого–педагогічного впливу викладача на тих, що самі уміють підтримувати інтерес до обраної професії і виявляють позицію суб’єкта. Видно, що це ще одне із завдань практичної реалізації наступності в навчанні.

Головна мета професійного самовизначення студента в тому, щоб виявляти внутрішню готовність самостійно і свідомо планувати, коректувати і реалізувати перспективи свого професійного, життєвого і особистісного розвитку. Такий розвиток йому необхідно розглядати в контексті всього життя і в контексті особистісного становлення:

перед студентом стоїть проблема – одночасне розширення своїх професійних можливостей і підвищення своєї готовності до повноцінної реалізації тих, що вже склалися.

Вирішення цієї проблеми бачимо в наступності навчальної діяльності, яка виступає фактором вибору і корекції старшокласником і далі студентом своїх життєвих планів.

На цьому шляху творчий пошук є основою будування стратегій вільного вибору в діяльності викладача і студентів. Наприклад, професійний вибір ще старшокласника, а потім студента повинен бути рішенням, що зачипує життєву перспективу.

Біля джерел технологізації педагогічного процесу стояв А. Макаренко. Масове впровадження педагогічних технологій у вітчизняне навчання відноситься до початку 60-х років. В зарубіжній науці воно пов'язано з іменами Б.Блума, Д.Брунера, Г.Грейса, Дж.Керола, Д.Хамбліна та ін. В Росії цю проблему вирішували Ю.Бабанський, В.Беспалько, П.Гальперін, М.Кларін, Л.Ланда та ін. В українській теорії і практиці освіти технологічний підхід було засновано А.Алексюком, В.Бондарем, Я.Бурлакою, І.Підласим, А.Фурманом.

Слід відмітити роботи, що присвячені технологічним аспектам вищої педагогічної освіти /В.Андрєєв, С.Архангельский, В.Бондар, Я.Бурлака, І.Дмітрік, М.Левіна, Н.Нікандров, О.Околелов, В.Серіков, І.Підласий, В.Сластьонін та ін./.

Поняття технології підкреслює спрямованість прикладних педагогічних досліджень на удосконалення педагогічної діяльності, підвищення її результативності, інтенсивності, інструментальності, технічного озброєння, але і сьогодні не існує однозначного визначення педагогічної інноваційної технології. На наш погляд, вона повинна змістовно визначатися комплексом стратегій вільного вибору викладача і студентів, поєднувати в своїй структурі оптимальну сукупність дій, операцій і процедур, що забезпечують гарантований результат в мінливих умовах освітнього процесу.

Методологічні аспекти педагогічних інноваційних технологій висвітлено в роботах відомих педагогів і психологів, які зробили рішучий вплив на розвиток ідей технології навчання і виховання особистості в школі.

Німецький філософ К.Ясперс, доктор психології вивчав людину і її спілкування із себе подібними. Центральною категорією його філософії є поняття “комунікація”. В пошуках сутності комунікації він продовжував ідеї датського філософа С.Кьєркегора – засновника екзистенціального напрямку в філософії.

Педагогічна технологія виступає процесом формування особистості під впливом соціальних факторів. Це визначає наявність зв'язку між соціологією і педагогічною технологією.

Нововведення в освіті визначаються педагогічними і суспільними проблемами, тому що освітньо-виховна діяльність має за своїм змістом особливий інтерес для суспільства. Нововведення за своєю сутністю – це довготривала інвестиція в майбутнє, вони пов'язані з технологіями, підвищують їхню результативність.

Е.Роджерс так визначає нововведення: “Нововведення – це ідея, що являється для конкретної людини новою. Не має значення при цьому, є ідея об'єктивно новою або ні, ми визначаємо її у тому часі, який пройшов з моменту її відкриття або першого використання”.

Французський вчений Е.Брансуік розрізняє три можливих вида педагогічних нововведень: нововведеннями виступають освітні ідеї і дії, що повністю нові і раніше невідомі; таких дій небагато, тому найбільшу кількість нововведень складають адаптовані, розширені або переоформлені ідеї і дії, які набувають особливу актуальність в певній середі і в певний період часу; педагогічні нововведення виникають в тій ситуації, в якій у зв'язку з повторним ставленням цілей в нових умовах оживають деякі раніше існуючі дії, тому що нові умови гарантують їхній успіх як певних позитивних ідей.

Американські вчені Біл і Болен визначають педагогічне нововведення як “змінювання, яке включає в себе не тільки змінювання навчального матеріалу, але і комплекс змінювань у поглядах на його використання”.

Найхорф визначає нововведення як процес: “Це процес, який починається з будь-якої ідеї і впливає на змінювання, завершуючись їхнім засвоєнням або запереченням з боку потенціальних споживачів”.

Марклунд виділяє слідуючи відмінності між нововведеннями і змінюваннями: „Поняття нововведення у тому сенсі як воно використовується в школах і викладанні часто синонімічно /ідентично/ поняттю змінювання. Якщо це змінювання охоплює широкий масштаб і всю шкільну систему, то про нього говорять як про реформу. Було б неправильним називати будь-яке змінювання нововведенням. Воно повинно включати в себе поліпшення згідно із раніше поставленою метою. Нововведення кожний раз вводить один або декілька якісних критеріїв”.

Підкреслимо ту думку, що нововведення не обов'язково є новим, але обов'язково повинно бути кращим і може бути продемонстроване само собою. В поняття педагогічне нововведення вкладають ті

змінювання, які спрямовані на поліпшення і розвиток виховання і освіти.

Наведені вище визначення нововведення і технології не заперечують, а навпаки підкреслюють гостру необхідність дослідження нових освітніх ідей, дій, способів розширення, переоформлення вже відомого, але в нових умовах реформування освіти. У нашому дослідженні мова йде про вплив нововведень на наступність вищого і загальноосвітнього навчальних закладів, який має проблемний характер і потребує дослідження.

В.Паламарчук підкреслює, що “педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові технології навчання, оригінальні виховні ідеї, форми і методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності викладача, рівня його мислення, світогляду. Творчий пошук педагогічних інновацій веде до новоутворень в цілісній системі особистості”.

У зв’язку із вищесказаним, підкреслимо, що реалізована в досвіді конкретного педагога стратегія вибору є актом творчості, а творчий пошук, в свою чергу, виступає основою побудови стратегії вільного вибору в діяльності викладача. Пошук і вибір знаходяться в складній діалектичній єдності і протиріччі.

Ю.Бабанський підкреслював, що навчання творчості починається з уміння вибирати оптимальні педагогічні рішення, тобто найкращі для даних умов зміст, форми, методи і засоби навчання і виховання. Більш ефективно і якісно рішення завдань, які висуває життя, потребує озброєння викладачів спеціальними вміннями вибирати в кожному конкретному випадку оптимальний варіант побудови навчально–виховного процесу, який веде найкоротшим шляхом до найбільш ефективного і якісного рішення поставлених завдань.

В наших дослідженнях було добавлено, що поряд з оптимізацією викладання існує проблема оптимізації навчальної діяльності учнів, яка є ключовою, тому що від її рішення багато в чому залежить формування особистості учня – суб’єкта, що має велике значення для його розвитку. Було виявлено, що цілісна оптимізація процесу навчання може бути здійснена на основі загальної системи, яка поєднує в своєму змісті міри з оптимізації викладання, розроблені в роботах Ю.Бабанського і міри з оптимізації учіння учнів, розроблені в нашому дослідженні /В.Кожевников/.

В цілому в психолого–педагогічній, управлінській, соціальній науці і практиці накопичено достатній теоретичний і емпіричний матеріал для подальшого вивчення проблеми наступності вищого і загальноосвітнього навчальних закладів в нових умовах їхньої роботи і розвитку.

Втім, на сьогоднішній день недостатньо дисертаційних досліджень, які б узагальнювали накопичений теоретичний і емпіричний досвід для подальшого вивчення проблеми наступності.

Аналіз психолого–педагогічної, соціальної, управлінської літератури показує, що на шляху вирішення проблеми наступності вищого і загальноосвітнього навчальних закладів існують певні протиріччя різноманітного характеру:

– між необхідністю школи і вузу вирішувати завдання, що поставлені в змісті Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Болонського процесу, Державних стандартів освіти, Концепції профільного навчання, Концепції неперервної професійної освіти і фактичною відсутністю науково розроблених основ і механізмів консолідації вищого навчального закладу і загальноосвітньої школи у цьому напрямку на основі наступності;

– між тим, що педагогіка і в її межах дидактика загальноосвітньої школи в основному склалися і продовжують інноваційне розвиватися і переважно організацією в вищих навчальних закладах навчальної діяльності студентів на традиційних технологіях;

– між необхідністю вибору в ринкових умовах стратегій розвитку вищого навчального закладу і загальноосвітньої школи та відсутністю розробок з методичної інтеграції цих рівнів освіти в умовах наступності;

– між вимогами вищого навчального закладу до випускників загальноосвітніх шкіл та їхнім реальним станом знань, умінь, навичок, якостей і рис особистості;

– між тим, що освіта покликана забезпечувати науково–технічний прогрес і відставанням освітнього процесу в загальноосвітній школі і вищому навчальному закладі від психолого–педагогічної, соціальної, управлінської науки і від інноваційних виявлень;

– між необхідністю впровадження в теорію і практику освіти менеджменту /освітній, педагогічний, дидактичний/, коли викладач є менеджером навчально–пізнавальних процесів і переважною авторитарною позицією викладачів;

– між необхідністю розробки стратегій підтримки інноваційних починань в консолідації вузів і шкіл і невирішеною проблемою

організації такої співпраці на основі наступності у сучасних умовах їхньої життєдіяльності;

– між необхідністю виявлення позиції викладача, яка в нових умовах організації навчання спрямована на творчий пошук оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем і позицією викладача традиційних репродуктивних технологій;

– між необхідністю виявлення в навчальній діяльності старшокласника, студента такої готовності, в основу якої покладено рефлексію свого самозмінювання і неготовністю старшокласників, студентів підвищувати власну ступінь самостійності і відповідальності;

– між необхідністю дослідження, діагностування і оцінювання стану наступності допрофесійної підготовки старшокласників, подальшої їхньої підготовки як студентів і відсутністю відповідних методів, методик, засобів психолого–педагогічної, соціальної, управлінської спрямованості;

– між технологіями професійної підготовки студентів і технологіями допрофесійного навчання, виховання старшокласників.

Безумовно, існують і інші протиріччя. Тому актуальними є такі завдання подальшого дослідження:

1. Охарактеризувати тенденції становлення і розвитку загальноосвітньої і вищої школи в зарубіжних країнах і в Україні;

2. Показати зміст інноваційних процесів, структуру технологічних підходів до реалізації наступності вищої і загальноосвітньої шкіл;

3. Розробити теоретичний апарат наступності вищого навчального закладу і загальноосвітньої школи.

4. Розробити: інноваційну модель, критерії та показники наступності вищої і загальноосвітньої школи; інноваційну модель, критерії та показники наступності професійної діяльності викладачів вузу і загальноосвітньої школи; інноваційну модель, критерії та показники наступності навчальної діяльності студентів і старшокласників.

5. Розробити інноваційну модель стратегічного управління формуванням наступності вищого навчального закладу і загальноосвітньої школи.

6. Розробити методи і засоби дослідження, діагностування і оцінювання стану наступності.

7. Здійснити дослідно–експериментальну перевірку умов формування наступності і на цій основі запропонувати механізми

становлення особистісно–професійної компетенції майбутнього спеціаліста.

Література

1. Філософський словник: М., 1980. – С.293.
2. С.М. Годник. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж, Издательство Воронежского университета. – 1981.

Меріон М.О

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Розглянуто питання вивчення готовності до міжнаціонального спілкування майбутніх вчителів іноземної мови.

Ключові слова: спілкування, культура міжнаціонального спілкування, готовність, культура

У процесі спілкування представників різних культур, мета спілкування, тон і стиль, позиції партнерів, тактика взаємодії – усе це в кожному окремому випадку різне. І якщо ваш сьогоднішній діалог із представником іншої культури (це може бути і ваш друг, і співробітник, і навіть близька вам людина) не вдався – виходить, хтось з вас не розмірив свої цілі, наміри, тон і стиль розмови з тими, яких чекав партнер від вас, та й не зміг заздалегідь вникнути у його цілі і очікування. А може, не зумів переорієнтуватися по ходу справи.

Більш того, нерозуміння може виникнути навіть у тому випадку, якщо представники різних культур говорять на одній мові, тому що розуміння тексту означає не тільки знання мови, але і знання світу.

Незнання реалій культури може привести до повного непорозуміння тексту при знанні окремих слів. Вивчення реалій окремих культур (із представниками яких ви маєте намір вступити в контакт) і навіть їхнє успішне засвоєння і застосування в процесі спілкування, однак, не гарантує вам успішне його завершення. Адже не можна нічого прогнозувати у відносинах між людьми. Поведінка людини незмірно (і непередбачено) мінлива. А намагатися «точно» і «науково» пояснити усі відтінки людської поведінки – задача практично безнадійна. Однак, сучасна людина усе більше і більше прагне навчитися розуміти себе й інших і в цьому випадку і наука може прийти їй на допомогу.

Для того, щоб уникнути непорозуміння ми повинні не тільки говорити на одній мові, але і розуміти мову невербальної комунікації

(на основі немовних знакових систем). Мова може супроводжувати невербальну комунікацію, але не завжди. Невербальна комунікація не менш важлива в процесі спілкування, як і вербальна. Іншими словами, вони взаємозалежні. Між культурами існують значні розходження в тім, як використовуються засоби комунікації в міжособистісному спілкуванні.

Наприклад, представники західних культур більше уваги звертають на зміст повідомлення, їхня комунікація слабо залежить від контексту. Для таких культур характерним є когнітивний стиль обміну інформацією. Значні вимоги тут пред'являються до швидкості мови, точності використовуваних понять і логічності висловлень (зміст комунікації цінується в американській культурі, вони використовують “small talk” у повсякденному спілкуванні, вони задають короткі питання і зовсім не чекають на них відповіді). Представники таких культур прагнуть під час спілкування почути таку інформацію, яку вони хочуть почути і яку вони зрозуміють. Як у свій час помітив Гете – «кожний чує те, що розуміє».

Представники східних культур, навпаки, більшу увагу приділяють контексту повідомлення. Тому їхня мова характеризується неконкретністю, довгими міркуваннями про основний предмет дискусії, і це допомагає їм краще зрозуміти свого співрозмовника.

Численні дослідження свідчать про те, що у представників різних культур існують розходження в експресивній поведінці й у міміці. У поведінці представників різних культур виявляються особливості характеру і темпераменту. Важливу роль тут грають також емоції і почуття.

Ми завжди знаходимося в якому-небудь емоційному стані: або життєрадісному, оптимістичному, або сумному, похмурому, подавленому. Психологічні дослідження показують, що людина із постійним похмурим настроєм поширює свій стан на інших людей, з якими вона знаходиться у взаємодії. У результаті у всіх оточуючих вас людей може виникнути загальний подавлений настрій.

Американці, приміром, вступаючи в спілкування завжди посміхаються і демонструють піднесеність духу і свій гарний настрій. Цей настрій передається й іншим учасникам бесіди. На Сході існує традиція, за якою людина не має права виявляти не тільки свій поганий настрій, але і горе, сум. Ця традиція вимагає у всіх випадках зберігати привітне вираження обличчя, щоб не обтяжувати інших людей своїми турботами і переживаннями.

У нашій культурі немає такої традиції, але завжди варто пам'ятати, що від нашого настрою багато в чому залежить настрій

оточуючих нас людей, нашого співрозмовника, від цього залежить успіх спілкування.

Ще одним видом вираження поведінки людини є жести. Часто завдяки жестам представники різних культур можуть порозумітися між собою, навіть не знаючи мови. Але проте, більшість жестів культурно-специфічні, і не тільки не сприяють міжкультурній комунікації, а частіше ускладнюють її. Психологи звичайно рекомендують використовувати жести якнайменше, щоб уникнути непорозумінь. Вивчити і правильно вживати систему жестів складніше, ніж вивчити мову.

Україна це країна поліетнічна і полікультурна. Культурне, релігійне і мовне розмаїття суспільства повинно бути визнане як позитивний фактор, що забезпечує його духовне багатство, а національні меншини повинні розглядатись як невід'ємна частина суспільства. Важливим при цьому є створення клімату терпимості і міжкультурного діалогу, яке сприятиме міжнаціональному спілкуванню, збагаченню внутрішнього світу людей новими цінностями, поглядами і почуттями.

В контексті сказаного, нами було заплановано вивчення особливостей міжкультурного спілкування серед майбутніх педагогів. Дослідження проводились серед студентів третього-четвертого курсів спеціальності "Іноземна мова та література" Краматорського економіко-гуманітарного інституту. Специфікою нашого навчального закладу є можливість спілкування із представниками різних культур: китайської, американської, української, російської, польської, стран Балтії. Серед студентів є також ті, які тривалий час перебували за кордоном працюючи в Німеччині, Франції, Великобританії, Австрії. Тому ми мали досить таки багатий матеріал для спостережень і досліджень.

Першим етапом нашого дослідження було проведення широкого опитування серед студентів вищеозначеної спеціальності щодо виявлення їхнього рівня знань і навичок міжнаціонального спілкування. Цим опитуванням ми охопили студентів з першого по п'ятий курс.

Обробка даних показала закономірний результат – найбільшу інформацію і найкращими навичками з культури міжнаціонального спілкування володіють студенти старших курсів. Це і не дивно, адже, навіть не маючи досвіду такого спілкування, вони вже прослухали курси лекцій з окремих дисциплін, які дозволили їм оволодіти певним обсягом знань (зокрема, психологія, історія зарубіжної культури, лінгвокраїнознавство, історія зарубіжної літератури тощо). Студенти

молодших курсів мали гірші результати. Це можна пов'язати ще і з відносно низьким рівнем загальної культури (по відношенню до старшокурсників).

Наступним етапом було дослідження не тільки загальних знань, але й готовності до спілкування з представниками іншої культури. Ці відомості ми отримували вже серед студентів третього-четвертого курсів.

Дослідження показали, що показники різних студентів значно відрізняються залежно від мови навчання. Цікавими були показники студентів, які вивчають китайську мову. Вони показали дуже високий рівень навичок спілкування і готовності до спілкування із представниками іншої національної групи. Такий результат ми пов'язуємо з тим, що вже з першого курсу, вони мають змогу спілкуватися з носіями мови і культурних традицій – із студентами, громадянами Китаю.

Для досконалого вивчення китайської мови наші студенти повинні навчитись контактувати із іноземцями, викликати в них довіру і зворотнє бажання до контакту. А для цього, нашим хлопцям і дівчатам потрібно з увагою ставитись до культурних особливостей своїх візаві.

Інша картина спостерігається серед тих, хто вивчає англійську мову. Тут готовність до міжнаціонального спілкування значно нижча. Це обумовлюється і малим досвідом спілкування з представниками іншої культури і, можливо більшою подібністю наших європейських культур. Основною тенденцією у відповідях щодо готовності спілкування тут виступала така: нехай до мене вони самі пристосовуються. Важливим чинником, який визначав готовність до спілкування був такий – на чий території мало б відбуватися таке спілкування.

Якщо носіям східної культури "дозволяли" мати відмінності на "нашій території" і були готові поступитися своїми звичками задля зміцнення контакту, то для носіїв західної культури такого права не надавалось. Готовність до більш толерантної поведінки була більша, коли опитуваному пропонувалось спілкуватися на території опонента, тобто в іншій країні. Якщо ж спілкування повинне було проходити в Україні, то опитувані вели себе більш "агресивно", непоступливо.

Цікаві дані були отримані від студентів, які вже були за кордоном. Серед них ми виділили дві групи – ті, які були з короткостроковим візитом (туристична подорож, бізнес-тур тощо) і з довгостроковим (робота за контрактом, проживання із батьками

тощо). Студенти обох груп виявили дуже високий рівень не тільки готовності, але й культури спілкування.

Але ж, студенти другої групи показали свою толерантність не тільки до міжнаціонального спілкування, але й до спілкування взагалі. Вони були більш комунікабельні, приязніше ставляться до товаришів, спокійніше реагують на групові конфлікти тощо. Більш того, вони стали каталізатором розвитку позитивного ставлення інших студентів до міжнаціонального спілкування, були опорою в наших діях по впровадженню культури міжнаціонального спілкування серед студентів.

Дещо по іншому вели себе під час опитування студенти, які прибули з території СНД, зокрема Росії. У своїх відповідях вони були не такими відвертими, більш замкненими, менше йшли на компроміс у визначенні ролей в спілкуванні з людиною іншої національності.

Підсумовуючи результати опитування можна зробити висновок, що для формування культури і готовності до міжнаціонального спілкування велике значення мають такі чинники, як: загальний рівень культури студента, його мотиваційна спрямованість на спілкування, наявність інформації про особливості спілкування в різних країнах "з першоджерел", наявність, або відсутність навичок спілкування з людьми інших культур, бажання знаходити спільну мову із людиною взагалі, ступень толерантності до чужих недоліків.

Молоцька І.В.

ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРАКТИКУ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ

Развитие учебного процесса в высшем учебном заведении можно проводить двумя путями: постепенным усовершенствованием его отдельных частей или кардинальной переменой при помощи реализации системного подхода. Модульное обучение даёт возможность воплотить в жизнь второй путь развития. Какие же перемены в учебном процессе связаны с введением в практику преподавателя практику модульного обучения? Автор статьи рассматривает отличие технологии модульного обучения от других систем обучения, основные принципы, а также систему действий преподавателя при подготовке к переходу на модульное обучение.

Головною метою реформування освіти України є виховання свідомого громадянина з активною життєвою позицією, готового до трудової діяльності і творчого мислення, самовдосконалення, із сформованими потребами до взаємин з людьми різних національностей і культур світу [4,1].

У всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства дедалі більше утверджуються загальноцивілізаційні тенденції розвитку, властиві для ХХІ століття. Передусім – це зближення націй, народів, держав через створення спільного економічного, інформаційного, а зважаючи на вимоги Болонського процесу, й освітнього простору Європи.

Болонським процесом передбачено до 2010 року створити єдиний освітнянський простір Європи у сфері вищої освіти. Це, зокрема, передбачає введення кредитно–модульної системи навчання, яку Україна впроваджує в 23 (Національний технічний університет "Київський політехнічний інститут", Національний університет "Львівська політехніка" та інші) вищих навчальних закладах, перехід на дворівневу ступеневість (бакалавр, магістр), уніфікацію програм і моделей вищої освіти в різних країнах Європи. Це сприятиме й автоматичному визнанню дипломів [5,5]

Кредитно–модульна система підготовки фахівця (КМСПФ) допомагає здійснювати підготовку фахівців за індивідуальним освітньо–професійними програмами, сформованими на підставі освітньо–кваліфікаційних характеристик для певних спеціальностей, вимог замовників та індивідуальних побажань студента, пов'язаних з його баченням, перспектив майбутньої професійної кар'єри, із кон'юнктурною ринку, місцем можливого працевлаштування тощо. КМСПФ повинна забезпечити можливість студентів (а далі й викладачів) не тільки в межах України, а й Європи, інтеграцію в європейський освітній простір, підтримку європейської системи трансферу кредитів (ECTS). Водночас, модульно–рейтингова система оцінювання знань є тільки складовою цією вищої технології підготовки [3, 5].

Друга тенденція – перехід людства від індустріальних до науково–інформаційних технологій і формування суспільства знань. Ці та інші тенденції висувають основними пріоритетними освіту і науку як сфери, що забезпечують розвиток людини і розвиток суспільства [5, 12].

Головна мета сучасної вищої школи полягає в тому, щоб створити таку систему навчання, яка б забезпечувала освітні потреби кожного студента відповідно до його нахилів, інтересів та можливостей [1, 17]. Для досягнення цієї мети, як ми вже зазначали, необхідно кардинально змінити парадигму студента й викладача у навчальному процесі. Зараз навчальний процес у вищій школі зберігає невирішеними протиріччя між фронтальними формами навчання та індивідуальним темпом навчально–пізнавальної діяльності кожного студента; між необхідністю диференціації освіти та одноманітністю змісту й технологій навчання; між переважним у

вищій школі пояснювально–ілюстративним способом викладання й діяльнісним характером студента, яке б сприяло розвитку здібностей та інтересів студента. На сьогодні ми маємо ряд дидактичних підходів, кожен із яких націлений на зняття окремих протиріч.

У лінгвістичній літературі проблемі розробки курсу модульного навчання присвячено багато досліджень. Протягом останніх десятиліть до цієї теми зверталися педагоги, лінгводидакти, психолінгвісти, мовознавці: П.Автомонов, В.Бондар, І.Жовта, О.Пехота, А.Слугіна та інші. Однак, основна увага дослідників зверталась переважно на самостійну роботу учнів загальноосвітніх шкіл та студентів педагогічних закладів. Адже проголошені напрями перебудови навчання (оптимізація, активізація, міжпредметні зв'язки, впровадження активних методів навчання, підвищення педагогічної майстерності, культури тощо) як пріоритетні лише частково сприяли поліпшенню підготовки фахівця. Основні ж суперечності навчання у вищій аграрній школі не розв'язувались, але умови навчання і професійної підготовки у відповідних навчальних закладах, соціальні особливості студентів мають свою специфіку, що обумовлює необхідність проведення спеціальних досліджень і якщо сьогодні не змінити процес підготовки фахівця агропромислового комплексу, то це може призвести до непередбачених соціально–політичних наслідків, до ще більшого відставання від передової аграрної науки. Потреба розвивати мовну особистість, здатну володіти навичками розмовної іноземної мови, читання, перекладу та реферування текстів за фахом й зумовила вибір теми нашої статті – "Основи впровадження технології модульного навчання у практику роботи викладача вищого навчального аграрного закладу".

Одне з провідних положень теорії діяльності для ефективного навчання передбачає таку його організацію, за якої студент сам оперує навчальним змістом, і тільки в такому разі воно буде засвоєно усвідомлено й міцно [2, 21]. Крім того, відбувається процес інтелектуального розвитку студента. Нова парадигма полягає в тому, що студент має вчитися сам, а викладач – здійснювати мотиваційне керівництво його учінням, тобто мотивувати, організовувати, координувати, консультувати, контролювати. Переведення навчання на суб'єкт–суб'єктну основу потребує такої педагогічної технології, яка б забезпечила студентові розвиток його мотиваційної сфери, інтелекту, самостійності, колективізму, схильностей, умінь здійснювати самостійне управління навчально–пізнавальною діяльністю. Тому перед навчальною практикою постала проблема

пошуку технології навчання, яка дозволила б практично вирішити це завдання. Такою технологією якраз і є *модульне навчання*.

Модульне навчання виникло як альтернатива традиційному. Суть модульного навчання полягає в тому, що учень цілком самостійно (або з певною дозою допомоги) досягає конкретної мети навчально–пізнавальної діяльності в процесі роботи з модулем. КМСПФ дає змогу формувати індивідуальну освітньо–професійну програму підготовки студента на підставі переліку змістових модулів. Модуль – це цільовий функціональний вузол, у якому об'єднано навчальний зміст і технологію оволодіння ним у систему високого рівня цілісності [6, 68]. Реалізація цієї програми обмежена нормативним терміном навчання (на рівні бізової вищої освіти це чотири роки, на рівні повної вищої освіти – для підготовки спеціалістів – 1–1,5 року, для підготовки магістрів – 2 роки) та граничним, який перевищує нормативний на рік. Навчальна дисципліна складається з тісно пов'язаних модулів – логічно завершених частин теоретичного та практичного навчального матеріалу, які вивчаються протягом навчального року. Індивідуальна освітньо–професійна програма охоплює обов'язкові і вибіркові змістові модулі. Формування індивідуальної освітньо–професійної програми за певним напрямом або спеціальністю передбачає можливість вибору самим студентом змістових модулів(дисциплін). КМСПФ дає змогу здійснювати перехід між спорідненими напрямками підготовки або спеціальностями. Зарахування змістових модулів(дисциплін), введених у річну навчальну програму, здійснюється шляхом складання студентом певного виду підсумкового контролю протягом навчального року без організації заліково–екзаменаційних сесій, однак із дотриманням термінів, визначених графіком підсумкового контролю.[3, 5]

Отже, модуль виступає засобом модульного навчання, оскільки в нього входять: цільовий план дій, банк інформації, методичне керівництво для досягнення дидактичної мети. Саме модуль може виступати як програма навчання, індивідуалізована за змістом, методами учіння, рівнем самостійності, темпом навчально–пізнавальної діяльності студента.

У сутнісних характеристиках модульного навчання закладено його відмінність від інших систем навчання. По–перше, зміст навчання подано в закінчених самостійних комплексах (інформаційних блоках), засвоєння яких здійснюється відповідно до мети. Дидактичну мету сформульовано для студента, й вона містить не тільки відомості про обсяг досліджуваного матеріалу, а й про

рівень його засвоєння. Крім того, кожен студент отримує від викладача письмові поради щодо того, як раціональніше діяти, де знайти потрібний навчальний матеріал тощо. **По-друге**, змінюється форма спілкування викладача та студента. Воно здійснюється через модулі та особисте індивідуальне спілкування. Саме модулі дають змогу перевести навчання на суб'єкт–суб'єктну основу. Стосунки стають більш паритетними. Крім того, студент витрачає максимум часу на самостійну роботу, вчиться ставити мету, самостійно планувати, організовуватися, контролювати себе та оцінювати. Це дає йому змогу усвідомити себе в діяльності, самому визначити рівень освоєння знань, бачити прогалини в своїх знаннях та вміннях.

Безсумнівно, що викладач теж управляє навчально–пізнавальною діяльністю студентів через модулі й безпосередньо, але це більш м'яке, а головне – цілеспрямоване управління. Нарешті, наявність модулів з друкованою основою дає викладачу змогу індивідуалізувати роботу з окремими студентами. Тут не існує проблеми індивідуального консультування, дозованої індивідуальної допомоги [8, 112].

У чому ж полягає система дій викладача під час підготовки до переходу на модульне навчання? Передусім необхідно розробити модульну програму, яка складається з комплексної дидактичної мети й сукупності модулів, що забезпечують досягнення цієї мети. Щоб скласти таку програму, вчителю передусім необхідно визначити основні наукові ідеї курсу. Наприклад, у курсі іноземної мови виокремити такі ідеї: мова – фонетична, граматична та синтаксична системи. Потім необхідно структурувати навчальний зміст навколо цих ідей у певні блоки. Після чого сформулювати **комплексну дидактичну мету** (КДМ). Вона має два рівні: рівень засвоєння студентом навчального змісту та орієнтація на його використання в практиці, а також для вивчення навчального змісту в майбутньому. Потім із комплексної дидактичної мети слід виокремити **інтеграційну дидактичну мету** (ІДМ) і сформулювати модулі, тобто кожен модуль повинен мати свою інтеграційну дидактичну мету. Поєднання досягнення цих завдань забезпечує досягнення КДМ.

Однак до модулів входять крупні блоки навчального змісту. Тому кожному інтеграційну дидактичну мету слід розділити на окремі дидактичні завдання (ОДЗ) і на їх основі визначити навчальні елементи. Кожному окремому дидактичному завданню відповідає один навчальний елемент. Як результат утворюється дерево завдань: вершина дерева – комплексна дидактична мета для модульної програми; середній шар – інтеграційні дидактичні завдання для

побудови модулів і нижній шар – окремі дидактичні завдання для побудови навчальних елементів. Кожному викладачу, який зважився на розробку модульних програм, бажано спертися на деякі теоретичні основи і передусім на основні принципи побудови модульних програм. Перш за все слід знати про принцип цільового призначення. Модулі можна поділити на три типи: пізнавальні, що їх використовують для вивчення основ наук; операційні – для формування й розвитку способів діяльності та змішані. Найчастіше використовують змішані модулі. Провідним принципом модульного навчання є принцип поєднання комплексних, інтеграційних та дидактичних завдань. Розв'язання сукупності ОДЗ забезпечує досягнення ІДМ конкретного модуля. Розв'язання сукупності ІДМ усіх модулів забезпечує досягнення КДМ [3, 5–6].

Не менш важливим для управління учінням школярів має принцип зворотного зв'язку, тобто ніяке управління не можливе без контролю, аналізу й корекції, причому в поєднанні з самоврядуванням, учінням з боку студентів. Рекомендуємо використати декілька правил:

- перед кожним модулем здійснювати вхідний контроль знань та вмінь учнів, щоб мати інформацію про рівень готовності до роботи за новим модулем. За необхідності, здійснюється відповідна корекція знань;

- обов'язково здійснювати поточний та проміжний контроль наприкінці кожного навчального елемента (частіше це м'який контроль: самоконтроль, взаємоконтроль, звірка з образом тощо).

- після завершення роботи з модулем слід здійснити вихідний контроль. Поточний та проміжний контроль мають на меті виявлення прогалин у засвоєнні для негайного їх усунення, а вихідний контроль має показати рівень засвоєння модуля і теж обов'язково з доопрацюванням [10, 51–52].

Отже, кожен студент разом з викладачем здійснює управління учінням.

Для успішної роботи студента з модулем важливою вимогою є подання навчального змісту. Він має бути таким, щоб студент міг ефективно його засвоювати. Бажано, щоб викладач начебто вів бесіду із студентом, активізував його на міркування, пошук, здогад, підбадьорював, орієнтував на успіх. Для реалізації цього принципу велике значення має структура модуля. Вона складається з числа його навчальних елементів [9]. І це дуже допоможе тим, хто використовує готові модулі. Для викладача важливо мати загальні критерії до формування змісту модуля. Перший з них: використовуючи модулі,

можна успішно здійснювати внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, інтегрувати навчальний зміст, формуючи його в логіці змісту провідного навчального предмета. Інший критерій пов'язаний з необхідністю здійснювати диференціацію навчального змісту. Нижньою межею буде рівень обов'язкової підготовки. Інший рівень – вищий від обов'язкового.

Важливим критерієм побудови модуля є структурування діяльності студента в логіці етапів засвоєння знань: сприйняття, розуміння, осмислення, запам'ятовування, застосування, узагальнення, систематизація. І тут є велика можливість здійснити проблемність у навчанні.

У модулі має бути можливість для повторення основного змісту, її можна реалізувати через навчальний елемент «Резюме» [7, 111]. Добре, якщо узагальнення зроблено не тільки словесно, а й у формі таблиць порівняльних характеристик, графіків, діаграм тощо.

Введення модулів у навчальний процес слід здійснювати поступово. Можна поєднувати традиційну систему навчання з модульною. Дуже добре вписується в модульну систему навчання вся система методів, прийомів і форм організації навчально–пізнавальної діяльності студентів: робота індивідуальна, в парі, в групах. Словом, модулі можна вписувати в будь–яку систему навчання й тим самим посилювати її якість та ефективність.

Що ж дає модульне навчання? Наші висновки базуються на спостереженні та результатах дослідної роботи, яку ми проводимо на 1–2 курсі Днапропетровського державного аграрного університету. Проаналізуємо спочатку значення модульного навчання для студента. На запитання про значення студенти відповідають: головне – це те, що кожен працює самостійно, є можливість отримати консультацію у викладача, допомогу в товариша, значно глибше можна усвідомити навчальний зміст, увесь час можна себе контролювати.

Усе це та результати навчання дали нам змогу дійти таких висновків. Справді, в процесі модульного навчання кожен студент залучається до активної й ефективної навчально–пізнавальної діяльності, працює з диференційованою за змістом та дозою допомоги програмою. Тут відбувається індивідуалізація контролю, самоконтролю, корекції, консультування, ступеня самостійності. Важливо, що учень має змогу значною мірою самостійно реалізуватися і це сприяє мотивації учіння. Дана система навчання гарантує кожному студентові освоєння стандарту освіти й просування на вищий рівень навчання. Великі можливості має система й для розвитку таких якостей особистості учня як самостійність.

Принципово змінюється й становище викладача в навчальному процесі. Передусім змінюється його роль. Завдання викладача – обов'язкова мотивація студентів, здійснення управління їхньою навчально–пізнавальною діяльністю через модуль та безпосереднє консультування студентів. У результаті зміни його діяльності на навчальному занятті змінюється характер і зміст його підготовки до них: тепер викладач не готується до того, як краще пояснити новий матеріал, а готується до того, як краще управляти діяльністю школярів. Оскільки управління здійснюється головним чином через модулі, то завдання викладача полягає в грамотному визначенні інтегративних дидактичних завдань модуля та структуруванні навчального змісту під ці завдання. Це вже принципово новий зміст підготовки викладача до навчального заняття, що обов'язково призводить до аналізу викладачем свого досвіду, знань, умінь, пошуку більш досконалих технологій. Продумування мети діяльності учнів, визначення програми їхніх дій, передбачення можливих утруднень, чітке визначення форм і методів учіння вимагає від учителя доброго знання своїх учнів. Наш досвід показав, що викладачі в процесі оволодіння технологією модульного навчання значно зросли професійно. Тому ми вважаємо, що процес оволодіння теорією й практикою модульного навчання – це шлях професійного самоствердження викладача, можливість для його самореалізації.

Для переходу на модульне навчання необхідно створити певні умови. *Перша умова* пов'язана з мотивацією вчителів. Тут велику роль можуть зіграти методичні об'єднання кафедри, які мають порівняти рівень задоволеності студентів освітніми послугами вищої школи з тими потребами, які залишаються незадоволеними. *Друга умова* пов'язана з готовністю студентів до самостійної навчально–пізнавальної діяльності: сформованість мінімуму знань та загальних навчальних умінь. *Третя умова* – це матеріальні можливості навчального закладу в розмноженні модулів, бо вони тільки тоді зіграють свою роль, коли кожного учня буде забезпечено цією програмою дій. У нашому випадку учні набирали програми на комп'ютері й на ньому ж розмножували.

Загалом досвід показав, що викладачам і студентам вищого навчального аграрного закладу ця система навчання припала до душі, хоча вона й вимагає від викладача великої підготовчої роботи, а від студента напруженої праці.

Література

1. Автомонов П.П. Диференційована система принципів модульно–тьюторської технології як основа оптимізації викладання гуманітарних предметів

у вищій школі. /Теоретичні питання освіти та виховання Зб. наукових праць, вип. 17, КНЛУ С17–22

2. Бондар В. Теорія і практика модульного навчання у вищих навчальних закладах. Освіта і управління. – Т.3 – №1 – 1999 р. С. 19–40

3. Жовта І. Українські вищі навчальні заклади впроваджують кредитно–модульну систему підготовки студентів //Освіта України. – № 7 27 січня 2004 року. – С5–6.

4. Кремень В.Г. Міністерство освіти і науки України Міністерству освіти Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій №1/9–113 від 11.03.04 //Освіта України №21 19 березня 2004 року С.1

5. Марченко Л. Кроки щодо європейського курсу розвитку освіти робитимуть упевненіше// Освіта України №74 3 жовтня 2003

6. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого янника суспільного розвитку та інтеграції в Європейське співтовариство. Доповідь Міністра освіти і науки України В. Кременя на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки (27 лютого 2004 року, м Одеса)// Освіта України №17 2 березня 2004 року С.12–15

7. Пехота О.М., Кіктенко А.З. Освітні технології: Навчально–методичний посібник. – К.:А.С.К.,2001.– 256 с.

8. Слугіна А.О. Принципи гуманізації в умовах модульного навчання /На шляху інноваційних перетворень. – Управління освіти і науки Дніпропетровської обласної державної адміністрації Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – С.110–112.

9. Jerald, Michael, and Clark, Paymond C. Experimental Language Teaching Techniques. Pro Lingua Associates, N.Y. Lingua, 1999,p.365

10. Chickering Arthur W., Ehrman Stephen C. Implementing the seven principles: technology as lever.

11. [http/ /www.aahe.org/technology/ehrmann.htm](http://www.aahe.org/technology/ehrmann.htm)

12. Craven M.–L. Evaluating CUES\ Some Problems and Issues in Experimental Call Research // CALICO Journal, 1988. – Vol.5. – #3 – p.51–64.

Соколенко Т.

НАУКОВО–МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ

Модернізація вищої школи, що зумовлена бурхливим розвитком науково–технічного прогресу, впровадженням новітніх інформаційних технологій, підвищенням вимог до підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних професійно грамотно діяти в сучасному соціокультурному середовищі, ставить на порядок денний вимогу створення науково–методичних комплексів нового покоління, завдяки яким, вже в рамках навчання студенти набувають навичок самостійної та науково–дослідної роботи, вчать

орієнтуватись в інформації, що постійно оновлюється, з тим, щоб протягом життя постійно використовувати будь-які можливості для поглиблення і збагачення вже одержаних знань відповідно до суспільних вимог.

Дана проблема порушувалась в дослідженнях В. Безпалько, Т.Белофасової, Є.Бойка, А.Тудзій, А.Коржуєва, Є.Кузьміної, В.Черепанова, П.Шемелюк, В.Юденича та ін.

Автор статті ставить за мету охарактеризувати структуру та функції науково-методичного комплексу сучасного вузу, визначити пріоритетні напрямки реформування його складових.

Дослідженням встановлено, що науково-методичний комплекс сучасного вищого навчального закладу включає: матеріально-технічну базу навчальних, наукових та допоміжних підрозділів, дидактичні засоби, навчально-методичне та інформаційно-програмне забезпечення вищої школи. Формування науково-методичного комплексу визначається не лише контингентом студентів, які навчаються у вищому навчальному закладі, але й тим, які освітні програми реалізує вуз, його розмірами, профілем, місцем розташування, кількістю професорсько-викладацького складу та наукових співробітників, які приймають участь в науково-дослідній роботі, тощо.

Основне призначення науково-методичного комплексу полягає:

- в забезпеченні повнішої практичної реалізації закономірностей і дидактичних принципів навчання, його гуманізації та гуманітаризації, в інтенсифікації і раціоналізації процесу навчання, що в свою чергу спрямоване на фундаментальне, професійне і особистісно-орієнтоване поглиблення та розширення знань студентів на лекційно-семінарських та практичних заняттях; мотивацію до самоосвіти;

- у створенні сприятливих умов для повнішого запровадження наукової організації праці викладачів і студентів [2;с.61.].

Реалізація поставлених завдань сьогодні неможлива за відсутності достатньої кількості аудиторних приміщень, технічних засобів навчання, комп'ютерної техніки, наявності бідного бібліотечного фонду, тощо. Це вимагає приведення у відповідність до сучасного рівня науково-технічного прогресу і нових завдань вищої освіти технічно і морально застарілої науково-методичної бази вищих навчальних закладів. Так, сучасна аудиторія – як приміщення для занять, повинна задовольняти ряду вимог. Основні з них: дотримання санітарно-гігієнічних норм (свіже повітря, добре освітлення тощо); забезпеченість меблями (стільцями, столами, дошками і т. п.) в

достатній кількості., що дає можливість використовувати необхідні науково–технічні засоби (проектори, комп'ютери, відеомагнітофони, тощо). Крім того, як свідчать дослідження інституту технології Карнегі, в аудиторії не повинно бути зайвих та потворних предметів, так як вони заважають і викладанню, і сприйняттю навчального матеріалу. [1;с.106.]

Наповнення тієї чи іншої аудиторії всім необхідним із матеріально–технічної точки зору повинно відбуватись залежно від типу занять, які планується в них проводити. Так, в аудиторіях для семінарів і практичних занять доцільно розташовувати меблі таким чином, щоб це дозволяло, з одного боку, концентрувати студентів в одному просторовому місці, а, з іншого – під час проведення ділових ігор, тестів, тощо – розмежовувати. Разом із тим, наявність у цих аудиторіях крім звичайної, ще й паперової дошки, 2–3 комп'ютерів, проекторів допоможе викладачеві більш цікаво і продуктивно проводити заняття, а студентів, поруч із професійними навичками з тієї чи іншої дисципліни, здобути знання щодо практичного використання засобів під час виконання теоретичних, наукових та практичних завдань у нових ринкових умовах господарювання.

Аудиторії для проведення лекцій доцільно робити достатньо просторими порівняно з аудиторіями для семінарів, практичних або лабораторних занять. Устаткування в лекційному приміщенні має допомагати викладачеві якомога повніше розкрити питання матеріалу, що розглядається [1; с.107.].

Зважаючи на те, що в більшості вищих навчальних закладів у студентів старших курсів викладаються спеціалізовані дисципліни, заслуговує на увагу досвід щодо створення спеціалізованих аудиторій, що пристосовані як для читання лекцій, так і проведення семінарів та практичних занять. Це, в свою чергу, вимагає оснащення їх відповідними науковими приладами і обладнанням, основною метою використання яких є: забезпечення потреб вищих навчальних закладів в сучасних наукових приладах та обладнанні для виконання навчальних програм; формування у майбутніх спеціалістів умінь і навичок застосування знань у науковій і практичній діяльності; збереження та вдосконалення в Україні інтелектуального, науково–технічного та виробничого потенціалу [2; с.63.].

Дослідники зазначають [2; 3; 4; 5; 6; 7], що сьогодні для вищих навчальних закладів потрібні наукові прилади та обладнання, які використовуються у промисловості і науково–дослідних лабораторіях. Вони є об'єктами вивчення і формування у студентів (майбутніх спеціалістів) умінь та навичок застосування набутих знань під час

розв'язання конкретних життєво–важливих завдань, які необхідно вирішувати фахівцям з певної спеціалізації на виробництві, в науково–дослідних лабораторіях, у вищих навчальних закладах.

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне відзначити, що в умовах реформування системи вищої освіти в Україні, значно зросла роль навчальних та науково–допоміжних установ вищих навчальних закладів.

Як відомо, бібліотека є навчальним, науковим, інформаційним та культурно–просвітницьким структурним підрозділом вищого навчального закладу. "Інформаційний вибух" висунув нові вимоги до роботи вузівських бібліотек. З одного боку, значно зросла інформаційна функція бібліотек цього типу, з іншого – різке збільшення фондів і потоку інформації, а також необхідність в ній у зв'язку з розширенням навчальної та науково–дослідної роботи вузів вимагає кардинального технічного переоснащення бібліотек, застосування в їх роботі математичних методів, комп'ютерної та копіювальної техніки, засобів механізації та автоматизації. [8]

Реформаційні процеси вносять свої корективи й у діяльність музеїв при закладах освіти, змінюють погляди на їх місце і роль у навчально–виховному процесі. Як показує практика, сучасний музей як навчально–допоміжний структурний підрозділ вищого навчального закладу не обмежується лише функціями просвітництва, натомість актуалізуються його педагогічні функції. Головними напрямками музейно–педагогічної діяльності повинні стати інформування, навчання, розвиток творчості, спілкування та відпочинок як учнівської молоді, так й інших категорій відвідувачів.

Аналіз сучасних науково–педагогічних досліджень [2; 3; 4; 7; 9] переконує в тому, що в системі науково–методичного комплексу сучасного вузу, потребує оновлення і навчально–методичне забезпечення навчального процесу. Зокрема, створення нових методичних рекомендацій, навчальних підручників і посібників, розроблення проблемних контрольних завдань для розвитку пізнавального інтересу студентів, застосування інноваційних наочних посібників, використання комп'ютерних навчальних програм, тощо. З огляду на це, до переліку друкованих засобів, що входять до складу науково–методичного комплексу вищого навчального закладу, слід включати такі навчальні посібники та підручники, які б відповідали наступним вимогам:

– навчальний посібник повинен бути частиною навчального курсу в системі підготовки конкретного спеціаліста;

– стиль викладання має відповідати призначенню видання (навчальна література), тобто містити чіткі визначення, необхідні пояснення, ілюстрації, малюнки, графіки; тощо;

– в передмові слід чітко визначити коло читачів, а також спеціальні умови, за яких цим посібником можна користуватись;

– у ході викладу матеріалу необхідно акцентувати увагу на ступені важливості навчального матеріалу як словесно, так і за допомогою системи знаків, оговорених в передмові (Д, С, @, !, ?, різних шрифтів, спеціальних полів);

– вступ має містити обґрунтування переліку і послідовності запропонованих для розгляду питань [4;с.2].

Як зазначають дослідники, особливої актуальності в умовах сьогодення набуває видання методичних рекомендацій з певних галузей знань як для студентів, так і для викладачів. Так, заслуговують на увагу такі навчальні керівництва, які містять методичні рекомендації з таких питань: обґрунтування структури і змісту підручника; навчально–методичний аналіз фрагментів знання, які представлені в кожному розділі; особливості вивчення матеріалу кожного розділу в контексті диференціації навчання; типові пізнавальні утруднення студентів в процесі вивчення окремих розділів та засоби їх прогнозування, профілактики і корекцій [4; с.3].

Дослідженням встановлено, що одним із пріоритетних напрямків реформування вищої освіти в Україні є використання комп'ютерної техніки і створення відповідного Інформаційно–програмного забезпечення. Це зумовлює розширення науково–методичної бази вищих навчальних закладів шляхом створення:

– комплексів персональних комп'ютерів з індивідуальними робочими місцями у спеціалізованих лабораторіях і навчальних кабінетах;

– розробку системи програмно–методичного забезпечення, яка за змістом, призначенням, методикою подання та пояснення навчального матеріалу, особливостями управління пізнавальною діяльністю студентів відповідає педагогічним, методичним, фізіолого–гігієнічним принципам функціонування навчального процесу у вищих навчальних закладах;

– створення замкнених регіональних банків інформації в галузі вищої освіти, баз знань, якими можуть користуватись всі учасники навчально–виховного процесу і в бібліотеках, і за допомогою телекомунікаційних мереж [2;с.65–66.].

Таким чином, проведене дослідження дає підстави для висновку, що в умовах реформування системи вищої освіти в Україні, створення

науково–методичних комплексів нового покоління набуває першорядного значення. До пріоритетних напрямків, спрямованих на реалізацію комплексної програми створення науково–методичної бази вищих закладів освіти слід віднести такі:

– облаштування навчальних приміщень вузів з дотриманням санітарно–гігієнічних норм, встановлення відповідності навчальних площ граничному контингенту студентів;

– розроблення Державного стандарту України на переліки, технічні і дидактичні характеристики дидактичних засобів і навчальної техніки для вищих навчальних закладів;

– створення інструктивно–нормативних матеріалів, зокрема: типових переліків про встановлений нормативний комплекс навчально–наочного обладнання до кожного рівня навчання, методичних матеріалів про зміст і форми роботи, затверджених і рекомендованих Міністерством освіти і науки України та його галузевих підрозділів;

– розширення інформаційних функцій вузівських бібліотек, їх технічного переоснащення шляхом запровадження копіювальної та комп'ютерної техніки, засобів механізації та автоматизації;

– актуалізація педагогічних функцій музеїв при закладах освіти, головними напрямками діяльності яких повинні стати: інформування, навчання, розвиток творчості, спілкування та відпочинок;

– оновлення навчально–методичного забезпечення навчального процесу, яке передбачає створення інтегрованих навчальних планів і програм, розробку відповідних підручників, посібників, методичних рекомендацій, призначених для підготовки кваліфікованих спеціалістів з різних галузей знань.

Література

1. П'ятницька Г., Гаврилюк С., Михайличенко С. Аудиторія як об'єкт і суб'єкт навчального процесу // Вісник Київського національного торговельно–економічного університету. – 2000. – №5. – с. 106–112.

2. Гудзій А., Волинський В., Козлаков Г. Дидактичне забезпечення на новий технічний рівень // Вища освіта України. – 2002. – №3. – с. 61–66.

3. Кузьмина Е. Матеріально–техніческая база вуза й ее влияние на качество обучения // Аіта таіег/ – 2002. – №8. – с. 28–31.

4. Коржуев А., Рязанова Б. Вузовский учебник: общедидактический аспект // Alma mater. – 2001. – № 3. – с. 10–12.

5. Бабич А.М., Федохів А.П. Проблеми совершенствования управления й развития материально–технической базы вузов. – М., 1975. – 34с.

6. Юденич В.В. Технические средства обучения й типовое учебно–лабораторное оборудование для высших й средних специальных учебных заведений. – М.: Высшая школа, 1974. – 262с.

7. Безпалько В.П., Татур Ю.Т. Системно–методическое обеспечение учебно–воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высшая школа, 1989. – 141с.

8. Вузівські бібліотеки на порозі ХХІ століття: Впровадження нових технологій: Міжнародна конф. (1998, Київ). – К.: Б.В. – 1998. – 18с.

9. Шемелюк Г.О. Особливості науково–методичного забезпечення навчального процесу у технічному коледжі в умовах ступеневої освіти. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – к., 2003. – 20с.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Гончаренко О.С.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

В статті на основі зробленого аналізу психолого–педагогічної літератури і спеціальних досліджень зроблена спроба окреслити визначений круг відповідуючих задач, рішення яких допоможе сформувати у сучасних школярів позитивне ставлення до служби в Збройних Силах України.

Актуальність проблеми. Проблема військово–патріотичного виховання історично обумовлена й залишається актуальною в наш час.

Дослідження останніх років переконливо свідчать, що існуюча система допризовної підготовки юнаків та військово–патріотичного виховання в напрямі формування готовності старшокласників до військової служби у навчальних закладах піддається обґрунтованій критиці за низьку ефективність, формалізм, заорганізованість, орієнтацію на кон'юнктуру, мають місце низьке інформаційно–методичне забезпечення, застаріла, а часом відсутня матеріально–технічна база, недостатнє використання наукових досліджень історичних джерел, їх відірваність від сучасних запитів практики, низький фаховий рівень викладацького складу. Все це впливає на якість підготовки старшокласників до служби в Збройних Силах України.

Вагоме теоретичне і практичне значення для наукового розв'язання проблеми військово–патріотичного виховання учнів мають роботи Н.Аксьонової [1], В.Артеменка [2], В.Безродного [3], В.Новосельського [9], А.Куцмана [8], Р.Овчинникова [10], В.Третьякова [11], Х.Фаталієва [12], В.Чудного [13], Т.Шашла [14] та інших, які свідчать не лише про увагу педагогічної науки до питань військово–патріотичного виховання, але й про участь у дослідженні цієї проблеми значної кількості навчальних закладів нашої держави.

У зазначених наукових дослідженнях детально вивчені питання сутності, ролі, місця та значення військово–патріотичного виховання у формуванні позитивного ставлення до служби в армії майбутніх захисників Вітчизни. Автори розкривають зміст, форми і методи військово–патріотичного виховання молоді на різних етапах розвитку держави. Важливе місце в цих роботах належить визначенню місця уроку фізичного виховання як найважливішої ланки в системі

військово–патріотичного виховання допризовної молоді.

Мета і завдання статті. Сучасна система підготовки допризовників до служби в Збройних силах України вимагає формування нового змісту допризовної підготовки відповідно до економічних, політичних, соціально–культурних умов розбудови української держави, сучасних науково–технічних досягнень.

Одним із провідних аспектів військово–патріотичного виховання є формування позитивного ставлення школярів допризовного віку до служби в Збройних силах. Без допомоги школи армія майже позбавлена можливості формувати таке ставлення у призовника, а з іншого боку, за сучасних умов школа, на жаль, ще не пристосована ні в науково–методичному, ні в практичному відношенні до належної підготовки учнів для служби у Збройних силах. Така ситуація вимагає проведення спеціального дослідження, яке дозволить визначити педагогічні умови фізичної підготовки школярів–допризовників в умовах сучасної загальноосвітньої школи. Г.Глушко [5]

Результати дослідження. Вивчення стану проблеми позитивного ставлення до служби в Збройних силах у допризовному віці в наукових дослідженнях та педагогічній літературі показало, що допризовна підготовка юнаків, військово–патріотичне виховання молоді на сучасному етапі розвитку нашої держави визначається дослідниками як така, що має малу ефективність. Підготовка учнів до захисту держави більшістю дослідників розглядалося на превеликий жаль, не як цілісний процес, а лише як складова процесу формування особистості. Про це свідчать спеціальні дослідження окремих аспектів цієї проблеми: морально–політичний, військово–технічний, фізичний, допризовний, психологічний, формування у громадян почуття військового обов'язку тощо.

Аналіз результатів дослідження показав, що найважливішою ланкою підготовки школярів є навчальний процес, який у старших класах є важливим етапом становлення і поглиблення почуттів, поглядів, переконань та ідеалів українського патріота. Майже всі загальноосвітні предмети містять значні виховні можливості для формування готовності до служби в Збройних Силах України. Ці можливості не обмежуються оволодінням матеріалу того чи іншого предмету, а передбачають, перш за все, формування системи політичних знань, відомостей про політичну думку, державницьку діяльність кращих представників українського суспільства на всіх етапах його розвитку, про шляхи підвищення добробуту рідного народу. Старшокласники цілеспрямовано пізнають національний менталітет, характер і світогляд українського народу тощо. Вони

опановують ідеологією українського патріотизму і державотворення, вчать прогнозувати розвиток подій, спростовуючи антинаукові ідеї, які завдають шкоди нашому народу, державі. Велике значення для учнів старших класів, має усвідомлення того, що філософія та ідеологія патріотизму культивують багатомовність світу, розмаїтість національних культур, відданість інтересам рідного народу і пошану до інших народів, готовність відстоювати рівноправність представників різних національностей. [11]

Проводячи дослідження процесу становлення у юнаків–старшокласників відповідального ставлення до майбутньої військової служби В.В.Ковальський [7] розробив і науково обґрунтував взаємозв'язок заохочення самовиховання і самопідготовки з формуванням мотивації відповідального ставлення і досвідом військово–патріотичної діяльності, організованої школою та позашкільними закладами. Важливо, що необхідного кінцевого результату можна досягти лише за умов здійснення їх у певній системі, де кожен із них виконуватиме свою особливу виховну функцію, залишаючись складовою частиною єдиного виховного процесу. Чим чіткіше структурована система педагогічних впливів, точніше визначені її мета і функції, тим ефективнішим буде процес виховання особистості майбутнього воїна. Наявність такої системи дозволить вилучити протиріччя впливів на старшокласників, уникнути дублювання, створити специфічні умови для організації комплексних впливів, які доповнюючи один одного, даватимуть найкращій педагогічний ефект. Центральним елементом структури відповідального ставлення старшокласника до служби в Збройних Силах, який забезпечує його цілісність і єдність, є те, що він складається з мотиваційної та інтелектуальної сфер особистості старшокласників, активізує їх установку на повну конкретну поведінку під час військово–патріотичної діяльності, орієнтація є на досягнення життєво важливої мети – успішне оволодіння знаннями, вміннями та навичками, які необхідні майбутньому воїну. [6].

Уряд затвердив цільову комплексну програму «Фізичне виховання – здоров'я нації», Міністерство освіти і науки України – програму «Допризовна підготовка юнаків», погоджену з Міністерством оборони України, Закон України «Про загальний військовий обов'язок і військову службу», постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної програми патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства», які намітили завдання створення національної системи

військово–патріотичного виховання з метою цілеспрямованого формування у молоді високих патріотичних, морально–психологічних і фізичних якостей, необхідних для несіння військової служби у лавах Збройних Сил України, військах МВС, Прикордонних військах України, Службі безпеки України. Ці документи також передбачають можливість подальшого удосконалення навчально–виховної роботи з юнаками–старшокласниками допризовного віку. Таким чином – школа повинна стати головним організатором масової фізичної підготовки молоді до служби у Збройних Силах України.

Особливу роль у цьому процесі відіграють методичні розробки, які дають змогу зробити процес прикладної фізичної підготовки (ПФП) значно глибшим і своєчасним. Ось чому потрібні наукові дослідження, спрямовані на підбір спеціальних способів для того щоб набути практичних знань, умінь і навичок, які будуть необхідні майбутнім воїнам на початковому етапі військової служби.

Завдання подальшої роботи полягає у визначенні напрямів формування позитивного ставлення старшокласників до військової служби у навчально–виховному процесі, який охоплює загальноосвітню діяльність школи, позакласну і позашкільну роботу. Важливими етапами цієї роботи є вивчення стану виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів щодо формування у старшокласників позитивного ставлення до військової служби, визначенні й обґрунтування основних факторів впливу на цей процес.

Висновки. Таким чином, вирішення означеної проблеми дозволить забезпечити Збройні Сили міцними, фізично здоровими людьми, здатними відстоювати завоювання України, її державний суверенітет, політичну незалежність, збереження територіальної цілісності та недоторканості кордонів.

Література

1. Аксёнова Н.П. Организационно–педагогические основы военно–патриотического воспитания старшекласников: Дис...канд.пед. наук. –М.,1970. – 245 с.
2. Артёменко В.В. Основы процесса военно–патриотического воспитания учащихся старших классов общеобразовательной школы на традициях советского народа: Дисерт...канд.пед.наук. – Минск, 1973. – 235 с.
3. Безродный В.А. Военно–патриотическое воспитание молодёжи призывного и допризывного возраста по опыту Ленинграда и Ленинградской области: Дис...канд.пед.наук. – ЛГУ, 1970. – 286 с.
4. Глушко Г. Організація та методика розвитку рухових якостей учнів допризовного віку //Фізичне виховання в школі. – 2000. – № 3. – С. 21–24.
5. Иванов В. Фізпідготовка – процес тривалий і нелегкий //Народна армія. – 2000. – № 184. – 7 жовтня.

6. Ковальский В.В. Воспитание у старшеклассников ответственного отношения к будущей воинской службе. Дис...канд.пед.наук. – К., 1989. – 169 с.
7. Куцман А.А. Воспитание у старшеклассников в процессе внеклассной работы потребности и готовности выполнения воинского долга: Дис...канд.пед.наук. – Новосибирск, 1972. – 237 с.
8. Новосельский В.Ф. Военно–патриотическое воспитание школьников допризывного возраста в процессе занятий физической культурой: Дис...канд.пед.наук. – К., 1977. – 173 с.
9. Овчинников Р.Н. Военно–патриотическое воспитание как фактор формирования нравственного опыта старшеклассников: Автореф. дис...канд.пед.наук. – М., 1973. – 23 с.
10. Руденко Ю. Патріотичне виховання учнівської молоді //Освіта. – 2001 р. – 22–29 серпня.
11. Третьяков В.В. Воспитание учащихся в процессе начального военного обучения. – К.: Рад. школа, 1983. – 152 с.
12. Фаталиев Х.Г. Теория и практика военно–патриотического воспитания в средней общеобразовательной школе. –Баку, 1986.–42с.
13. Чудный В.С. Военно–патриотическое воспитание учащихся старших классов во внеклассной и внешкольной работе: Дис...канд.пед.наук. – М., 1968. – 342 с.
14. Шашло Т.М. Військово–патріотичне виховання шкільної молоді. – К.: Радянська школа, 1969. – 240 с.

Землянська В.

ІННОВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО– ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти особистісно орієнтований підхід був визначений одним із найефективніших підходів у реформуванні сучасної освіти. Такий підхід не є чимось принципово новим в історії освіти. Він завжди був присутній там, де школа висувала на перший план задачі розвитку своїх вихованців, а не просто оснащення їх деякою сумою знань і умінь.

Ще у 30–ті роки видатний психолог Л.Виготський висловив ідею про те, що „навчання має вести за собою розвиток” дитини. Тобто він обґрунтував можливість та необхідність навчання, яке орієнтоване на розвиток дитини. На його думку, „педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку” [1]. Учений при цьому не заперечував необхідності засвоєння знань, умінь та навичок, але вони не є кінцевою метою навчання, а передусім засобом розвитку учнів.

Ідеї Л.Виготського отримали розвиток у рамках психологічної теорії діяльності (О.Леонт'єв, П.Гальперін, О.Запорожець та ін.), яка не тільки підтвердила реальність та плідність цих ідей, але й привела до кардинальної зміни в погляді на розвиток та співвідношення його з навчанням. Д.Ельконін, аналізуючи учбову діяльність школярів, бачив її сутність і своєрідність не в засвоєнні тих чи інших знань та вмінь, а в самозміні дитини себе як суб'єкта.

Таким чином, був закладений фундамент концепції розвивального навчання, в якій учень виступав не як об'єкт навчальних дій учителя, а як суб'єкт навчання. Метою розвивального навчання стало забезпечення умов для перетворення дитини на суб'єкта навчання, який зацікавлений у самозміні та здатний до цього. Така мета змінює перш за все спрямованість педагогічної діяльності вчителя. Саме в цій системі учитель вперше виявляється повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності, що є таким же невід'ємним компонентом розвивального навчання, як і навчальна діяльність учня.

Оскільки в даний час мова йде про те, що розвивальне навчання стає нормою масової загальноосвітньої школи, то відповідний тип педагогічної діяльності повинен стати надбанням не окремих талановитих педагогів, а рядового вчителя. Для цього необхідна теоретично обґрунтована й експериментально перевірена модель інноваційної педагогічної діяльності вчителя. На жаль, така модель у сучасній теорії розвивального навчання поки що відсутня.

Ця обставина цілком з'ясована завданнями початкових етапів розробки системи розвивального навчання й умовами, у яких вирішувалися ці завдання. Однак, на думку В.Рєпкіна, саме вона виявляється однією з основних труднощів, з якими зіштовхується масова школа в процесі освоєння цієї системи. „Можна з достатньою впевненістю говорити про те, наголошує він, – що в тих випадках, коли система розвивального навчання виявляється недостатньо ефективною, основна причина цього полягає не в особливостях її змісту, його неприступності для учнів, а в тім, що учитель змушений вирішувати виникаючі перед ним принципово нові педагогічні і методичні проблеми самостійно, на свій страх і ризик, не маючи досить надійної теорії”[3].

Позиція педагога в навчальній діяльності, методи і форми навчання, система внутрішньо–шкільної комунікації та контрольної–оціночної діяльності змінюються щодо мети і змісту навчання. Сучасна школа, як мету освіти, виділяє розвиток особистості дитини. Це і обумовлює специфіку педагогічної діяльності вчителя. Педагогам необхідно розпочати змінювати освіту з себе, з своїх знань, життєвих

орієнтирів, напрямів професійної діяльності. Все інше в реформах – це лише організаційне чи інструментальне оформлення роботи вчителя.

Кожна освітня система припускає наявність спеціально підготовлених учителів, які глибоко і всебічно знають теорію і методику даної системи, вміють будувати освітню практику відповідно до теоретичних знань. Але як свідчить практика, здатність учителя створювати розвивальний освітній простір для дитини в більшій мірі залежить не від володіння технологіями, а від світогляду педагога. Нова професійна кваліфікація вчителя нерозривно пов'язана з його особистістю. Доктор психологічних наук, професор О.Дусаविцький стверджує: "Нами встановлено, що саме відсутність деяких необхідних особистісних якостей не дозволяє вчителю освоїти технологію розвивального навчання – не за формою, а по суті" [2]. Таким чином, виникає необхідність побудови моделі особистості педагога розвивального навчання. На кафедрі психології Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна така робота уже ведеться. У Харківському Центрі психології та методики розвивального навчання розроблена і реалізована система інтенсивної підготовки вчителів до роботи за системою розвивального навчання, що включає:

- діагностичні тести з добору педагогів для роботи за системою розвивального навчання;
- групові тренінги з перебудови особистісних і професійних якостей педагога;
- навчання викладанню різним предметам за системою розвивального навчання;
- психологічну модель особистості з розвивального навчання.

З метою забезпечення особистісно-орієнтованого підходу необхідно визначити вимоги до кваліфікаційної характеристики вчителя, який здатний здійснювати особистісно-орієнтоване навчання. Особливої уваги треба надати активізації роботи щодо формування нового педагогічного мислення педагогів, опанування ними сучасних технологій. Вчитель сьогодні покликаний бути носієм загальнолюдських цінностей. Особистісно орієнтована педагогічна діяльність вчителя, з нашої точки зору, характеризується такими ознаками:

- позитивне ставлення до учня, як суб'єкта педагогічного процесу, яке забезпечує розвиток і саморозвиток учня;
- емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особистісна зацікавленість;

- знання структури особистості, здібностей, схильностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі її формування і розвитку;
- педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчально–виховного впливу на особистість, яка розвивається в опорі на принцип гуманізації;
- прагнення спілкуватися з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту і способів досягнення гуманно значимих цілей;
- надання можливості особистості реалізувати себе у пізнанні, навчальній діяльності.

Правилами педагогічної діяльності вчителя, який починає працювати в рамках особистісно–орієнтованого навчання, мають бути:

1. Визнання пріоритету особистості учня перед колективом.
2. Створення в навчальному середовищі гуманістичних взаємовідносин, через які кожна дитина повинна усвідомити себе повноправною особистістю і навчитися поважати особистість в інших.
3. Учнівський колектив і вчитель повинен виступати гарантами можливості реалізації особистісних якостей кожного.
4. Визнання того, що учень має певні права, які священні для вчителя.
5. Відмова від поділу дітей на “сильних” і “слабких”.
6. Мінімум відміток, максимум оцінок.
7. Перехід від позиції “я тебе вчу” до алгоритму “ми з тобою разом навчаємося” і “мені цікаво, що ти думаєш про...”.
8. Розуміння вчителем того, що чим менше на уроці він говорить і робить сам і чим більше дає можливість висловлюватися і робити учням, тим ефективніше навчальний процес.
9. Розуміння того, що не знати чогось не стидно – стидно не намагатися думати.
10. Розуміння того, що кожний учень має право на особисту освітню траєкторію і що учень навчається не для вчителя та батьків, а для того, щоб зайняти в майбутньому своє гідне місце.

Вивчення соціально–психологічних характеристик учителів, які впроваджують особистісно орієнтовані технології, дає підставу стверджувати, що для них характерні:

- досить сильна спрямованість на соціальну взаємодію, яка пов’язана із високою здатністю до педагогічної діяльності, що майже вдвічі вища, ніж у педагогів масової школи;

- дуже розвинуте вміння не претендувати на свободу дитини, вміння відмовитися від власних стереотипів;
- достатньо добре вміння бути самим собою, щирість, правдивість, розуміння своїх почуттів і справжніх намірів у спілкуванні з дитиною, яка потребує психолого–педагогічної допомоги;
- здатність сприймати учня як систему, що розвивається, а звідси – спроможність відмовитися від загрозливих і авторитарних методів впливу на нього;
- здатність об'єктивно сприймати дитину такою, якою вона є у навчально–виховному процесі.

Треба підкреслити, що саме інноваційна спрямованість педагогічної діяльності вчителя, новаторство, науковий пошук та експериментальна робота формують у педагогів активне, відповідальне ставлення до своєї праці, визначають напрями реалізації особистісно–орієнтованого підходу.

Література

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М., 1991. – Т.1. – С.64.
2. Дусаவிцкий А.К. Личность педагога в системе развивающего обучения //Межрегиональный вестник школ развития личности «Феникс». – Выпуск 6.– С.6–18.
3. Репкін В.В. Проблема педагогічної діяльності в системі розвивального навчання //Практика розвивального навчання: Збірник статей. – Харків, 2004. – С.5–15.

Нікітіна Н.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Проблема громадянського виховання особистості надзвичайно актуальна в умовах становлення української держави. Сьогодні важливо сформувати у громадян почуття істинного патріотизму як духовно–моральну та соціальну цінність, громадянські чесноти, серед яких громадянська позиція займає чільне місце.

Зазначимо, якщо сутність, мета, завдання, зміст, форми й методи вирішення її стають предметом багаточисельних спеціальних наукових досліджень (Г.М.Гуменюк, В.В.Деміденко, Н.П.Дерев'янка, М.В.Задедрихіна, В.Г.Кузь, І.П.Охріменко, О.В.Сухомлинська, М.М.Чепіль та інші), то розкриття поняття "громадянська позиція", форми, методи особливості її формування ще не знайшли свого рішення.

У зв'язку з цим, метою даної статті є виявлення і розкриття особливостей формування громадянської позиції учнівської молоді в сучасних умовах.

У контексті нашого дослідження ми будемо громадянську позицію розглядати як поведінку особистості, яка спричинена сформованими громадянською самосвідомістю, громадянським мисленням і громадянськими почуттями.

Аналіз історико–педагогічної літератури, результатів науково–педагогічних досліджень, матеріалів сучасної науково–педагогічної преси свідчить, що на формування громадянської позиції випускника загальноосвітньої школи впливають соціально–педагогічні фактори, які й зумовлюють певні особливості. Так, проголошення Україною (1991 р.) себе суверенною, незалежною, правовою, демократичною, соціальною державою, відмовлення від тоталітарного режиму з відсутністю свободи, як свідчить реальна практика, ще не означало розбудову принципово нового відкритого демократичного суспільства, що ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини над інтересами суспільства і держави.

Отже, як справедливо стверджує К.І.Чорна (1), якщо вибір України пов'язаний з демократичними орієнтирами, то виховуючи юних громадян, необхідно мати чітке уявлення про права людини, сутність громадянського суспільства, його специфічні риси, закономірності розвитку. Усвідомлення цього є вирішальною умовою переходу на нову парадигму громадянського виховання й освіти.

І тому, формуючи громадянську позицію у своїх вихованців, школа, як виховний інститут, повинна враховувати, по–перше, реалії життя: зростання кількості злочинів, скоєних молоддю та неповнолітніми, чисельності наркоманів, хворих на СНІД, алкоголізм; поширення хамства, озлобленості, вседозволеності; матеріальне зубожіння більшості народу; доруйнація, здичавіння людини, що, як відомо, інтенсивно впливає на свідомість особистості; по–друге, здійснити переорієнтацію виховних завдань: від виховання законослухняного громадянина, ознайомлення учнів із механізмами захисту своїх прав та інтересів, до формування активного громадянина, здібного самовіддано захищати і розбудовувати Україну як суверенну, незалежну, демократичну, правову.

Як зазначають дослідники, маючи інші пріоритети, "нові базові ідеї–принципи": процес виховання особистості здійснюється в контексті загальнолюдської культури; свобода вибору молодого покоління є методологічною основою вирішення виховних проблем; виховання особистості здійснюється у цілому педагогічному процесі;

у вихованні мають гармонійно поєднуватися інтереси особистості, суспільства й держави, громадянське виховання, зокрема процес формування громадянської позиції, наповнюється іншим змістом (1, с.8).

Стосовно нового змісту виховання в контексті досліджуваної проблем додамо, що опанування особистістю етичними цінностями свого народу посилить її формування загальнокультурними цінностями в цілому, так і історичної свідомості, громадянської позиції зокрема.

Ефективність процесу формування громадянської позиції учня обумовлюється не тільки вищезазначеними соціально–педагогічними факторами, обставинами, умовами, а й виховним впливом на особистість багатого арсеналу дій вчителя. Ю.Г.Фокін (4) визначає п'ять груп таких дій, що реалізує вчитель в навчально–виховному процесі, з якими слід погодитися: особистий приклад; повчальні приклади прояву відповідальності і достоїнства; етнічні оцінки варіантів рішень, приклад прояву волі і наполегливості, аналіз правових аспектів діяльності учнів і своєї.

Активна громадянська позиція, як свідчить аналіз педагогічної теорії й практики, формується і проявляється у різних сферах діяльності особистості, завдяки різноманітним формам і методам навчально–виховної роботи. Так, на сьогодні існують і мають право на існування різні концепції, моделі, технології, системи громадянського виховання. Але, значна частина педагогів відчуває труднощі у виборі пріоритетних напрямів виховного процесу, засобів, методів формування громадянських якостей.

На наш погляд, в системі важливих, дієвих, ефективних засобів формування громадянської позиції слід визначити організацію оволодіння учнями системою морально–правових знань; формування у них емоційно–почуттєвої сфери особистості, а також сприяння накопиченню ними досвіду громадянської поведінки, в якій проявляються громадянська свідомість, громадянське мислення і громадянські почуття. Оскільки досвід громадянської поведінки особистості є сукупність усвідомлених і практично засвоєних способів і вмінь реалізації дій і вчинків на різних етапах навчання і виховання, то саме на це слід звернути увагу у практичній діяльності. Досвід громадянської поведінки, який вміщує в собі форми і результати громадянської діяльності слугує тією основою, на якій і можливе формування громадянської позиції особистості. Останні події в країні переконливо свідчать, що особистість (школяр, студент та інші) мала і має змогу, з одного боку, виявити власну громадянську позицію, з

іншого – бачити яскраві приклади її реалізації безпосередньо в реальному житті.

Формування громадянської позиції, як свідчить аналіз педагогічної теорії і шкільної практики, надзвичайно складний і довготривалий процес. Це зумовлює потребу активного запровадження заходів щодо громадянського виховання вже зі шкільного віку. Так, західноєвропейські педагоги вважають, що основні орієнтації, чесноти формуються в підлітковому та юнацькому віці. Саме цей період є сензитивним щодо формування рис майбутнього громадянина.

Видатний український педагог В.О.Сухомлинський зазначав, що від того, що хвилює особистість уже в роки дитинства, від того, що запало в серце в отроцтві залежить формування громадянина. Продовжувати громадянське виховання необхідне в підлітковому та ранньому юнацькому віці, бо від того, чому і кому належить серце вихованця в роки отроцтва і ранньої юності, залежить чи стане він активним громадянином. Саме в ці роки відбувається становлення ідейно–громадянської зрілості, утвердження переконань і вибір особистого життєвого шляху, вважав В.О.Сухомлинський (2).

Як свідчить проведений науковий пошук, сучасні педагоги також вважають, що для реалізації системи громадянського виховання найбільш оптимальним є підлітковий вік, як пора самоствердження, активного формування соціальних інтересів і життєвих ідеалів. Необхідність посиленої уваги до проблеми розвитку громадянських чеснот, зокрема громадянської позиції, обумовлено ще й тим, що прагнення до самостійності, незадоволеність пасивним положенням ще не підкріплюються у підлітків власними стійкими соціальними мотивами поведінки, інтересами, достатнім життєвим досвідом, вірним розумінням співвідношення свободи і відповідальності особистості.

У школярів цього віку нерідко відсутні почуття відповідальності і громадянського обов'язку перед суспільством, що знаходить свій вплив у невірному ставленні до законів, праці, дисципліни. У зв'язку з цим під час вибору власних життєвих орієнтирів підліткам потрібна допомога зовні.

Крім того, як показали діагностичні опитування, що здійснені В.Л.Поплужним (3), наявність чи відсутність у себе громадянськості, громадянських чеснот усвідомлюється сучасними школярами дуже важко. Пояснюється це тим, що вони погано орієнтуються у тезаурусі відповідних соціально–психологічних, правових та інших понять, таких як "державна", "суспільство", "етнос", "народ", "нація",

"націоналізм", "шовінізм", "громадянин", "влада", "обов'язок" тощо. А через таку необізнаність ускладнюється рефлексія власної громадянськості: є вона чи ні, повна чи часткова, інтенсивна, невиразна і т. ін.

Однією з особливостей формування громадянської позиції особистості у сучасних умовах є також потреба чіткого визначення підходів і принципів. З одного боку, слід дотримуватися загальнопедагогічних принципів і підходів: врахування об'єктивних закономірностей педагогічного процесу – науковий підхід; розгляд цілісного багаторівневого, ієрархічного, взаємозалежного, детермінованого відкритого навчально–виховного процесу в його постійному розвитку й саморозвитку системний підхід; формулювання специфічних, найбільш актуальних на даному етапі розвитку суспільства завдання громадянського виховання – конкретно–історичний підхід, включення особистості у різнобарвне життя, різноманітні види діяльності – діяльнісний підхід; пріоритетність інтересів дитини, її потреб та можливостей, її прав і суверенітет – особистісно орієнтований підхід, а також принципів гуманізації та демократизації виховного процесу, самоактивності і саморегуляції, комплексності і міждисциплінарної інтегрованості, культуровідповідності тощо. З іншого – дослідники підкреслюють, що варто враховувати й специфічні вимоги до здійснення громадянського виховання, які б визначали взаємовідносини педагогічного процесу і соціально–політичного, економічного, правового, екологічного, морального середовища його реалізації, а саме: принципи державності, відносної незалежності громадянського виховання від держави, політичного та ідеологічного плюралізму, випереджувального темпу і характеру демократичних перетворень виховних систем порівняно із суспільством, самостійності особистості в її громадянському самовизначенні (1, с.13).

Отже, виховання громадянина, формування в нього громадянської позиції актуальна науково–практична проблема. Як зазначає педагог І.О.Ільїн, потрібно виховувати громадянина з такою позицією, "яка б забезпечувала йому добровільно прийняти на себе обов'язки захищати все те предметно–чесне, що є в державі, суспільстві, протистояння всюдозволу, смуті" (5, с.386). Для реалізації цієї мети він пропонує виховувати волю до справедливості, прагнення, бажання цінувати людину, розвивати в кожній особистості живу і чутливу правосвідомість тощо.

Таким чином, проведений науковий пошук свідчить, що формування громадянської позиції у школярів у сучасних умовах

потребує усвідомлення і врахування особливостей реалій сьогодення, специфіки навчально–виховного процесу, а також закономірностей розвитку особистості.

Література

1. Виховання громадянина, патріота, гуманіста. Навч.–метод. посібник. /К.І.Чорна. – К.: Тов. "Хік", 2004. – 96с.
2. Сухомлинський В.О. Щоб у серці жила Батьківщина. – К.: Знання, 1965. – 80с. (Сер.V; № 415).
3. Поплужний В.Л. Громадськість і вікові аспекти її розвитку //Рідна школа. – 1994. – №11. – С.33–35.
4. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Учеб. пособие. – М.: "Академия", 2002. – 224с.
5. Азаров Ю.Л. Тайны педагогического мастерства: Учеб. пособие. – М.: Изд–во НЛО "МОДЭК", 2004. – 432с.

Саяпіна С.А.

ГУМАННІ ВІДНОСИНИ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

“Концепція національного виховання” розглядає гуманізацію як провідний принцип національного виховання, розуміючи під ним “створення умов для формування кращих якостей і здібностей дитини, джерело її життєвих сил; гуманізацію взаємин між вихователями і вихованцями, постановку вихованця в центр навчально–виховного процесу, повагу до особистості, розуміння її запитів, інтересів, гідності, довір'я до неї; виховання гуманної особистості, щирої, людяної, доброзичливої, милосердної”

Аналіз психолого–педагогічної літератури показує, що питання гуманістичного виховання в процесі навчання розглядаються у таких напрямках:

– теоретичне обґрунтування питань формування і розвитку моральних відносин, визначення понять (Н.Рибакова, К.Гавриловець, І.Демакова, В.Білоусова); мотивація моральної поведінки школярів (Н.Анікеєва, Л.Божович, Л.Фрідман, А.Маркова); розробка критеріїв та рівнів морального розвитку (О.Богданова, З.Васильєва, К.Гавриловець, В.Білоусова);

– визначення і характеристика окремих методів формування гуманності: організація взаємодії, моральні вправи, заохочення тощо (І.Первін, Н.Дежнікова, М.Виноградова, І.Матюша, Л.Зюбін, С.Карпенчук, В.Деміденко);

– виявлення специфіки морального виховання в умовах навчально–пізнавальної діяльності (І.Матюша, М.Аплетаєв, І.Первін, Н.Дежнікова).

Педагогічне спрямування дитячих взаємин, їх гуманізація є важливим чинником, який забезпечує накопичення морального досвіду через своєрідні вправи життя в людській спільності. Цей досвід взаємин, що набувається у школі, стає іноді набагато років моральним компасом, яким керується молода людина в житті, та певною мірою основою її життєвого успіху. Проте було б помилковим вважати, що взаємини в учнівському колективі є лише вихідними системи, що їх можна створити штучно за даним педагогічним зразком. Взаємини в учнівському колективі, особливо підлітковому і юнацькому, є сплавом, що утворюється впливом багатьох чинників. М.Красовицький відокремлює такі з них:

– соціальний – соціальне становище в суспільстві, даному регіоні, домінуючі риси соціальних взаємин, культурні та релігійні цінності, звичаї і традиції спілкування;

– педагогічний – традиції взаємин учнів даної школи, які іноді виникають стихійно, поза педагогічним впливом або є наслідком педагогічного стимулювання;

– особистісний – індивідуальні якості, інтелектуальний рівень, духовний потенціал, інтереси і прагнення, попередній досвід взаємин індивідів, які входять в дану групу, в сім'ї, навколишньому середовищі;

– психічний – прагнення кожного індивіда до самоствердження і самовираження в групі відповідно до його вихованості і культури самовиявлення; міра задоволення кожного становищем у колективі; вплив неформальних лідерів, їхня спрямованість;

– фізіологічний (біологічний) – біологічно–статеві чинники, темпи розвитку статевих інтересів [2, 3].

Соціальний чинник є об'єктивним в умовах педагогічного процесу, і його не можна відмінити або замінити. Проте педагогічне завдання полягає в тому, щоб навчити учнів аналізувати соціальні реалії з позицій гуманізму й сформувані відповідні способи поведінки в певній соціальній ситуації.

Особистісний, психічний і фізіологічний чинники мають об'єктивне підґрунття, але під впливом виховання можуть зазнавати значних змін, трансформацій.

Педагогічний чинник відіграє вирішальну роль у формуванні взаємин у колективі, бо він є професійним інструментом.

Значні можливості для формування гуманних взаємин школярів надає організація навчально–пізнавальної діяльності в класі, адже, саме вона є одним з провідних видів діяльності у шкільному віці. Аналізуючи шляхи і перспективи реалізації гуманістичної стратегії теорії і практики навчального процесу у сучасній школі, акад. І.Зязюн визначив стратегічні і тактичні принципи гуманізації навчання. До першої групи віднесені такі:

- формування особистісного стилю взаємин учня з однолітками по навчанню і вчителем. Спілкування і взаємодія є основним механізмом передачі соціального досвіду, а особистісний характер взаємин найбільше відповідає завданням гуманізації навчання і виховання;

- активна взаємодія з однолітками і взаємне збагачення. Для розвитку особистості найбільш прийнятною є ситуація відносної рівноваги у сфері обміну духовними цінностями, коли в мікрогрупі, в класному колективі в цілому кожен учень отримує можливість рівнозначно відбувати роль того, що віддає знання й сприймає їх;

- включення учнів у творчу діяльність і розвиток творчих здібностей. Творча діяльність є засобом інтенсивного розвитку інтелектуальних здібностей і особистісних якостей учня. Розвиток творчих здібностей є своєрідною гарантією того, що учень може орієнтуватися і знаходити рішення у нестандартних життєвих ситуаціях і професійних проблемах.

Наступні принципи спрямовані на створення оптимальних умов для розвитку і навчання учнів, тобто є тактичними. Такі умови виникають, коли навчальний процес відповідає природним механізмам розвитку інтелекту учнів і нагромадження ними соціального досвіду. Послідуючи три тактичні принципи такі:

- створення позитивного естетичного фону навчання і атмосфери емоційно–почуттєвого піднесення і успіху. У школі дитина повинна відчувати себе затишно, захищеною від негативних почуттів (потворного і низького). Це уможлиблюється за єдиної умови – формування в учнів постійного відчуття успіху. Успіх завжди підсилює властиве для дитини прагнення до діяльності, підвищує її активність в навчальному процесі і наполегливість у виконанні навчальних завдань, забезпечує підвищення працездатності і більш високу успішність, підвищує готовність до сприйняття нового;

- опора на гру, як засіб позитивних почуттів. Гра не є провідним видом діяльності учнів, але стоїть на другому місці після навчально–пізнавальної діяльності. Вона є для дитини найбільш природною формою життєдіяльності, тому використання форм гри під час

організації уроку підвищує зацікавленість а, отже, ефективність засвоєння матеріалу. Крім того, гра – ідеальний місток переходу до творчої діяльності;

– врахування вікових особливостей. Виховання в школяра власне творчих здібностей до закінчення початкової школи має лише свій відбиток на організації навчального процесу. Під час роботи з молодшими школярами переважатиме гра із застосуванням ситуацій вибору. Повноцінне ж включення учнів у справжній творчий процес відбуватиметься лише з переходом до середньої школи [4, 11].

Отже, сучасні дослідники вбачають стрижень гуманізації навчально–виховного процесу в гуманізації, “олюднюванні” взаємин. Це не випадково, бо саме взаємини становлять основну тканину людського життя. Як і відносини взагалі, взаємини, що складають трохи чи не найважливішу їхню частину, вказують на цілісність людини, оскільки належать не до частини психіки, а до особистості в цілому. В відносинах втілюються емоційно–чуттєві та настановчо–вольові функції психічної діяльності людини [5, 21]. За характеристикою відомого психолога С.Рубінштейна, “людина – це люди у їх взаєминах одного з одним. Найперша з перших умов людського життя – це інша людина. Серце людини все зіткане з її людських ставлень до інших людей; те, чого вона варта, цілком визначається тим, до яких людських взаємин людина прагне, яке ставлення до людей, до іншої людини вона здатна встановлювати” [6, 262–263].

Гуманні взаємоімовідносини орієнтовані на ціннісне до людини. Вони пов'язані з розвитком дитини як особистості, закріпленням у свідомості учня загальнолюдських цінностей, емоційно–моральних настанов, що регулюють людське співжиття і відносини між людьми. Гуманні відносини, за К.Монічем, разом з гуманними вчинками і почуттями складають окремі форми прояву гуманізму у школярів [3]. Як моральне явище гуманні взаємовідносини подаються цілим спектром моральних цінностей, у центрі яких містяться людська гідність і повага. Отже, усе викладене дає підставу розглядати гуманні відносини як найважливіший компонент змісту морального виховання. Процес формування гуманних взаємин, у свою чергу, є ланкою морального виховання.

Зміст моральних взаємин як базового компоненту змісту морального виховання можна подати так (за В. Білоусовою):

– розуміння і прийняття школярами універсальних загальнолюдських цінностей: осмислення єдності людського роду і себе як неповторної частини; повага до людського життя,

усвідомлення недоторканості; діалог між різними культурами і народами;

- формування досвіду гуманних взаємовідносин (повага людської гідності, терпимість, людяність, доброта тощо);
- форми їх вираження: тактовність і делікатність;
- нагромадження досвіду проживання емоційно насичених ситуацій гуманної поведінки (співчуття, співпереживання, “чужа радість” і таке інше); організація учнями актів милосердя, прояв турботи про інших тощо;
- оволодіння ситуацією реальної відповідальності, прийняття рішень, вільного вибору вчинків, способів саморегуляції поведінки в усіх сферах життєдіяльності;
- засвоєння цінностей національної культури;
- самооцінювання і самовиховання [1, 76].

Формування гуманних взаємовідносин відбувається через ряд ступенів (стадій):

– адаптаційний, коли увага школярів акцентується на стані їхніх особистих морально–етичних, гуманних досягнень у сфері взаємовідносин, ціннісному (не ціннісному) ставленні до людини і невідповідності їх новим соціальним вимогам у цій галузі. Тут же формуються стійкі моральні мотиви, потреби, орієнтації, що визначають характер подальшого ставлення школяра до оточуючого, розширюють моральні знання, вміння і навички, що є складовими гуманістичного сприйняття, розуміння, оцінювання і впливу на об’єкт–суб’єкт ставлення через засоби і способи його реалізації. Одночасне з цим активізується процес самосвідомості і самовизначення через систему і характер взаємин, що виникли в класі, школі;

– конструктивний. В процесі його проходження учень у більшості випадків намагається або утвердитися в системі колективних або групових стосунків, посісти в них місце, що його задовольняє, або змінити порядок речей, думку про себе і ставлення оточуючих, що кого не задовольняють, шляхом нових гуманістичних змін, ціннісного ставлення до однолітків;

– реалізаційний – характеризується тим, що у процесі становлення і розвитку особистих, партнерських та інших стосунків учні шляхом актуалізації гуманістичних цінностей, який емоційно стимулюється педагогом, ситуативно намагаються застосувати їх у практиці реалізації взаємовідносин, що сприяють їхній самореалізації і самоствердженню в класі, школі. На даному етапі завдання вчителя полягає у створенні оптимальних умов застосування педагогічно–

доцільних виховних засобів, спрямованих на реалізацію учнем своїх досягнень у сфері стосунків; усвідомлення і збагачення його морального багажу та актуалізацію останнього у процесі впливу на оточуюче. Важливим є тактовне керівництво формуванням моральних потреб, мотивів, відносин учнів через реалізацію особистісного підходу;

– продуцентний. Цей ступінь характеризується встановленням учнем без зовнішнього керівництва соціально значущих ціннісних ставлень до колективу, людей і самого себе, їх реалізацією, що забезпечується стійкою потребою в актуалізації гуманістичних цінностей. Тут яскраво проявляється прагнення вихованця самотійно будувати й корегувати своє ставлення до оточення, аналізувати вчинки і дії інших людей. На цьому етапі всі виховні впливи педагога мають лише допоміжний, коригуючий характер, а головне інтелектуально–сміслові, моральні, емоційні і організаційні навантаження із встановлення та реалізації різних за характером стосунків лягає на плечі самого учня [1, 14–17].

Гуманізація взаємовідносин, як і, взагалі, повноцінний моральний розвиток школярів у процесі навчання, незважаючи на його інтенсивне теоретичне осмислення, нині залишається надзвичайно складною проблемою як для педагогічної науки, так і для навчально–виховної практики. Свою обмеженість засвідчують ті наукові уявлення, які пов'язують становлення особистості, зокрема зі змістовними характеристиками навчального матеріалу. Звичайно, неможливо заперечувати виховні потенції, якими володіє гуманітарне знання. Але воно може перетворитися у реальну виховну силу за умови, що його вплив буде вчасно опосередковуватися доцільно скоординованою спеціальною діяльністю педагога у цьому напрямі.

Прагнучи до досягнення виховної мети, вчитель неодмінно вступає у протиріччя з вимогами процесу навчання, внаслідок чого його перебіг відхиляється від науково вироблених нормативів. Це у кінцевому підсумку призводить до зниження якості самої навчальної роботи.

Крім того, предмети гуманітарного циклу, навіть за правильної виховної організації, не можуть бути самодостатніми з погляду особистісного розвитку школярів. Тут слід враховувати те, що питома вага гуманітарних знань за умови оптимального збалансування з іншими навчальними предметами явно недостатня для продуктивного вирішення завдань морального розвитку дитини.

Підключення ж для досягнення цієї мети природничо–наукового, математичного та іншого змісту теж супроводжується значними

дидактичними ускладненнями, їх об'єктна природа безпосередньо не розрахована на формування у школярів певних смислово–ціннісних пріоритетів.

Основна виховна перешкода, яка виникає з орієнтації на використання лише змістовної детермінанти, полягає у виникненні і розвитку у дитини лише системи недостатньо емоційно збагачених моральних й уявлень, а не міцних установок, що визначили б суспільне значущий спосіб її поведінки. Річ у тім, що емоційні переживання школяра, пов'язані з певними моральними нормами, не виступають в процесі уроку психологічною основою його міжособистісних взаємин з ровесниками і вчителями. Для цього у навчальному занятті об'єктивно немає відповідних ситуацій. Без закріплення моральних переживань у адекватних вчинках вони втрачають будь–який сенс для особистості, не визначають її ціннісну спрямованість.

Зазначені недоліки можна усунути за допомогою організації міжсуб'єктної взаємодії школярів як учасників навчального процесу. З цією метою у практиці школи інтенсивно апробувалися різні варіанти сумісної навчальної діяльності. Зважаючи на суттєві труднощі в організації такої діяльності, зокрема в постановці спільних завдань і винайденні способів їх розв'язання, вона обмежувалася здебільшого учнівською взаємодопомогою у закріпленні способів дій, взаємоконтролем і взаємооцінкою. Проте, за слушним зауваженням В. Кременя, такі взаємини призводять до культивування в школярів рольових залежностей, за яких відсутня почуттєва відкритість і особистісна налаштованість дитини на дитину – цієї необхідної складової морального розвитку особистості. Більш дійовим засобом виховання у навчальному процесі дослідник вважає цілеспрямоване створення ситуацій, в яких у школярів виникають устремління як самоцінні прояви їх особистісної активності, тобто орієнтація на діяльнісні чи поведінкові взаємини, процес здійснення яких переживається з позитивними емоціями радості чи насолоди. У цьому випадку інша людина сприймається не егоцентрично, через зв'язок з собою, а у власній самоцінності іншого індивіда.

Йдеться про морально–духовне становлення у системі “учень–учень”. Таке ставлення може виникнути за умови глибокого і всебічного пізнання школярем ровесника, насамперед як особистості зі всією різноманітністю і індивідуальністю його внутрішнього світу, що мають бути усвідомленими у контексті навчання. Тоді діяльність іншого сприймається як породжувальна основа тих чи інших його внутрішніх станів, позицій і т. ін. Систематичне вправлення школярів

в такому підході до пізнання і оцінювання один одного в навчанні та особистісній взаємодопомозі призводитиме до виникнення в них потягу до іншої людини як значущої особистості [3, 55]. Звичайно, така моральна складова результативності навчального процесу не функціонує автономно, вона задається у її ціннісно-сміслових показниках цілеспрямованими діями педагога.

Література:

1. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. – К.: ІЗМН, 1997.–192 с.
2. Красовицкий М.Ю. Формування громадської думки учнівського колективу. – К.: Рад. школа, 1979. – 176 с.
3. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет //Рідна школа. – 1998. – №11. – С. 53–57.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических институтов /Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин и др. – М.: Просвещение, 1988. – 479с.
5. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности. – К.: Вища школа, 1992. – 136 с.
6. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Для студентов вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 736 с.

Ткачова Н.О., Сілічова Т.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ–СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН МІЖ ПЕДАГОГОМ І ВИХОВАНЦЯМИ

В статтє раскрывається суцність поняття «субъект–субъектныє отношения», анализируется состояние разработанности проблемы реализации отношений такого типа в научной литературе, освещается собственный педагогический опыт авторов по поводу организации субъект–субъектныє отношений в педагогическом процессе.

У процесі пошуку шляхів забезпечення подальшої гуманізації й демократизації педагогічного процесу у закладах освіти особлива увага науковців приділяється питанню організації суб'єкт–суб'єктних відносин між педагогом і учнями (студентами). Тільки на основі побудови таких взаємовідносин можна забезпечити повноцінний розвиток молоді людини як неповторної особистості, створити оптимальні умови для розкриття її потенційних можливостей, набуття досвіду самовизначення у конкретних життєвих ситуаціях. У представленій статті нами розв'язуються такі завдання: розкрити сутність поняття „суб'єкт–суб'єктні відносини”, проаналізувати стан розробки проблеми реалізації відносин указанного типу у науковій

літературі, висвітлити власний педагогічний досвід щодо організації суб'єкт–суб'єктних відносин у педагогічному процесі.

Як відомо, суб'єкт (від лат. *subjectum* – підмет) – це „індивід чи група як джерело пізнання й перетворення дійсності; носій активності, який здійснює зміни в інших людях та в себе самому як іншому” [4, с. 375]. Суб'єктність людської особи насамперед виявляється в її існуванні, діяльності, спілкуванні, самосвідомості.

Дослідження проблеми організації суб'єкт–суб'єктних відносин займає чільне місце у сучасній науковій літературі. Різні її аспекти висвітлюються у працях І. Беха, А. Бойко, Н. Щуркової та інших учених. Так, А. Бойко зазначає, що сьогодні в освітніх закладах виникає актуальна потреба заміни моделі „супідрядності” моделлю „суб'єкт–суб'єктної взаємодії, участі та співучасті” усіх його учасників. Це передбачає, зокрема, створення індивідуальних навчально–виховних програм і систем, ситуацій вибору, в яких кожна особа демонструє толерантність і повагу до інших людей, визнає їх право на висловлювання власних поглядів [2, с. 13]. Посилаючись на В. М'ясищева, авторка стверджує, що на практиці поняття „відносини” і „взаємодія” ототожнюються. Ми погоджуємося також з думкою А. Бойко про те, що виховуючі відносини є явищем соціально–особистісного плану. Абсолютизація будь–якої з визначених сторін негативно впливає на результати педагогічного процесу. Перебільшення ролі індивідуального може призвести до виховання людини, погано підготовленої до життєдіяльності у суспільстві, а соціального – до нівелювання особистості [2, с. 26].

Важливо відзначити, що суб'єкт–суб'єктні відносини відрізняються широтою та різноманітністю, але їхньою загальною характерною рисою є спрямованість на ствердження й самоствердження кожної особистості у колективі й взагалі в існуючому світі. Це вимагає дотримання таких суттєвих вимог.

По–перше, йдеться про необхідність постійного виявлення педагогом „позиції розуміння, прийняття й визнання” кожного учня (студента) [1, с. 74]. Для можливості правильно розуміти слова, дії, вчинки молодшої людини у кожному конкретний час викладач мусить не просто фіксувати зовнішні прояви її поведінки, а намагатися зрозуміти, проаналізувати їх внутрішній смисл. Не менш важливо також демонструвати своє розуміння співрозмовнику. На жаль, дослідження показали, що у реальній педагогічній практиці в критичних ситуаціях педагоги не завжди готові до такого кроку. Замість виявлення співпереживання молодій людині з приводу будь–якої проблеми чи невдачі вони у категоричній формі

висловлюють суб'єктивно оціночні судження, намагаються запропонувати власне інтепретування її словам чи діям. Тому, на думку І. Беха, для можливості розуміння вихованців у педагога мають бути сформовані такі властивості:

- здатність адекватно сприймати й інтерпретувати поведінку молодшої людини у кожний момент часу, зміни в її почуттях і вчинках, своєчасно встановлювати їх причини;
- володіння широким набором критеріїв для оцінки характеру змін і формулювання правильних висновків;
- уміння правильно аналізувати власний імідж, створений в очах дітей, адекватно на нього реагувати, постійно вдосконалювати свої особистісні якості і форми поведінки;
- знання про типові помилки (наприклад, „стереотипізацію”, „нав'язування суб'єктивного бачення” тощо) і необхідності застосовувати різні педагогічні засоби для їх попередження [1, с. 43–44].

Прийняття, визнання кожної особистості педагогом означає, що він сприймає її як унікальну індивідуальність, в якій поєднуються певні позитивні й негативні якості. Вона має право на власні думки, переконання, смаки, переживання тощо, у тому числі й на помилки. Це зовсім не означає, що викладач мусить пасивно спостерігати за розвитком молодшої людини. Навпаки, він намагається активно впливати на її особистісне формування. Але на фоні постійного виявлення ним поваги, толерантності до поглядів і дій кожного вихованця, стимулювання у нього відчуття власної значущості, корегування певних негативних якостей, цінностей чи форм поведінки молодшої людини відбувається набагато більш ефективно.

По-друге, для нормального розвитку дитини їй необхідно постійно накопичувати досвід успішної життєдіяльності. На основі багаторічного дослідження відомий зарубіжний психолог, педагог і психотерапевт У. Глассер зробив висновок, що можливість досягнення людиною успіху у дорослому віці значною мірою залежить саме від того факту, наскільки часто вона відчувала успіх у дитячому віці [3].

Про необхідність цілеспрямованого створення різних ситуацій, що дозволяють учням (студентам) відчувати успіх у важливих для них справах, усвідомлювати значення власних зусиль у його досягненні, пишуть також у своїх працях А.Белкін, І.Бех, М.Мольц та інші дослідники. Так, М.Мольц пояснює, що в особистості „образ власного Я змінюється... не тільки через розміркування чи накопичення теоретичних знань, а насамперед у процесі накопичення практичного

досвіду”. Таким же шляхом, коли переживання у процесі минулої діяльності вплинули певним чином на формування у людини конкретного Я–образу, можна через стимулювання нових, попередньо запроєктованих переживань змінити у неї уявлення про себе на краще [5, с. 21]. Причому йдеться не просто про самонавіювання думки про свою особисту значущість, а про створення реальних ситуацій, участь в яких дійсно дозволяє особі виявити свої кращі якості, вдосконалити їх.

По–третє, організація суб’єкт–суб’єктних відносин зумовлює цілеспрямоване стимулювання педагогом переживань, зусиль вихованця із розв’язання питань його особистісного вдосконалення. Такий підхід забезпечує оптимальні умови для розвитку молоді людини, оскільки педагогічні цілі із зовнішніх по відношенню до особистості переходять на рівень її внутрішніх цілей, а це дозволяє їй зберігати свою „індивідуальну самовизначеність і самототожність” [1, с. 33]. Поступове збільшення ступеня самостійності вихованця у виборі вектора свого подальшого розвитку дозволяє педагогу поступово перенести акцент у цьому процесі з навчання й виховання молоді особи на її самоосвіту та самовиховання.

Отже, майстерність викладача у процесі організації й здійснення суб’єкт–суб’єктних відносин насамперед виявляється у тому, що через розкриття свого внутрішнього світу і сутності домінуючих у ньому цінностей він залучає молоду людину до активного осмислення й освоєння навколишнього світу, стимулює формування у неї прагнення самостійно оцінювати події і явища, що відбуваються в ньому, інтерпретувати їх у світлі власного життєвого досвіду. Поважаючи право кожної особи на обрання власного життєвого шляху і домінуючих в її житті пріоритетів, викладач не намагається нав’язувати їй свої власні цінності чи ідеали. Навпаки, через створення гуманістичних відносин з нею він ставить людину в ситуацію постійного самостійного вибору конкретних поглядів, ідеалів, переконань тощо із альтернативно можливих, підштовхуючи її таким чином до постійного самовизначення.

Зрозуміло, що педагог мусить враховувати індивідуальні особливості кожного вихованця. Тому у процесі побудови суб’єкт–суб’єктних відносин він має передбачити пошук і застосування таких педагогічних методів і прийомів, які зможуть забезпечити оптимальний вплив на молоду людину. Усі його вчинки як професіонала повинні бути педагогічно вивіреними і виправданими, вести до позитивних змін у ситуації та особистості учня (студента). Через це кожний з них має відрізнятися „доцільністю, конкретністю і водночас поліфонізмом, адекватністю ситуації й особистості

вихованця, бути динамічним, продуктивним, здатним до модифікації, відповідати системі міжособистісних відносин” [7, с. 92].

Важливо відзначити, що у процесі організації суб’єкт–суб’єктних відносин, коли самі відносини перетворюються у провідний об’єкт професійної уваги педагога, з його боку передбачається цілеспрямоване й постійне їх вдосконалення. Причому для цього вихователю, насамперед, треба глибоко усвідомити специфіку указанного феномена, а саме той факт, що відносини є суб’єктивно вільними й вибірково встановлюються з боку кожного з її учасників. Отже, виключається будь–яка спроба викладача ззовні, особливо насильницьким способом, нав’язати будь–якому іншому суб’єкту відносини, що не відповідають його індивідуальним потребам, інтересам і попитам. Це примушує педагога „перенести акцент педагогічної уваги з «норми» на «стосунки», з «підкорення» на «саморегулювання», із «зобов’язаності» на «вільний вибір», з «об’єкта» на «суб’єкт» і насамкінець з «функціонера» на «людину»” [6, 62].

У свою чергу, зміна позиції педагога приводить до того, що вихованець поступово бере на себе відповідальність за своє власне життя, самостійно визначає власні життєві пріоритети й цінності. Іншими словами, правильно організовані суб’єкт–суб’єктні відносини стимулюють активну внутрішню роботу особистості, допомагають здійснювати ціннісне самовизначення.

На нашу думку, для ефективної організації суб’єкт–суб’єктних відносин у педагогічному процесі педагогу важливо дотримуватися таких умов:

- створювати сприятливу психологічну атмосферу успіху в аудиторії, забезпечувати виявлення з боку кожного учасника педагогічної взаємодії бережливого ставлення до внутрішнього світу інших людей, їхніх думок та переконань;
- цілеспрямовано вивчати індивідуальні особливості кожної особистості, її потреби і мотиви діяльності, завжди враховувати їх під час спільної педагогічної взаємодії;
- застосовувати різноманітні активні методи навчання й виховання, які стимулюють особистісний саморозвиток молодих людей, сприяють зростанню у них життєвої активності, формуванню соціально значущих цінностей.

Як показали проміжні результати експериментально–дослідної роботи, дотримання вказаних умов дійсно сприяє підвищенню рівня організації суб’єкт–суб’єктних відносин під час здійснення педагогічного процесу в навчальному закладі.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико–технологічні засади: Навч.–метод. видання. – К., 2003.
2. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями). – К., 1996.
3. Глассер У. Школи без неудачників: Пер. с англ. /Общ. ред. и предисл. В.Я.Пилиповского. – М., 1991.
4. Краткий психологический словарь /Ред.–сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д, 1999.
5. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым: Пер с англ. /Предисловие В.П.Зинченко, Е. Б. Моргунова. – Спб., 1992.
6. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания. – Спб., 2005.
7. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского. – М., 1987.

Цыбулько Г.Я., Бутырина М.В.

ПРОБЛЕМА ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Интеллектуальное развитие человека – один из наиболее изучаемых вопросов нынешнего столетия. И все же, по мнению некоторых ученых, мы не слишком продвинулись вперед в изучении этой проблемы. Прошедшие десятилетия дали множество определений интеллектуального развития. Так, В.Штерн указывал, что «...интеллектуальное развитие – это индивидуальная способность каждого, рационально используя свои мысленные возможности, настраиваться на новые требования». Векслер предлагал следующую формулировку: «Интеллектуальное развитие есть сложная или глобальная способность индивидуума целесообразно действовать, разумно мыслить и эффективно реагировать на свое окружение».

Очень долго существовало два мнения относительно интеллекта. Согласно первому из них, интеллект – черта сугубо наследственная: либо человек рождается умным, либо нет. В соответствии же со второй точкой зрения интеллект связан со скоростью восприятия или реагирования на внешние стимулы.

Цель нашей работы состоит в изучении и анализе проблемы интеллекта на основании современных психолого–педагогических исследований.

Еще в 1816 году немецкий астроном Бессель [10, 12] утверждал, что он может определить уровень интеллекта своих сотрудников по скорости их реакции на световую вспышку.

В 1884 году английский ученый Гальтон [10, 44] (родственник Дарвина) предъявлял серию тестов лицам, посетившим Лондонскую выставку. Гальтон был убежден, что представители определенных семей биологически и интеллектуально выше других людей, а также. Что женщины в этом отношении явно уступают мужчинам. К его большому удивлению, по данным проведенного теста и размерам головы и росту выдающиеся деятели не отличались от простых смертных. Более того, ему пришлось констатировать, что у женщин многие показатели оказались лучше, чем у мужчин.

Между тем ученые, разработавшие первые тесты на интеллект (например, Binet, Simon, 1905), рассматривали это свойство более широко. По их мнению, человек, обладающий интеллектом, – это тот, кто «правильно судит, понимает и размышляет» и кто благодаря своему «здравому смыслу» и «инициативности» может «приспосабливаться к обстоятельствам жизни».[4,65]

Сегодня большинство психологов согласны именно с этим определением интеллекта, который рассматривается как способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде.

В настоящее время существует, как минимум, три трактовки понятия интеллекта:

- биологическая трактовка: «способность сознательно приспосабливаться к новым ситуациям»;
- педагогическая трактовка: «способность к обучению, обучаемость»;
- структурный подход, сформированный А.Бине: интеллект как «способность адаптации средств к цели». С точки зрения структурного подхода, интеллект – это совокупность тех или иных способностей. Способность познавательных процессов человека определяет его интеллект [6, 210].

По мнению Д.Векслера – ученого, создавшего в 1933 году первую шкалу интеллекта для взрослых, «интеллект – это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами», т.е. «успешно меряться силами с окружающим миром». [6, 214].

В «словаре–справочнике по психодиагностике» можно найти следующее определение интеллекта:

Интеллект (от лат. понимание, познание)– в широком смысле– умственные способности человека, совокупность всех познавательных процессов; в более узком смысле – ум, мышление. В структуре интеллекта человека ведущими компонентами являются мышление,

память и способность к разумному поведению в проблемных ситуациях.

Понятия «интеллект», «интеллектуальные способности личности» близки более часто употребляемым понятиям «способности», «общие и специальные способности». К общим способностям относятся прежде всего свойства ума, и поэтому часто общие способности называют общими умственными способностями или интеллектом. [5,135].

Имеется и большое количество других разнообразных определений. В наиболее общих чертах можно представить три их вида:

– интеллект как способность к обучению – показано, что оценки по интеллектуальным тестам коррелируют с успеваемостью в школах и других учебных заведениях. Надо заметить, что оценки успеваемости в отличие от показателей, использованных в исследованиях (разность оценок в конце и начале тренировки, скорость обучения и др.), отражают не характеристики процесса обучения, а его результат. Корреляции тестов с успеваемостью определяется тем, что многие тесты фактически созданы для оценки навыков и знаний, преподаваемых в школе. [1, 125];

– интеллект как способность к абстрактному мышлению – некоторые авторы считают главным в интеллекте способность к отвлеченному абстрактному мышлению, использованию знаков и символов. Интеллект интерпретируется также с точки зрения процесса решения задач. Задачей является новое для испытуемого задание, способ решения которого не определен в инструкции. Успешность решения задач определенного типа зависит от соответствующих знаний субъекта и овладение стратегией решения (навыки в формулировке проблемы, применении знаний и выработке новых подходов к решению задач). Показано, что успешность решения задач зависит от комплекса различных факторов интеллекта.[1, 125];

– интеллект как способность к адаптации – сущность интеллекта иногда видят в эффективности адаптации, поведения в сложной среде. Развитие интеллекта, по Ж.Пиаже, проявляется в более адекватной адаптации. Ю.Нейзер различает «академический интеллект», который сводится к знаниям и навыкам, приобретаемым в школе, и проявление интеллекта в естественных ситуациях, в поведении, соответствующем отдаленным и ближним целям субъекта и характеру обстановки. В. Чарязвос определяет интеллект как способность адаптации к сложной сфере или склонность к поведению, в регуляции которого решающую роль играют когнитивные процессы. [1, 126]

Д.Векслер определяет интеллект как обобщенную глобальную способность индивида к целесообразному поведению, рациональному мышлению и эффективному взаимодействию с окружающим миром. [6, 23]

Е.Борин приравнивал интеллект к методам его оценки. Он писал: «интеллект – это то, что оценивается интеллектуальными тестами» [1, 125].

Первоначально термин «интеллект» относился исключительно к рациональным мыслительным функциям человеческой психики; сегодня это родовый термин, охватывающий познавательные процессы в целом. [2,12]

Взрослый интеллект в понятиях психометрии – уровень умственного развития или, если представить более формально, когда среднее ежегодное увеличение измеряемого умственного возраста становится малым относительно стандартного отклонения значения в целом популяции. Возраст, в котором этот уровень достигается, различается в зависимости от теста умственного развития, но имеется определенное соглашение, что это происходит где-то в подростковом возрасте (приблизительно в 13–15 лет).

С другой стороны взрослый интеллект – это средний уровень умственного развития взрослых в данной популяции.[2, 115]

Эти два значения во многих отношениях противоречивы. С одной стороны, если понятие «взрослый» охватывает всех после подросткового возраста, то средний измеряемый IQ в другом значении, вполне вероятно, может быть более низким, чем в первом, т.к. имеются доказательства, что значение IQ понижаются после среднего возраста. Но, с другой стороны, если зрелость, мудрость, инсайт, понимание и другие качества зрелого возраста должны относиться к прагматическому пониманию интеллекта, то интеллект во втором значении будет, конечно, выше, чем в первом значении. Однако, т.к. мы не имеем не малейшего представления, как количественно оценить такие вещи, как мудрость, но думаем, что мы знаем как измерить умственное развитие, большинство авторов поставило себя в затруднительную позицию, когда им приходится определять взрослый интеллект как интеллект, которым обладает среднестатистический подросток.

Различают интеллект конкретный (кристаллизованный) и интеллект текучий (абстрактный).[3, 68]

Интеллект конкретный – это способность эффективно функционировать при решении конкретных проблем, оцениваемый теми компонентами теста умственного развития, которые основаны на фактах и способности использовать факты. Проще говоря, конкретный, или практический, интеллект помогает нам решать

повседневные проблемы и ориентироваться в наших взаимоотношениях с различными предметами. В связи с этим Йенсен (Jensen, 1969) относит к первому уровню интеллекта так называемые ассоциативные способности, позволяющие использовать определенные навыки или знания и вообще информацию, хранящуюся в памяти.

Интеллект текущий оценивается теми компонентами теста умственного развития, которые основаны на способности творчески решать новые проблемы. С его помощью мы оперируем словами и понятиями, и Йенсен относит его ко второму уровню интеллекта – уровню когнитивных способностей.

По мнению Йенсена, соотношение между этими двумя уровнями у каждого человека определяется наследственными факторами.[5, 112]

Большинство исследователей приходили к выводу, что уровень общей интеллектуальной активности константен для индивида. «Ум сохраняет свою мощь неизменной», – отмечал Спирмен. В 1930 году это было подтверждено экспериментами Лешли на животных. Еще З. Фрейд ввел термин «психическая энергия», а в последствии появилось понятие интеллект текущий интеллект G-фактора (от слова General), как общего фонда психической активности. А.Ф.Лазурский сформулировал три основных уровня активности: 1) *низший уровень*. Индивид неприспособлен, среда подавляет слабую психику малоодаренного человека; 2) *средний уровень*. Человек хорошо приспособляется к среде и находит место, соответствующее внутреннему психическому складу (эндопсихике); 3) *высший уровень*. Характеризуется стремлением переделать окружающую среду [5, 115].

Одну из первых моделей интеллекта предложил английский психолог К. Спирмен, положивший в 1927 году начало разработке факторного анализа. Занимаясь проблемами профессиональных способностей, он обратил внимание на то, что люди, которые успешно выполняют тесты на диагностику мышления, как правило, так же успешны при решении задач на другие познавательные способности и наоборот. Опираясь на указанные факты, Спирмен предположил, что успешность любой деятельности, особенно интеллектуальной определяется: 1) некоторой общей способностью (общим или генеральным фактором – G-фактор); 2) рядом специальных способностей, характерных для конкретной деятельности (специфические факторы – S-фактор). [8, 47]. G-фактор рассматривался как общая «умственная энергия». В исследованиях Спирмена было установлено, что значение этого фактора максимально при решении сложных математических задач и задач, требующих

развитого понятийного мышления, и минимально при выполнении сенсомоторных действий. G-фактор латентен (скрыт от непосредственного восприятия) и максимально проявляется в операциях и действиях, протекающих в «умственном плане». Однако нельзя было не признать, что при решении арифметической задачи, ремонте двигателя или изучении иностранного языка мозг работает по-разному. Некоторые люди более способны к одним видам деятельности, чем к другим, хотя общий («генеральный») уровень интеллекта у них может быть сходным. Решение любой конкретной задачи человеком зависит от развития у него как способности, связанной с фактором G, так и от набора специфических способностей, необходимых для решения узкого класса задач. Поэтому Спирмен наряду с фактором G ввел еще фактор S, служащий показателем специфических способностей. Между общим фактором и частным в этой модели постулируется существование факторов промежуточной степени общности, которые участвуют в решении достаточно широких классов задач. Спирмен выделил три промежуточных фактора интеллекта: числовой, пространственный и вербальный. Роль фактора G наиболее велика при решении математических задач и задач на понятийное мышление. Для сенсомоторных задач роль общего фактора уменьшается при увеличении влияния специальных факторов.

С точки зрения Спирмена, каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как этот человек адаптируется в окружающей среде. Кроме того, у всех людей имеются в различной степени развитые специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задач. Впоследствии Айзенк интерпретировал генеральный фактор как скорость переработки информации центральной нервной системой (умственный темп). Для оценки и диагностики генерального фактора интеллекта применяют скоростные интеллектуальные тесты Айзенка, тест «Прогрессивные матрицы» (Д. Равена), тесты интеллекта Кеттела.

Развитие двухфакторной теории в работах Спирмена привело к созданию иерархической модели. Между факторами G и S были выделены групповые факторы механических, арифметических и лингвистических (вербальных) способностей.[4,187]

Э.Торндайк, в отличие от Спирмена, отрицал наличие общей основы интеллектуальных действий, т.к. по его мнению каждая конкретная интеллектуальная операция является результатом взаимодействия множества отдельных факторов.

Главным оппонентом Спирмена стал американский ученый, последователь Э. Трондайка, Л. Терстоун, который отрицал наличие фактора G. Он предложил метод многофакторного анализа матриц интеркорреляции, который позволял выявлять некоторые независимые латентные факторы, определяющие взаимосвязи результатов выполнения разных тестов разными испытуемыми. Аналогичные взгляды развивал Т.Келли, который к основным интеллектуальным факторам относил пространственное мышление, вычислительные и вербальные способности, память и скорость мышления.

Позже Терстоун (1938 г.) с помощью статистических факторных методов исследовал различные стороны общего интеллекта, которые он назвал первичными умственными потенциями. По мнению Терстоуна, существует набор независимых способностей, которые определяют успешность интеллектуальной деятельности. Из 12 выделенных им способностей в экспериментальных исследованиях чаще всего подтверждается семь:

- счетную способность, т.е. способность оперировать числами и выполнять арифметические действия;
- вербальную (словесную) гибкость, т.е. легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова;
- вербальное восприятие, т.е. способность понимать письменную и устную речь;
- пространственную организацию, или способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве;
- память;
- способность к рассуждению;
- быстроту восприятия сходств или различий между предметами и изображениями. [6, 143]

Факторы интеллекта или первичные умственные потенции, как показали дальнейшие исследования, коррелируют друг с другом, что говорит о существовании единого генерального фактора.

Наибольшего влияния из факторных теорий к началу 1970–х гг. добилась „кубическая” модель, предложенная американским психологом Дж. Гилфордом. В основе модели Дж. Гилфорда лежат не эмпирические результаты факторного анализа, а определенные теоретические представления о сущности и механизмах информационных процессов, которые укладываются в схему: S–Q–R (стимул–операция–ответ). Он считал, что наши способности определяются тремя основными категориями: операциями, содержанием и продуктами. Среди операций в исходном варианте

своей модели Гилфорд (1965) различал познание, память, дивергентное и ковергентное мышление и оценку, среди содержаний – образное, символическое, семантическое и поведенческое; среди продуктов – элементы, классы, отношения, системы, преобразования, предвидения.

Факторы интеллекта, являющиеся по Дж. Гилфорду, независимыми (ортогональными), могут быть классифицированы в соответствии с особенностями присущими им информационных процессов, к которым относятся характер определяемого материала, операции по его обработке и тип получаемого результата (ответа). Т. е. каждый фактор характеризуется сочетанием одного из видов предъявляемой информации, операции по ее переработке и типом получаемого результата.

Дж.Гилфорд следующим образом определяет параметры факторов интеллекта:

Операции по обработке информации:

– узнавание, понимание (C); запоминание (M); дивергентное мышление (D); конвергентное мышление (N); оценка (E);

Предъявляемая информация:

– образная (F); символическая (S); семантическая (M); поведенческая (B)

Результаты:

– единицы (U); классы (C); отношение (R); системы (S); трансформации (T); импликация (I). [9, 78]

В настоящее время, однако, математические методы Гилфорда подвергнуты резкой критике. Показано, что его данные могут быть легко объяснены, исходя из другой факторной модели (Стенберг Р., Григоренко Е.Л., 1997) [5, 56].

Разработаны и другие менее значимые модели интеллекта типа моделей Р.Кеттела, С.Барта, Д.Векслера, Ф.Вернона и других.

Таким образом, литературные источники по исследованию структуры интеллекта с помощью факторного анализа показывают, что к настоящему времени не разработано общепринятой факторной модели интеллекта.

Анализ исследований по проблеме интеллекта показывает неопределенность и неоднозначность этого понятия. Вероятно, нельзя рассматривать интеллект как некоторое унитарное явление, объясняемое одной причиной или механизмом. Надо признать существование сложной структуры интеллекта, включающей общие и специфические факторы. В основе общих факторов лежат определенные нейрофизические или психофизические механизмы

обработки информации. Специфические (частные) факторы представляют собой основные виды действий, операций по обработке информации, усваиваемые при обучении и накоплении жизненного опыта.

Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.
2. Белик А.А. Психологическая антропология: История и теория /РАН, Ин-т этнологии и антропологии. – М.: Мысль ИЭИА, 1993.
3. Большой толковый психологический словарь /Ребер Артур (Penguin). – Т 1: Перевод с англ. – М.: Вече, АСТ, 2000г.
4. Выгодский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999.
5. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Изд. 2-е, стереотипное – Т. 1: Пер. с франц. – М.: «Мир», 1999г.
6. Гуревич К. М. Проблема общего и дифференциального в психологической диагностике// О диагностике психического развития личности: Сб. статей – Таллин, 74-с. 8–14.
7. Гуревич К., Равич-Щербо И. Что считать критерием ума? //Диалоги продолжаются. М., Изд. Полит. лит-ра, 1989г.
8. Дерябин В. М. Выявление объективного состава приемов мышления как необходимое условие диагностики уровня их сформированности //Проблемы управления учебно-воспитательным процессом /Под ред. Н. Ф. Талызиной. – М.:Изд-во МГУ, 1977г.
9. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике., «Валгус», Таллин, 1980г.
10. Орел В.Е. Психологическое изучение влияния профессии на личность //Реферативный сборник избранных работ по грантам в области гуманитарных наук. – Екатеринбург, 1999.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Дем'яненко С.Д.

ОДИНИЦІ ВИВЧЕННЯ МОВИ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ В РОЗРІЗІ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПОЛОЖЕНЬ

В статтє рассмотрено вьяснение современного взгляда языкознания на языковые единицы, которые являются предметом усвоения детьми дошкольного возраста к периоду обучения в школе.

Робота з розвитку мовлення в дитячому садку у зв'язку зі специфікою практичного засвоєння мови не може використовувати саме тих резервів, які притаманні вивченню мови як структури. Таке орієнтування на мовні знання в процесі навчання мови й розвитку мовлення стає можливим уже в початковій школі, коли починається систематичне усвідомлене вивчення мови і на цій основі – оволодіння дітьми мовленнєвими вміннями.

До недавнього часу дослідження мовленнєвого розвитку дітей 3 – 10 років, як правило, мали докладний опис того, як застосовується ними фонетична та граматична сторони мови. Лише в останні роки дослідники звернулися до проблеми формування в дітей розуміння значення слова–поняття (мовного) [3].

Сучасна методика розвитку мовлення та навчання мови дошкільників будується на основі здобутків українського й російського теоретичного мовознавства, зокрема на працях Р.І.Аванесова, Н.Д.Бабич, І.К.Білодіда, Л.А.Булаховського, Ф.І.Буслаєва, О.О.Потєбні, В.В.Виноградова, І.Р.Вихованець, М.А.Жовтобрюха, Ю.О.Карпенка, М.П.Кочерган, Д.М.Кудрявського, Л.І.Мацько, В.Я.Мельничайко, О.Д.Пономаріва, М.Я.Плющ, М.І.Пентилюка, О.О.Реформатського, В.М.Русанівського, Л.Г.Скрипник, Г.П.Трофимовича, О.О.Шахматова, Л.В.Щерби, В.М.Ярцева та ін. Сучасні погляди науковців на мовні одиниці дають можливість методиці уточнити зміст навчання мови зокрема, розкрити специфіку пропедевтичної роботи в дошкільному навчальному закладі. Так, Базовий компонент дошкільної освіти передбачає практичне ознайомлення із “звуком”, “словом”, “реченням”, “текстом”, “висловлюванням”. Отже, важливе значення для реалізації завдань дослідження має з'ясування сучасного погляду мовознавства на мовні дефініції, які є предметом засвоєння дітьми дошкільноговіку до навчання в школі.

Для того, щоб лінгвістично коректно репрезентувати дітям перелічені мовні поняття, проаналізовано, які трактування мовних категорій містяться в лінгвістичній науці, який підхід існує в ній при

виокремленні ознак мовних одиниць, які протиріччя існують у мовознавстві при формуванні визначень мовних понять. Саме такий аналіз дозволив оптимально підійти до відбору тих суттєвих ознак мовних категорій, які становили зміст експериментальної роботи в процесі пропедевтики мовних понять.

Одиниці мови розподіляються по ярусам. Ярус мови – це сукупність однотипних одиниць і категорій мови. Вивчаючи лінгвістичні основи мови з'ясовано, що в межах кожного кола чи, ярусу, мовної структури (фонетичного, морфологічного, лексичного, синтаксичного) наявна своя система, так як всі ці елементи даного кола виявляються членами системи. Дана мовна система – це єдність однорідних взаємообумовлених елементів. Члени системи мови мають свою значимість у відношенні до інших членів даної системи. Системи окремих ярусів мовної структури, взаємодіють одна з одною, утворюючи спільну систему даної мови. [4]

Різні одиниці мови по-різному беруть участь у виконанні її функцій у вираженні і передачі повідомлення. Безпосередньо в акті мовлення повідомлення використовуються номінативні (називні) і предикативні (повідомляючі) одиниці мови – слова і речення. Крім комунікативних одиниць мова має також будівельні одиниці – це фонемі і морфемі, словоформи, і моделі словотворення, словозміни в просторі речення. Всі одиниці мови, як і всі знакові одиниці, мають матеріальний бік. Вони сприймаються органами слуху і зору. Одиниці мови служать для позначення і розмежування ідеального і матеріального. [4]

Базові положення мовознавства, що становлять теорію і практику формування початкових мовних понять дітей в дошкільному навчальному закладі співвідносяться з поняттями “звук”, “слово”, “речення”, “текст”, “висловлення”. Вивчення мови пропонує виділення її елементів при співвіднесенні значень та їх матеріальних носіїв. На це вказують лінгвісти, психологи і методисти.

В результаті аналізу лінгвістичної та мовознавчої літератури виокремлено перелік суттєвих ознак мовних понять для їх пропедевтики у старших дошкільників. Критеріями відбору було те:

1. Що поняття є лінгвістично коректним з одного боку, а з другого – доступним розумінню дітей старшого дошкільного віку.
2. Важливим елементом підбору ознак мовних понять для ознайомлення дітей дошкільного віку є можливість презентації їх в межах і на матеріалі усного мовлення, оскільки письмовим мовленням діти цього віку не володіють.

3. Спонтанна інтуїтивна здатність дітей старшого дошкільного віку відчувати розчленованість мовлення.

4. Можливість та здатність дітей вичленовувати одиниці мови та їх суттєві ознаки у своєму власному мовленні. За О.О.Леонтьєвим вичленування, що не регулюється довільно, а здається спонтанною операцією виділення опірних точок в потоці мовлення. Так, дитина в дошкільному віці, як наголошує автор, здатна вичленовувати в слові приголосні звуки, але не голосні і не їх послідовність в слові. Таке усвідомлення може стосуватись як одиниць мови, які вичленялись дитиною раніше, так і тих, які не вичленялись. В результаті вичленування і власного усвідомлення формується орієнтувальна основа мовленнєвої діяльності. [5]

5. Наочність, що може бути матеріалізованим (мовленнєвий матеріал, графічне позначення мовних дефініцій).

6. Орієнтація на смислові ознаки мовних одиниць та формальні, які можливо продемонструвати на фоні звукової природної мови. Так, як у процесі загальномовної підготовки дитина емпіричним шляхом засвоює матерію мови, її знакову систему, запам'ятовує традиційне поєднання мовних засобів їх виражальні відтінки.

7. Оперування дитиною смислом в мовленні, що відповідає засвоєним предметним значенням. Так, діти усвідомлюють предметний смисл сказаного, але не сприймають ті окремі слова-терміни, що складають синтаксичну одиницю. Вони враховують не слова, а речі, про які йдеться.

З теоретичного визначення поняття звук як предмета мови і мовлення вважаємо можливим в пропедевтичній роботі з дітьми 5 і 6 років керуватись його суттєвими ознаками:

- Серед звуків розрізняють звуки немовні і мовні.
- Виокремлюють звуки немовні, що породжені людиною і речами, які її оточують. Як відомо, люди і тварини живуть в світі звуків. Це звуки мертвої природи – шум вітру, шелест листя, грохот каміння та звуки живої природи – спів птахів, ричання тигра та ін.
- Мовні звуки – це природне явище, вони мають акустичну і артикуляційну сторони.
- Звуки мовлення за своєю фізичною природою є коливальними рухами повітряного середовища, що викликаються тілом, що звучить (органами мовлення).
- Так, органами людського організму, що прилаштовані для виробництва та сприймання звукового мовлення є мовленнєвий апарат. Мовленнєвий апарат охоплює, органи слуху необхідні для

сприймання звуків і корекції звукоутворення, і органи мовлення необхідні для вироблення звуків мовлення. Органи мовлення (мовленнєвий апарат) складається із органів дихання (легені, бронхи, трахея), гортані, і надгортанних порожнин, ротової порожнини.[2]

В результаті проаналізованої та вивченої наукової літератури вважаємо можливим в пропедевтичній роботі з дітьми 5 і 6 років керуватись наступними суттєвими ознаками мовного поняття слово:

- Сукупність звуків мовлення утворюють слово.
- Наявність значення – обов'язкова властивість слова як одиниці мови.
- Мова – це система слів. Слово є будівельним матеріалом мови. Слово є самостійною одиницею мови. В мові є слова довгі і короткі за звучанням.
- Слово обов'язково виражає певний зміст.
- Слову як лінгвістичному поняттю, притаманні такі ознаки: фонетична оформленість; однонаголошеність; лексико–граматична постійність звучання і значення; відтворюваність; переважне вживання у сполученнях слів; номінативність. Слова пригадуються, повторюються, наслідуються.
- Слово – найкоротша одиниця мови, співвіднесена не прямо з річчю, яку це слово може назвати, а з цілим класом речей.[6]

Проаналізувавши лінгвістичну та літературу з мовознавства були також виділені основні суттєві ознаки речення для пропедевтичної роботи з старшими дошкільниками.

- Речення – це синтаксична будова, висловлювання, що є повідомленням про будь-що і розраховане на слухове (письмове) сприймання.
- Вказує на відношення повідомлюваного до дійсності.
- Речення є відносно завершеною одиницею спілкування та вираження думок.
- Речення як відносно закінчена змістовна одиниця своє значення набуває в контексті зв'язного мовлення.

– Залежно від комунікативної мети розрізняють речення розповідні, питальні і спонукальні.[1]

Поряд із визначеними суттєвими ознаками вище названих мовних дефініцій на основі проаналізованої наукової літератури були виокремлені суттєві ознаки мовних понять текст і висловлення, що, вважаємо, є доступними для розуміння дітьми 6 років.

- Текст, продукт мовленнєвої діяльності обов'язково має лінгвістичну форму і будується із слів, речень, відрізків тексту, що

містять окремі відносно самостійні частини і пов'язані між собою спільною сюжетною лінією вцілому.

- Текст – це витвір мовного процесу, що є завершеним. Твір, що має назву (заголовок) і ряд особливих одиниць.

- Текст – це завершене повідомлення.

- Текст – висловлення чи витвір мовлення, що зафіксований на письмі, або ряд самостійних речень.

- Це письмовий або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень об'єднаних смисловими зв'язками і загальною темою і сюжетною заданістю.

- Текст – єдине ціле: його можна прочитати про себе чи вслух, але він завжди є текстом певного автора, може бути художнім, публіцистичним, науковим.

- Інколи текстом називають окремі речення (прислів'я і афоризми), а інколи всі речення вцілому (оповідання чи роман, монографію чи статтю).

- Членимість тексту відноситься до загального композиційного плану твору. Результатом інтеграції частин тексту є його цільність.

- В залежності від змісту і внутрішньої організації тексти поділяються на комунікативно–смислові типи: розповіді, описи, міркування.

- Своєрідність тексту залежить від літературних жанрів: вірш, проза, лірика, епос, драма, байка, сонет і т.д.[1]

- Висловлення – це речення, що розглядаються з боку його комунікативної організації. В межах висловлення мовець здійснює певні комунікативні завдання.

- Висловлення – мовленнєва одиниця, що може дорівнювати реченню, але в комунікативному плані воно є висловлення, основна особливість якого – орієнтація на учасників мовлення.

- Висловлення – приведення мови в дію засобами індивідуального акту її використання.

- Висловленням називають і коротку відповідь на запитання, і розгорнутий монолог.[1]

Отже, вважаємо, що виокремлені суттєві ознаки основних мовних одиниць (звук, слово, речення, текст, висловлювання), на основі наукового підґрунтя лінгвістичних та мовознавчих положень, та врахування встановлених критеріїв їх відбору, дозволять в повній мірі здійснити пропедевтику мовних понять.

Література:

1. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис: Підручник. – К.: Либідь, 1993. – 368.
2. Доленко М.Т., Дацюк І.І. Квашук А.Г. Сучасна українська мова. – К.: Вища школа. – 1987. – С.25.
3. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь і навичок у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти: Навч. Посіб. Для студ.ВНЗ. – К.: НМЦВО, 2003. – 300 с.
4. Кодухов В.И. Введение в языкознание: Учебник для студентов пед. Ин-тов по спец №2101 "Рус.яз. И лит." – 2-е изд., перераб. И доп. – М.: Просвещение, – 1987. – 288с.
5. Леонтьев А.А. Рефлексивная психолінгвістика. //Основы психолінгвістики. – М.: Смысл, 1999. – 286 с.
6. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / за ред М.І.Пентиліук: Підручник для студентів-філологів. – К.: Ленгвіст, 2000. – 264с.

Зінченко В.М.

РОЛЬ БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ БАЗИСНОЇ ДОВІРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СВІТУ

Прийняття Закону України "Про дошкільну освіту" створило правове підґрунтя для функціонування всієї системи дошкільної освіти й окреслило головні підходи до організації змісту програмно-методичного забезпечення педагогічного процесу в дошкільних навчальних закладах. На перший план вітчизняної науки та практики виступає пріоритетність особистісних цінностей перед цінностями окремих груп.

Перед педагогами, батьками постають завдання, які пов'язані з формуванням ціннісних орієнтацій дітей, починаючи з дошкільного віку, оскільки процес соціалізації особистості саме в цей період є найбільш інтенсивний та результативний.

Т.І.Поніманська вважає, що соціалізація дошкільнят має свої особливості і пропонує визнати, що в процесі взаємодії дитини зі світом та людьми задовольняються водночас дві найважливіші її потреби: потреба у самореалізації як виявленні та ствердженні себе серед інших і потреба у соціалізації як можливості "вписатися" у світ, знайти у ньому своє місце.

В період дошкільня здійснюється процес поступового входження малюка у світ конкретних соціальних зв'язків та його освоєння. Такий процес у науково-методичній літературі визначений як "соціалізація особистості". Вона має забезпечити індивідуалізацію дитини оскільки лише у соціальних зв'язках, спілкуванні, взаємодії відбувається

самовизначення у соціокультурному просторі та розвивається самосвідомість. Дослідження психологів і педагогів засвідчують, що становлення особистості у дошкільні роки – це поступальний розвиток "Я" на кожному новому етапі дитинства. Вченими визначені три основні етапи цього розвитку: відкриття дитиною своїх нових можливостей; осмислення цих можливостей; реальний початок їх реалізації у діяльності, адекватній потребам "Я".

Важливо розуміти, що особистісний розвиток дитини неможливий без допомоги дорослих, які надають можливість дитині виступати по черзі то в ролі об'єкта виховного впливу, то в ролі суб'єкта власного розвитку. Зокрема, "діяльнісне поле" дитина може здобути лише у спільній з дорослим діяльності.

Вибудова відносин у системі "дорослий–дитина" – складна проблема. На думку вчених саме відносини з дорослим презентують дитині суспільство, багатство відносин у ньому й уперше включають її в соціальну взаємодію. Показником соціалізованості особистості є її зверненість на інших і на себе, сформованість у неї базової довіри до світу.

В працях О.Л.Кононко, Т.І.Поніманської констатується, що внутрішній світ дитини резонує на зовнішні обставини й проблеми. Емоційний резонанс підсилюється емпатійністю реагування дітей на емоційні стани близьких людей. Іноді дорослі не замислюються над мірою переживання дитиною родинних непорозумінь, відчуженості у родині, або тих взаємин, які малюк, з яким щойно провели чудове заняття громадянського й етичного змісту, спостерігає у найближчому оточенні. Не випадково соціологи стверджують, що навколишня дійсність – найавторитетніший педагог.

Вивчення особливостей соціально–емоційного розвитку дитини дає змогу виявити низку суперечностей, пов'язаних з характером взаємодії внутрішнього світу дитини та соціального оточення. Тендітний світ дитини відкритий людям, вона прагне їхньої довіри та любові, а натомість зіштовхується з напруженим життям дорослих. Адже темпи й динаміка сучасного життя, соціальний поділ, економічні та політичні кризи призводять до підвищення агресивності й емоційної нестабільності у суспільстві. Дорослі не завжди здатні впоратися зі своїми життєвими труднощами, зберегти впевненість та відповідальність. У цих умовах зростає роль педагога, який має не тільки надати вихованцеві приклад соціально прийнятних способів взаємодії, а й допомогти батькам набути статусу "значущого дорослого", не просто близької, а духовно близької людини, частини "духовного простору" малюка. Для цього сам вихователь має глибоко осмислювати свій соціальний досвід, усвідомлювати значення різних

форм виявлення своєї особистісної позиції, володіти технологіями співпраці з батьками.

Соціалізація особистості дошкільняти – мета і результат виховання, спрямованого на пізнання дитиною світу людей, самої себе та свого місця у соціумі, оволодіння цінностями навколишнього світу.

Базисна довіра до світу у спеціальній літературі розглядається як уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість з ними. В житті кожної людини важливо мати свій Простір, свій Світ, тепло і ніжність оточуючих, надійний тил. Для успішного розвитку дітей раннього та дошкільного віку це обов'язкові умови та важимі.

Тому формування базисної довіри пов'язане з характеристиками таких компонентів як: знання, ставлення та поведінка. Знання про оточуючий світ виконують інформативну (орієнтації у світі), емоціогенну (становлення і стимулювання позитивних почуттів та емоцій) та регулятивну (спонукальну до дії) функції. Дослідники підкреслюють, що компонент ставлення – центральний момент соціалізації, оскільки є основою формування ціннісних орієнтацій. Загалом, ставлення дитини до соціального світу зумовлює її емоційний комфорт і зумовлює третій компонент – поведінковий. Вчинок як усвідомлена дія – найістотніша соціальна форма існування індивіда.

На думку Т.І.Поніманської знання про оточуючий світ мають бути не лише зрозумілими, а й важливими для дитини. Мотивація "вам це знадобиться у житті" для дошкільнят не дуже переконлива. І, звичайно ж, неприпустимими є використання у педагогічному процесі засобів, що можуть спровокувати дитину на антигуманні й антисоціальні прояви.

Для успішної соціалізації малюка важливо створити виховне розвивальне середовище, в якому він міг би активно діяти, пізнавати світ, спілкуватися з дорослими й однолітками. Інакше кажучи, поставити дитину в позицію суб'єкта діяльності. І тут важливо уникнути формального підходу. Адже означена позиція вимагає від дошкільняти здатності приймати рішення, відповідати за свої вчинки. Що для мене важливо, а що другорядне? Чому треба чинити так, а не інакше? Як зробити, щоб у результаті всім було добре? Чим можна порадувати близьких? Такі питання мають повсякчас виникати перед дитиною. І вона має прагнути до їх розв'язання. А чи завжди дорослі у змозі їм допомогти?

Живучи в складному і суперечливому світі, маленька істота осягає свою належність до нього, визначає своє місце в ньому. Але вона завжди чекає підтримки від оточуючих дорослих, підтримки професійної, обережної, чуйної. Надзвичайно важливим чинником, в

такому разі, повинно стати коректування систем впливу на дитину, узгодження родинного і суспільного виховання. Альфою і омегою освітньої стратегії у новому столітті є концепція життєтворчості, ідея плекання людини, як суб'єкта власного життя і долі. В "Базовому компоненті дошкільної освіти: проблеми та перспективи впровадження в практику" також висувається "Концепція – Я", що означає систему уявлень дошкільника про себе, усвідомлення своїх фізичних, моральних, розумових якостей, народження "внутрішнього погляду" на світ і себе в ньому, сукупності установок щодо себе, своїх близьких і інших дорослих.

Оскільки стратегічна мета дошкільного виховання – життєва компетентність дитини, тобто сукупна характеристика дитини як особистості з погляду доцільності її свідомості і поведінки (розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, звички; набір базових особистісних властивостей; уміння орієнтуватись у змінних умовах, знаходити оптимальні засоби реалізації особистісного потенціалу, то її впровадження передбачає різноманітні пошуки нових моделей навчально–виховної та розвиваючої діяльності, психологізації систем впливу, впровадження психологічних та педагогічних технологій в систему освіти батьків.

Групою "Педагогічний пошук", яка працює при кафедрі дошкільної педагогіки СДПУ вже багато років досліджуються проблеми, які пов'язані з організацією ефективної допомоги педагогічними колективами дошкільних навчальних закладів батькам вихованців. Аналіз досліджень свідчить, що забезпечення успішного формування базисної довіри дитини до світу можливе за таких умов:

- Інтеграція родинного і суспільного виховання.
- Залучення сім'ї до навчально–виховного процесу, супроводження дитини у світ оточуючого, її соціалізацію.
- Урізноманітнення та оновлення форм спільної роботи дошкільного навчального закладу і батьків, пошуки нових форм співпраці.
- Спільна робота батьків і педагогів, яка має:
 - А) спрямовувати соціальний розвиток дітей так, щоб він відповідав системі цінностей, які реально існують у суспільстві;
 - Б) орієнтувати дітей на найбільш значущі цінності, що презентують узагальнені цілі соціального становлення;
 - В) пам'ятати, що виховну функцію здатна виконувати лише визнана, усвідомлена й емоційно пережита дитиною цінність.
- Система роботи педагогічного колективу з батьками вихованців, що передбачає:

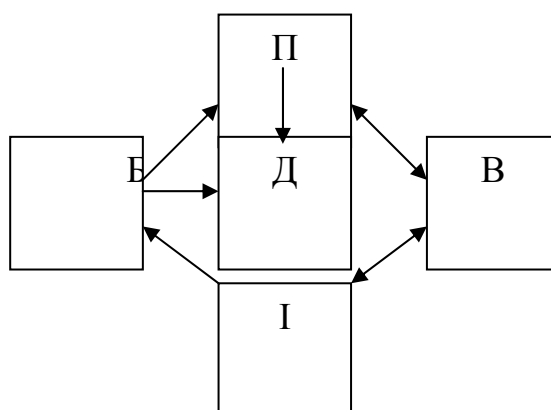
А) надання допомоги батькам у вивченні особливостей розвитку дитини, її фізичного, психічного та соціального "Я";

Б) опанування батьками мовою "прийняття";

В) входження батьків в систему супроводження дитини шляхом створення моделей освіти, консультативно–методичної роботи з батьками та включенням їх в активну практичну діяльність, співпрацю з вихователем і психологом.

- Поетапне включення батьків до системи, що передбачає поступове ускладнення змісту, завдань і їх активної діяльності: I – зміна усталених поглядів на систему взаємовідносин з дитиною, її вихователями; II – набуття необхідних психолого–педагогічних знань, навичок і вмінь; III – опанування технологіями спілкування на різних рівнях, усвідомлення своєї ролі в системі формування базисної довіри дітей до оточуючого світу та активна співпраця з психологом та вихователем.

- Використання варіативних моделей взаємодії, наприклад,



(Д – дитина; П – психолог; В – вихователь; Б – батьки; І – інші).

- Урізноманітнення форм спілкування (центри, світлиці, тренінгові групи, тощо).

На завершення корисно звернутись до спадщини великого українського педагога В.О.Сухомлинського, який радив виховувати дітей так, щоб загальне благо, турбота про інших людей "ставали глибоко особистою, сердечною справою майбутнього громадянина, щоб світ його думок і почуттів не був обмежений споживанням матеріальних і духовних цінностей". Особливо актуально звучать сьогодні його слова про те, що справжнє виховання має базуватися на здатності дитини "бути виховуваною". А це означає, що моральні норми не мають бути для малюка тягарем. Їх треба активно впроваджувати в життя дитини, добиватися свідомого прийняття цих норм ними. Здатність до виховуваності пов'язана з життєрадісним

світосприйняттям, вважав Василь Олександрович. "Якщо ваша дитина, – казав він, – бачить світ життєрадісними очима, якщо кожне явище навколишнього життя повертається до неї тим боком, який освітлений красою, тонкістю, ніжністю, тендітністю, – вона легше піддається вихованню". Радість буття – не просто оптимістичне світовідчуття, а й оцінка, активне ставлення до навколишнього. Відтак, виховання пов'язане зі збереженням щастя, на яке має право кожна дитина. Високу місію педагога Сухомлинський вбачав у тому, щоб бути творцем дитячого щастя, зцілювачем дитячих душ. Адже вся складність і "дивовижна розкіш, усі тривоги, болі та прикрощі, муки і торжество виховання в тому й полягають, аби у дитячому серці поселилися радість і щастя". Причини нещастя дитини Сухомлинський вбачав у сімейному неблагополуччі, в незадовільному статусі малюка в колективі однолітків, неуспішності у діяльності, а до завдань виховання відносив усунення причин, що породжують у дітей відчуття своїх взаємин зі світом як нещасливих. В.О.Сухомлинський визначив концепцію "захисного виховання", що має за мету оберігати дитину від зла, духовної самотності. Найбільшої уваги педагога, на його думку, потребують діти, які відчувають дефіцит любові з боку батьків, а також тих, хто розбещений повною безвідповідальною свободою дій. Серед складових захисного виховання Сухомлинський називав виховання самоповаги, співчуття до людей, розуміння краси природи. Саме почуття самоповаги, на думку вченого, спрямовує людину до добра, утримує від поганих вчинків.

Дія принципу взаємопроникнення дошкільного закладу і сім'ї, цих двох важливих соціальних інститутів, забезпечує поєднання сімейного і суспільного виховання в одну суцільну ланку, спрямовану на реалізацію єдиної мети – всебічний гармонійний розвиток особистості, формування у неї базисної довіри до оточуючого світу.

Вибір форм спільної роботи залежить від багатьох чинників: життєвої компетенції, батьківського досвіду, соціального та освітнього рівня батьків, матеріальних статків сім'ї. Треба враховувати кількість дітей у сім'ї та їхню стать, скільки поколінь живе під одним дахом, чия роль провідна – матері чи батька, повна чи неповна, благополучна чи неблагополучна родина тощо. Стосунки педагога та батьків мають будуватися на засадах відвертості та взаєморозуміння. Гуманне, особистісне ставлення до родини дає змогу запровадити особистісно орієнтований розвиток дитини. Батьки, в свою чергу, мають виступати не як експерти чи спостерігачі роботи педагогів, а як рівноправні партнери і співники. До їхніх думок, порад треба прислухатися, разом планувати системи впливу,

обговорювати й розв'язувати нагальні питання. Важливо переконати батьків не порівнювати свою дитину з іншими дітьми, а порівнювати її сьогоднішню з нею учорашньою, ймовірною завтрашньою.

Така співпраця дозволить гармонізувати не тільки взаємовідносини батьків і дітей, а й їх розуміння та сприйняття оточуючого світу.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – К.: Лебідь, 2003. – Кн. I. – С. 7–75.
2. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково–методичний посібник /Наук. Ред. О.Л. Кононко. – К.: Вид. Журн. "Дошкільне виховання", 2003. – С. 59–79, 93–123.
3. Поніманська Т.І. Дитина і соціум //Дошкільне виховання. – 2004. – С. 4–7.

Ікуніна З.І., Прокопенко В.І.

ВІКОВА СПЕЦИФІКА ДИТЯЧО–БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІСІ

Розширення світу дитини відбувається безперервно, хоча і не рівномірно, прискорюючись такими важливими для неї подіями, як вступ до першого класу, вступ до різних клубів, відвідування позакласних занять, гуртків, участь у походах тощо.

Період середнього дитинства характеризується тим, що психічний і соціальний світ дитини помітно розширюється. Якщо до цього все життя дитини проходило головним чином у сім'ї, то з моменту вступу до школи перед нею відкривається більш широкий світ, який складається з однокласників, вчителів та інших дорослих і дітей, що проживають по сусідству. Відбувається розширення соціального світу дітей, і вони починають більш чітко і повно усвідомлювати конфлікти та напружену обстановку у власних сім'ях. Багато дітей стають свідками сімейних конфліктів у своїй сім'ї або у сім'ях сусідів. Діти, які на собі відчули наслідки розлучення батьків, безбатьківство чи жорстоке поводження, повинні навчитися справлятися зі своїми бідами та нещастями. Способи розв'язання дитиною сімейних конфліктів нерідко перетворюються у стійкі форми соціальної та емоційної поведінки, яка впливає на становлення їхньої особистості.

Суттєво впливає на уявлення дітей про себе і своє місце у суспільстві спільність з однолітками. Більш широкий життєвий досвід відкриває дітям складності сімейних і дружніх взаємовідносин, а також вчить тієї поведінки, якої від них чекає суспільство. Крім того, такий досвід готує ґрунт для розвитку у дітей моральних суджень. І

тому, саме сім'я була, є і буде найважливішою сферою виховання дитини. Зміцнення сім'ї – одне з найважливіших завдань соціального розвитку. Виховання дитини залежить від досвіду спілкування з батьками. Порушення виховання в сім'ї пов'язано з тим, як батьки відносяться до дитини. У конфліктних сім'ях натягнуті відносини між дітьми та батьками призводять до порушення розвитку особистості дитини. Це проявляється в труднощах соціальної адаптації, відхилення у поведінці.

Об'єкт нашого дослідження – дитячо–батьківські відносини, які розглядаються як сукупність взаємних позицій, установок дітей та їх батьків по відношенню один до одного.

Предмет дослідження – вікова специфіка дитячо–батьківських відносин у молодшому шкільному віці.

Мета дослідження – вивчення вікових особливостей дитячо–батьківських відносин у молодшому шкільному віці.

Гіпотеза дослідження – учбова діяльність молодшого школяра виступає опосередкованим фактором дитячо–батьківських відносин: рівень шкільної успішності дитини визначає домінуючі батьківські установки, що, в свою чергу, формує відповідне відношення дитини до батьків.

Завдання дослідження:

- Виявити вікові особливості відношення молодших школярів до батьків;
- Визначити переважаючі характеристики батьківського відношення до молодших школярів;
- Вивчити взаємозв'язок між батьківськими відношеннями та відношенням молодших школярів до батьків;
- Вивчити зв'язок між характеристиками батьківського відношення та показниками успішності дітей.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел; збір демографічних даних молодших школярів; встановлення батьківських відносин до дітей за допомогою теста Варга–Століна; встановлення відношення дітей до батьків за допомогою теста Рене Жіля; статистичні методи обробки та подання результатів.

Представники різних теоретичних напрямів у психології по-різному відповідають на питання, як змінюється і розвивається особистість дитини у молодшому шкільному віці. Ми проаналізували три основні теорії: психо–динамічну, когнітивну та теорію соціального научіння. Більшість досліджень розвитку дитини у молодшому шкільному віці була викликана впливом цих трьох теорій.

З.Фрейд називав молодший шкільний вік латентною стадією. Він вважав, що для більшості дітей – це час, коли їх ревнощі і заздрість, викликані заплутаністю у сімейних відносинах, відступають на задній план або стають латентними. Тому більшість дітей можуть спрямувати свою емоційну енергію на відносини з однолітками, творчість та виконання обов'язків, обумовлених культурою, у школі та суспільстві.

Е.Еріксон, розвиваючи ідеї З.Фрейда, прийшов до переконання, що центральною подією молодшого шкільного віку є психо–соціальний конфлікт – працелюбність проти почуття неповноцінності. Е.Еріксон стверджує, що в цей період значна частина часу та енергії дітей спрямовується на придбання нових знань і навичок. Їх відносини з однолітками та дорослими поза сім'єю стають більш стійкими і значимими. Тепер вони здатні зосередити свої сили на навчанні, рішенні проблем та досягненнях. У тих випадках, коли діти в змозі досягти успіху, вони вмикають працелюбність як складову частину в свій Я–образ, вони розуміють, що старання праця призводить до досягнення бажаних результатів й продовжують спроби опанувати навколишнім світом. І навпаки, діти, не успішні в школі, можуть почувати себе неповноцінним у порівнянні з однолітками. Це почуття може залишитися у них на все життя, особливо загострюючись у ситуаціях оцінювання. Однак, якщо вони все ж зможуть досягти успіху у чомусь, що цінується в їх середовищі: в спорті, музиці, мистецтві або інших заняттях, – в них є ще шанс зберегти трудовий настрій, позитивний Я–образ і бажання доводити справу до кінця.

Когнітивна теорія розвитку знаходить все більше застосування для пояснення розвитку особистості і соціального розвитку дитини. Ж.Піаже і Л.Колберг багато робіт присвятили розвитку у дітей уявлень про себе та розвитку у них моральних понять.

Теорія соціального навчіння внесла важливий вклад у розуміння того, як відбувається навчіння конкретними формам поведінки у сім'ї та групі однолітків. По мірі того, як діти дорослішають, посилюється вплив однолітків, які є моделями поведінки і до того ж підкріплюють її.

Аналіз змін Я–концепції допомагає зрозуміти особистість або соціальний розвиток дитини, бо саме завдяки розвитку Я–концепції у дітей формується все більш стійке уявлення про себе, частково як відображення відносин з боку оточуючих. По мірі того, як уявлення дитини про себе стає все більш реалістичним, вона починає враховувати його при організації своєї поведінки. В процесі дослідження у дітей формується все більш точне і повне уявлення про свої фізичні, інтелектуальні та особистісні якості і якості інших

людей. Вони приписують собі все більше відмінних особливостей, що веде до уточнення і ускладнення їхніх Я-образів та образів інших людей. Це удосконалення Я-образу відбувається на двох рівнях – в загальному та специфічному: у фізичній, соціальній і учбовій галузях. Так діти порівнюють себе зі своїми однолітками і роблять висновок: "Я кращий, ніж Вова у спорті, але не такий сильний, як Сашко в математиці", або "Може я і не така гарненька, як Олена, але в мене більше подруг". Я-концепція, яка стає яснішою, в свою чергу, забезпечує дітей "фільтром", крізь який вони оцінюють свою соціальну поведінку і соціальну поведінку оточуючих. У молодшому шкільному віці Я-концепція не завжди відрізняється точністю.

В останній час дослідники занепокоєні можливими негативними наслідками завищеної самооцінки. Коли дітям постійно повторюють нібито в цьому світі нема нічого важливішого за те, наскільки високо сама людина цінує себе, то їм посиляється ясне повідомлення, що вони – центр Всесвіту. Така підвищена увага до власного погляду на себе може штовхнути дітей на шлях соціальної байдужості. Крім того, критики стверджують, що без об'єктивної по відношенню до дитини системи моральних еталонів, діти не здатні придбати стійке розумінні того, що таке "добре" і що таке "погано". Наприклад, вони можуть заперечувати, що скоїли недобрий вчинок, навіть якщо їх застали "на місці злочину", тільки тому, що вони впевнені у своїй правоті. Тому, для розвитку у дітей реалістичної самооцінки вчителям рекомендується співвідносити похвалу дітям з дійсними досягненнями та поведінкою учнів.

Характер взаємодій "батьки-дитина" змінюється в період навчання у початковій школі. Діти не так прямо виражають своє невдоволення діями батьків, і скоріш за все, тепер не будуть добиватися бажаного хниканням, криком і катанням по підлозі, як багато хто з них робив це раніше. З свого боку і батьки тепер вже менш занепокоєні привчанням дітей до самостійності та дотримання ними розпорядку дня; їх більше турбують навчальні навички і досягнення дитини. В молодшому шкільному віці поведінка дітей вимагає меншого, хоча і більш тонкого контролю; однак батьківський контроль зберігає свою важливість. Дослідники відмічають, наприклад, що хлопчики, знаходячись під постійним наглядом батьків, вчатьсся краще тих, хто позбавлений подібної уваги.

Яку батьківську поведінку можна вважати оптимальною? У різні часи думки з цього приводу розрізнялись. Сучасні дослідження вказують на єдину важливу мету дій батьків – сприяти зростанню саморегулюючої поведінки у своїх дітей. Дисциплінарні міри,

засновані на авторитеті батьків, більш ефективні для розвитку саморегуляції у дітей, ніж авторитарні методи насадження дисципліни. Коли батьки звертаються до словесних аргументів і пропозицій, дитина схильна домовлятися з ними, замість того, щоб виказувати відкриту неслухняність. Аргументи батьків звичайно торкаються просоціальної поведінки і дотримання соціальних правил. У батьків, пояснюючих своїм дітям можливі наслідки їхніх дій для інших людей, діти, як правило, мають більшу популярність і володіють інтерналізованими моральними нормами. І навпаки, коли батьки обирають силові методи соціалізації, їхні діти з великими зусиллями розвивають інтерналізовані норми та механізми контролю.

Таким чином, у взаємовідносинах дітей з батьками необхідне глибоке розуміння внутрішнього світу дітей, урахування психологічних особливостей, вміння передбачити, яка міра впливу може бути успішною для розвитку особистості дитини, здійснення індивідуального підходу. Молодший школяр емоційний, мислить конкретно, намагаючись наблизити сприйняте до реальної дійсності.

Проведене нами дослідження було присвячене вивченню вікової специфіки дитячо–батьківських відносин у молодшому шкільному віці. В ході проведеного дослідження були визначені особливості взаємовідносин молодших школярів з батьками, однолітками та іншими дорослими, а також батьківське відношення до дитини, що відповідало завданням нашого дослідження.

Для перевірки гіпотези дослідження стояли такі завдання:

- Виявити вікові особливості відношення молодших школярів до батьків;
 - визначити переважаючі характеристики батьківського відношення до молодших школярів;
 - вивчити зв'язок між батьківським відношенням та особливостями відношення молодших школярів до батьків;
 - вивчити зв'язок між характеристиками батьківського відношення та показниками успішності дітей.

Рішення поставлених завдань здійснювали за допомогою психо–діагностичного методу (у межах суб'єктивного та проєктивного підходів), а також комплексу статистичних методів аналізу первинних даних.

Методика експериментального дослідження особливостей дитячо–батьківських відносин містила збір демографічних даних (стать, вік, клас, тип сім'ї), даних про успішність учнів, тестування батьків згідно з опитувальником Варга–Століна з визначенням 6–ти характеристик відношення батьків до дитини, тестування дітей по

Рене Жилю з визначенням 13-ти характеристик характеру дитини та компонентів системи її відносин з оточуючими.

Батьківські установки та позиції по відношенню до дітей молодшого шкільного віку вивчали за опитувальником батьківського відношення А.Варга і В.Століна. Крім загальноприйнятих 5 показників, за тестом Варга–Століна враховували ще показник за шкалою шкільної орієнтації. До шкали "Шкільна орієнтація" увійшли ствердження з трьох шкал ("Прийняття – нехтування", "Соціальна бажаність", "Маленький невдаха"). Відбиралися такі ствердження, які відображають відношення батьків до проблем шкільного життя дитини, її успіхів та невдач, готовність допомогти. Високі бали за цією шкалою свідчать про прийняття батьками дитини–школяра, про їх впевненість у її здібності досягти успіху, зацікавленість її проблемами та готовність надати допомогу.

Вияв особливостей відношення молодших школярів до батьків, сиблінгів, інших дорослих та однолітків здійснювався за методикою Р.Жиля.

Гіпотеза дослідження про ведучу роль успішності молодшого школяра у прийнятті його батьками відображає значення навчання як ведучого виду діяльності у молодшому шкільному віці. Крім того, характеризується тим, що цей ведучий вид діяльності, який "тільки народився", є психічним новоутворенням досліджуваного віку, що додатково підвищує його значимість. Прийняттю гіпотезу підтверджують точні зв'язки у прийнятті дитини як школяра батьком і, особливо, матір'ю з успішністю. Шкільні успіхи дитини викликають законну гордість батьків і діють у напрямі підвищення ступеня прийняття дитини як суб'єкта навчання. Але існує і зворотній зв'язок: прийняття дитини як школяра, живий інтерес батьків до шкільних подій, готовність допомогти дитині у навчанні не можуть не підвищувати учбову мотивацію і, відповідно, успішність навчання. Розв'язанню цього достатньо складного і актуального питання можуть допомогти лонгитюдні дослідження, які дозволяють зафіксувати, на якому етапі онтогенезу і, відповідно, "шкільної біографії" дитини виникають і зростають відмічені феномени дитячо–батьківських відносин.

Прийняття батьками дитини як школяра пов'язано також з її допитливістю. Це підтверджує положення про роль батька як "стимулятора пізнання" оточуючого світу, пов'язаного з ризиком відкриття нових сфер, поширенням кола спілкування.

Гіперсоціалізація дитини з боку батька пов'язана з рівнем його агресивності, аналогічний зв'язок з боку матері виражений значно

слабше і не досягає межі статистичної значимості. Це підтверджує більш тісний зв'язок агресивності дитини з агресивністю батька.

У цьому ж разі стоїть негативна кореляція між прийняттям школяра і ступенем його інфантилізації з боку батька. Чим сильніше дитина представляється батькові "великою", тим нижче імовірність її інфантилізації і вище – імовірність прийняття як школяра, тобто "великого" у порівнянні з нещодавнім положенням вихованця дитячого садку. Звертає на себе увагу, що аналогічний зв'язок між характеристиками відношень матері до дитини набагато слабший і не досягає межі значимості. Цей експериментальний факт підтверджує прийнятий погляд на реалізацію матір'ю функцій "безумовної", біологічної любові до дитини, а батьком – соціальної, "навчаючої" любові. Це відбувається незважаючи на те, що зв'язок успішності з прийняттям дитини тісніше у матері, ніж у батька. Проте стандартне відхилення рівня інфантилізації дитини матір'ю майже удвічі нижче, ніж батьком. Це свідчить про більшу роль у процесі інфантилізації дитини матір'ю біологічних факторів (фізичне і психічне здоров'я, темп розвитку), що зазнають мале розсіювання, ніж соціальних (шкільні успіхи, відносини з однолітками), що зазнають більшого розсіювання у зв'язку з гетерохронністю процесів соціалізації і шкільної адаптації.

Рівень агресивності дитини і її реакції на фрустрацію корельовані. Це свідчить про те, що в цьому віці агресія, як правило, носить реактивний характер, виникаючи у якості однієї з форм фрустраційних реакцій. Значно більш тісний характер цей зв'язок має у неповних сім'ях.

Ступінь допитливості дитини, зворотна рівням її агресивності і реакції на фрустрацію. Тут явно проявляється деструктивна роль агресивності як особистісної риси. Разом з тим, вплив рівня агресивності на рівень успішності школярів як у повних, так і з неповних сімей, несуттєвий.

Близькість дитини до вчителя пов'язана з рівнем його допитливості. Тут зрозуміло, що вчитель у цьому віці виступає у якості джерела особистісно-значимої інформації. Відомо, що у молодшому шкільному віці авторитет вчителя значно вищий у порівнянні з іншими етапами онтогенезу. Цікаво, що у дітей з неповних сімей розглянутий зв'язок набагато сильніший. Видно, не дивлячись на те, що вчитель – це звичайна жінка, у якійсь мірі вона виконує функції чоловіка, замінюючи батька, відсутнього у неповній сім'ї, в області надання дитині нової, особистісно значимої інформації, стимулюючи допитливість.

Аналіз кореляційних зв'язків усього об'єму вибірки дозволяє підвищити статистичну вірогідність результатів, але змушує виключити із розглядання відношення з батьком.

Звертає на себе увагу, що з віком допитливість зростає, а товариськість, агресивність, реакція на фрустрацію і, особливо, прийняття школяра і матір'ю падають. Для всіх цих 5 зв'язків вплив паспортного віку слабший, ніж класу. Вплив типу сім'ї має ту ж саму спрямованість і силу, що і вплив віку.

Зв'язок успішності з прийняттям дитини як школяра матір'ю зберігається, хоча у неповних сім'ях він значно слабший, ніж у повних. Це підтверджує думку про те, що у неповних сім'ях, як правило, біологічні зв'язки посилюються за рахунок соціальних.

Діти, що виховуються у повних сім'ях, краще відносяться до вчителя. Разом з тим, рівень їх успішності однаковий, незначно розрізняється і рівень розсіювання у дітей з неповних сімей та з повних. Таким чином, це відношення має під собою не стільки раціональну, скільки емоційну основу. Діти з повних сімей мають більше позитивного досвіду реалізації більш тісних, теплих і відкритих відносин з дорослими.

Таким чином, висунуте у гіпотезі припущення про те, що учбова діяльність молодшого школяра виступає опосередковуючим фактором дитячо–батьківських відносин, а рівень шкільної успішності дитини визначає домінуючі батьківські установки, що, в свою чергу, формує відповідне відношення дитини до батьків, підтвердилась повністю. У результаті можна сформулювати наступні висновки.

1. Нехтування дитини батьком сприяє виникненню у неї комплексу неповноцінності, що призводить до порушення відносин з іншими членами сім'ї (братами, сестрами), а також з оточуючими та однолітками. Якщо нехтування йде з боку матері і дитина не відчуває материнської любові, то вона не почуває себе прийнятою: шкільна успішність при цьому знижується.

2. Нехтування дитини обома батьками призводить до порушення її особистісного зростання.

3. Існує зв'язок між гіперсоціалізацією з боку матері й батька. Вони цінують і вважають дитину як школяра, але проявляють до неї авторитаризм, вимагають застережної слухняності та дисципліни, пильно слідкують за досягненнями дитини, вимагають соціального успіху.

4. Існують тісні зв'язки між прийняттям дитини–школяра батьком і матір'ю з успішністю. Батьки приймають дитину як суб'єкт навчання.

Однак існує і зворотній зв'язок: прийняття дитини як школяра підвищує учбову мотивацію і, відповідно, успішність навчання.

5. Соціалізація дитини з боку батька пов'язана з агресивністю дитини і її реакцією на фрустрацію. Це свідчить про те, що у цьому віці агресія, як правило, носить реактивний характер і виникає у якості однієї з форм фрустраційних реакцій. Значно більш тісний характер цей зв'язок має у неповних сім'ях.

6. Наближення дитини до вчителя пов'язано з рівнем її допитливості. У дітей з неповних сімей цей зв'язок набагато сильніший. Можливо, вчитель компенсує недостатність контактів у неповних сім'ях.

7. Рівень інфантилізації дитини з боку матері, ступінь симбіозу та гіперсоціалізації корельовані, що вказує на комплексний характер порушення дитячо–батьківських відносин, причому ця комплексність сильніше проявляється у неповних сім'ях, являючи собою цілий букет деформацій системи відносин, значно ускладнюючих інтелектуальний та емоційний розвиток молодшого школяра.

На основі отриманих у дослідженні результатів можна сформулювати основні напрями корекційної роботи з сім'ями молодших школярів:

1. Корекція нехтуючого відношення батька до дитини–школяра. Необхідність такої роботи зумовлена негативним впливом нехтування з боку батька на самовідношення молодших школярів (на формування у них комплексу неповноцінності), а також на систему відносин дитини з оточуючими (братами, сестрами).

2. Корекція нехтуючого відношення матері до молодшого школяра. Оскільки результати дослідження виявили зв'язок між нехтуючим відношенням матері до дитини з аналогічним відношенням до неї з боку батька, об'єднання батьків у своєму нехтуванні, на наш погляд, є особливо несприятливим і навіть небезпечним. Метою вказаних напрямів корекційної роботи є не тільки зниження нехтуючого відношення батьків до дітей, але й формування у них установок на прийняття дитини. Прийняття як складова частина батьківського відношення до дитини, згідно нашим даним, сприяє розвитку допитливості, здатності до спілкування, вона корелює з високою особистісною успішністю.

3. Корекція авторитарно–гіперсоціального стилю відношення батьків до молодших школярів. Необхідність корекційної роботи у цьому напрямі зумовлена виявленим нами зв'язком між гіперсоціалізацією з боку батьків і агресивністю молодших школярів.

4. Корекційна робота з неповними сім'ями. Дані про вплив неповної сім'ї на розвиток молодших школярів, отримані у нашому дослідженні, які свідчать про високу кореляцію агресивності таких дітей з їхньою реакцією на фрустрацію, доповнюють відомості про патогенну роль неповної сім'ї і по-новому ставлять психокорекційні завдання. Безумовно, якщо сім'я залишається неповною, якісне здійснення корекційних заходів буде порушено. Разом з тим, робота психолога з самотніми матерями, спрямована на формування у них установки на прийняття дитини, є необхідною умовою, що знижує негативний вплив материнської сім'ї на розвиток дитини.

5. Комплексна корекція стилю батьківського відношення. Отримані у дослідженні дані про кореляцію таких показників батьківського відношення до дитини, як інфантилізація, симбіоз і гіперсоціалізація, свідчать про необхідність системної і комплексної консультативно-корекційної роботи психолога з сім'ями, що виявляють вказані стилі відношення до дітей.

Таким чином, проведене дослідження надає нові результати, що дозволяють розширити дані, які мають у літературі, про вікову специфіку дитячо-батьківських відносин, що складаються у молодшому віці, ступінь їх благополуччя, про зв'язки між батьківськими атитюдами та особистісними, комунікативними особливостями, а також особливостями поведінки молодших школярів, що формуються у межах даного вікового періоду.

Література

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. – спб., 1998. – 379 с.
2. Александровская Э.М. Личностные особенности младших школьников в норме и при органичных нервно-психических расстройствах. – Л., 1985.
3. Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л.К.Божович, В.Благонадёжной. – М., 1972. – 365 с.
4. Казакина М.Г. Самооценка личности школьника и педагогические условия ее формирования. – Л., 1981. –158 с.
5. Крайг Г. Психология развития. – спб., 2000. – 780 с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Кареліна О.В.

РОЛЬ ПЕДАГОГІКИ ПРАГМАТИЗМУ У КОНЦЕПЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ (НА ПРИКЛАДІ ЦИКЛУ ПРЕДМЕТІВ З МОРАЛЬНОГО ТА ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ)

В статтє рассматриваются концепции педагогики прагматизма, которая стала основой для формирования теоретической базы английской системы образования в начальной школе и потенциальные возможности данных принципов воспитания для гармоничного формирования личности.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Великий вплив на формування англійських концепцій початкової освіти здійснюють різні напрямки та течії у філософії, у першу чергу, філософський ідеалізм, який лежить у основі позитивізму (Г. Спенсер та ін.) так званої прогресивної педагогіки, педагогіки прагматизму. Основні догми цього напрямку педагогіки відповідають документам про освіту прийнятим для початкової школи Великої Британії: *Stating Aims and Objectives in Primary School* (1984); *National Curriculum* (2000/2001). У цих матеріалах відображаються основні тенденції та напрямки виховання та освіти молодших школярів за принципами прагматичної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Висвітленню цього питання сприяли матеріали зазначених вище документів про початкову освіту у Великої Британії, а, також наукові дослідження вітчизняних та зарубіжних педагогів, які займалися проблемами присутності педагогіки прагматизму: у початковій школі Великої Британії: А. Барбарисі, В. Лапчинської, З. Малькової, Б. Вульфсона, О. Матяш, М. Диане, К. Evans, Р. Waterhouse.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Отже, формування виховного ідеалу дитини молодшого шкільного віку пов'язано з гармонійним розвитком школяра узагалі. Поеднання розумового і фізичного розвитку, моральної чистоти і естетичного ставлення до життя стають умовами формування цілісної особистості. Одна з можливих теоретичних концепцій, що стає базовим елементом теоретичних концепцій, що стає базовим елементом англійської

системи освіти та виховання у початковій школі представлена в цієї статті.

Формування цілей статті. Мета цієї статті полягає в тому, щоб розкрити основні теоретичні принципи та напрямки формування системи освіти та виховання молодших школярів у Великій Британії, що відповідає потребам індустріально–розвиненого суспільства та стає ґрунтом для подальшого формування затребуваної особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Прагматична педагогіка стверджує, що суть виховання полягає, у кінцевому підсумку, у постійній «реконструкції» особистого досвіду дитини, а головна мета виховання – сприяти самореалізації особистості, задоволенню її спонтанних бажань та інтересів.

Педагоги–прагматисти спираються на біхевіоризм (від англ. behaviour – поведінка). Згідно з цим напрямком психології, поведінка людини є сукупністю відповідних реакцій організму на різноманітні подразнення, які надходять з навколишнього середовища. Біхевіористська формула «стимул–реакція», на думку прагматистів, найадекватніше пояснює спонукальні мотиви людської діяльності і особливо поведінки дитини. Методом «спроб і помилок» кожна дитина самостійно намагається укласти для себе певний комплекс реакцій, які найкращим чином забезпечують її адаптацію до середовища. При цьому вона керується, головним чином, природженими інстинктами та звичками, які склалися стихійно. До власне–мисленневої діяльності індивід вдається лише тоді, коли у "потопі досвіду" постають особливо складні і непередбачені ситуації.

Виникнувши на межі XIX та XX ст., біхевіоризм відобразив у певній мірі тенденцію до об'єктивного вивчення поведінки, запропонував цікаві методики експерименту. Він здійснив значний вплив на деякі галузі соціального знання, у тому числі і на педагогіку.

Виховання розглядається прагматистами як пасивний процес, який іде за спонтанним розвитком індивіда і головним чином підпорядкований фатальним законам спадковості. Діалектика формування особистості, яка відображає взаємовплив різноманітних, часто суперечливих факторів, на їх думку, зводиться до кількісного накопичення дитиною індивідуального досвіду. Виховання може виявляти і розвивати ті чи інші властивості та здібності, у кращому випадку воно може дещо видозмінювати їх, але воно абсолютно неспроможне формувати нові властивості особистості.

Абсолютизуючи роль досвіду дитини безвідносно до змісту та характеру самого досвіду, прагматисти не надають належного

значення систематичній, планомірній та послідовній освіті. У центр уваги навчальної роботи прагматисти ставлять спонтанні інтереси дітей, «цікавість учня, – заявляють вони, – визначить, яким буде реальний зміст навчального предмету». Врахування безпосереднього інтересу дитини при організації навчального процесу – важливий плідний педагогічний принцип. Але прагматисти ігнорують об'єктивні закономірності виникнення інтересів та соціально–психологічні фактори, які впливають на їх формування, стверджуючи, що інтереси дитини мають природжений і неконтрольований характер.

Такі настанови закономірно приводять на позиції педоцентризму. Із педоцентричних принципів неминуче впливають заперечення суворо визначеної і заздалегідь фіксованої програми навчання та обов'язкових норм знань основ наук, часткова відмова від класно–урочної системи і, нарешті, зміна ставлення до ролі учителя у навчально–виховному процесі, визначення його функції як «консультанта».

Педагоги–прагматисти наполягають на необхідності так організувати навчальний процес, щоб від дитини вимагалось творче зусилля, щоб у неї прокидався «дух дослідника», вона підводилася до самостійного відкриття тих чи інших положень і таким чином особисто брала участь у «виробництві знань».

Дуже важливий шлях активізації прагматична дидактика вбачає у впровадженні «методу проектів». Відстоюючи принцип «навчання за допомогою діяльності», вони підкреслюють, що «діяльність» потрібно розуміти не у вузькому значенні, як переважно фізичну працю або конкретні дії дітей, а більш широко, як будь–який вид навчальної роботи, якщо учень виступає її активним учасником. Проект не повинен неодмінно мати вузькопрактичний характер, а може включати вивчення елементів теоретичних знань. Індивідуальний проект повинен, на думку прагматистів, перш за все, враховувати рівень та спрямованість інтелекту кожного учня. У результаті цей метод використовується як знаряддя селекції учнів за їх здібностями та ступенем обдарованості, тобто виділяється «інтелектуальна еліта».

Велику увагу педагоги–прагматисти надають проблемам морального та громадського виховання. Вони проводять експериментальні дослідження моральних понять, оцінок та суджень учнів, застосовують «тести поведінки», вивчають характер взаємовідносин між індивідом та групою у шкільному житті тощо. Моральні принципи та норми поведінки виводяться, згідно з прагматизмом, не з об'єктивної дійсності, не з історичного досвіду

людей та їх прогресивних традицій, а головним чином із суб'єктивного досвіду особистості. Саме індивідуальний досвід та особистий успіх постають основними критеріями моральності. Як бачимо, досягнення окремих суб'єктивних цілей є як результатом, так і розвитком навчально–виховного процесу в англійській школі. Мета розглядається у якості відправної точки, яка визначає усі основні компоненти навчально–виховного процесу: зміст, методи, ефективність. Типовий для англійської педагогіки біхевіористський досвід свідчить, що постановка окремих цілей без співвіднесення їх із загальною метою призводить до однобокості у формуванні особистості. Окремі, часткові цілі, не виведені із загальних, неминуче будуть довільними, необгрунтованими.

Звернемося до чинних документів про освіту. Один із них – постановка загальних та часткових цілей для початкової школи (Paisons C, Steadman S. *It Makes You Think: Stating Aims and Objectives in the Primary School*. York, 1984). У документі визначені, перш за все, загальні цілі школи: сприяти інтелектуальному, фізичному, естетичному, духовному, емоційному, моральному та соціальному розвитку дитини. Потім передбачається можлива конкретизація цих цілей у часткові цілі–завдання з певних окремих предметів та видів діяльності. Для ряду завдань, які висуваються у кожній галузі, передбачається ряд відповідних їх досягненню засобів. Ось який, наприклад, вигляд має постановка цілей–завдань у сфері морального та емоційного виховання:

а) сприяти тому, щоб у кожної дитини склалася своя система моральних цінностей, яка б визначала її поведінку;

б) сприяти формуванню у кожної дитини власних поглядів і позицій, розумно обгрунтованих, які не обов'язково співпадають з поглядами більшості;

в) допомагати кожній дитині виявляти повагу до особистості, до прав та обов'язків інших людей; встановлювати з ними гарні взаємовідносини;

г) підтримувати розвиток у кожній дитині індивідуальності, самосвідомості та впевненості у собі, формувати уміння поводитися у складних емоційних ситуаціях.

Таким чином сформульовані у загальних цілях основні сторони – якості особистості (інтелектуальна, етична, естетична та ін.) наповнюються реальним змістом у відповідності з можливостями окремих предметів або видів діяльності (у нашому прикладі: художня творчість, образотворче мистецтво, музика, естетичне виховання тощо).

Те, що ці можливості підкріплюються набором реально існуючих засобів (методів та форм), робить запропоновані цілі–завдання ще більш визначеними у досягненні. Проте, звертає увагу на себе той факт, що першочергово у рамках кожного предмету ставляться завдання навчальні –озброєння знаннями та уміннями, а вже на їх основі – власне формуючі –формування поглядів, відносин, якостей.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

Таким чином, в англійській педагогіці виникає соціально–економічна течія, прихильники якої розглядають освіту як «галузь індустрії», завдання якої – з максимальною ефективністю використати знання для відновлення трудових ресурсів та забезпечення професійної мобільності.

Пильна увага до ефективності капіталовкладень у освіту, до економічної віддачі, безумовно, вплинула на формування моделі середньої освіти, що й було використано прихильниками елітарної концепції освіти –педагогами–прагматистами. Звідси – збереження елітарної освіти, дорогої, але економічно виправданої, оскільки вона є основним постачальником провідних вчених, інтересів, державних лідерів тощо.

Оскільки широке розповсюдження прагматичної педагогіки стало основою для формування базової для англійської системи освіти елітарної концепції, остільки, відповідно, прагматизм виявився відмітною рисою, притаманною англійській освіті.

Література

1. Барбарига А. А. Среднее и среднее специальное образование в современной Англии: Критический анализ. – К.: Выща школа, 1975 – 128 с.
2. Лапчинская В.П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии: Вопросы теории и практики обучения. – М.: Педагогика, 1977 – 214с.
3. Малькова З.А., Вульфсон Б.Л. Современная школа и педагогика в капиталистических странах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1975 – 263 с.
4. Матьяш О.И. Учебно–воспитательные цели в современной английской педагогике // Советская педагогика – 1989. – № 5. – С. 126–132.
5. Duane M. Education in Britain Today. – In: Education for Democracy / Ed. by D. Rubinstein and C. Stoneman. – Harmondsworth: Penguin books, 1970, pp. 56–62.
6. Evans K. The Development and Structure of the British educational system. – London: University of London press, 1975 – 361 pp.
7. Waterhouse P. Managing the Learning Process. – London etc. Me Graw–Hill Book Company (UK) Limited, 1983 – 191 pp.

Фунтікова Н.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВСТАНОВЛЕННЯ МІЖНАОЧНИХ ЗВ'ЯЗКІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Як показує практика, міжнаочні зв'язки в шкільному навчанні є конкретним виразом інтеграційних процесів, що відбуваються сьогодні в науці і в житті суспільства. Ці зв'язки грають важливу роль в підвищенні практичної і науково–теоретичної підготовки учнів, істотною особливістю якої є оволодіння школярами узагальненим характером пізнавальної діяльності. Узагальненість же дає можливість застосовувати знання і уміння в конкретних ситуаціях, при розгляді приватних питань, як в учбовій, так і в позаурочній діяльності, в майбутньому житті випускників початкової школи.

За допомогою багатобічних міжнаочних зв'язків не тільки на якісно новому рівні розв'язуються задачі навчання, розвитку і виховання школярів, але також закладається фундамент для комплексного бачення, підходу і рішення складних проблем реальної дійсності. Саме тому міжнаочні зв'язки є важливою умовою і результатом комплексного підходу в навчанні і вихованні школярів.

Таким чином, звернення до організації учбово–виховного процесу в початковій школі на основі міжнаочних зв'язків дуже актуальне. Воно допоможе краще засвоювати новий матеріал і виробити у молодших школярів необхідні навички.

Щоб створити дидактичну модель міжнаочних зв'язків в учбовій темі, необхідно провести два структурно–логічні аналізи змісту учбових дисциплін: внутрішній і зовнішній. Внутрішній – це структурно–логічний аналіз змісту теми, що вивчається, на предмет виявлення її провідних положень і основних елементів, які утворюють зв'язки. [8, 17]

Зовнішній – це структурно–логічний аналіз змісту тем інших дисциплін учбового плану школи з метою визначення ступеня перетинання їх змісту із змістом теми, що вивчається, і виявлення «опорних» міжнаочних знань, які необхідно використовувати, щоб науково і всебічно розкрити ведучі положення теми даного учбового предмету, що вивчається.

Перш ніж приступити до рішення цієї задачі, необхідно визначити коло тих синтезованих тем учбового предмету, які вибрано для дослідження. Критеріями відбору цього кола учбових тем є:

1. Найбільша значущість тем для розкриття провідних, основоположних ідей учбового предмету.

2. Високий ступінь узагальнення і інтеграції різнорідних знань в змісті учбової теми.

Як приклад візьмемо узагальнюючий, інтеграційний учбовий предмет – природознавство. Вибір цього предмету обумовлений тим, що природознавство займає одне з найважливіших місць в системі знань про природу. Вивчення природознавства в молодших класах сприяє перетворенню окремих знань учнів про природу в єдину систему світоглядних понять. Предмет природознавство розкривається за тематичним принципом, що цілком відповідає його узагальнюючому інтеграційному характеру. Тематична побудова цієї дисципліни дозволяє розглядати її учбові теми як окремі «вузли» систематизованих знань, що мають між собою певною мірою зв'язки і обмеження.

Міжнаочні зв'язки – це комплексна проблема сучасної дидактики. Дидактичне явище „міжнаочний зв'язок” має структуру, що складається з трьох елементів:

- * знання і уміння з першої наочної області;
- * знання і уміння з другої наочної області;
- * інтеграція цих знань і умінь в процесі навчання. [8, 19–20]

Міжнаочні зв'язки функціонують в навчанні як чинник комплексної дії на особу, на її пізнавальні і етичні сторони, як чинник її всебічного розвитку. В реальному процесі навчання міжнаочні зв'язки сприяють здійсненню всіх дидактичних принципів, посилюючи їх взаємодію. Їх дія розповсюджується на всі учбові предмети, і вивчення кожної учбової теми практично може включати ті або інші види зв'язків з іншими предметами. Міжнаочні зв'язки всемірно сприяють всім функціям навчання: формуванню системи наукових знань, узагальнених пізнавальних умінь, широких пізнавальних інтересів, світоглядних переконань школярів.

Використовування технологій на спеціальних предметах – актуальна задача. Міжнаочні зв'язки вимагають координації діяльності вчителя початкової школи на різних предметах. Ініціатива в проведенні уроків, заснованих на міжнаочних зв'язках, повинна виходити від викладача, він повинен виступати провідником інформаційної культури в інші наочні області. [8, 20–21]

При проведенні занять закріплення знань, умінь і навичок роботи використовують задачі, що мають інформаційну підтримку на різних предметах. Завдання для таких занять підбираються з урахуванням рівня підготовки учнів і можливості використання міжнаочних зв'язків.

Дані заняття доцільно проводити за участю обох викладачів, (якщо поєднати музику з природознавством або малювання з природознавством) після начитки відповідного теоретичного матеріалу, і розділити його умовно на дві половини. В першій частині слід активізувати знання школярів за одержаним матеріалом, провести фронтальний опит, тест, розібрати декілька прикладів. Для другої частини необхідні різні наочні, музичні записи, допомоги (наприклад, природознавство і читання), та ін., де учні реалізують одержані раніше завдання, тут же проводиться аналіз результатів, проводяться паралелі між предметами.

Заняття на основі міжнаочних зв'язків не повинно бути першим при вивченні нової теми, оскільки учням для досягнення поставленої мети заняття необхідно випробувати свої знання на простих прикладах. [6, 115–116]

Завдання доцільно розробити з урахуванням рівнів складності так, щоб складніші рівні базувалися на більш простих, тобто ускладнення йде у міру виконання завдання.

У педагогічній літературі є більше 30 визначень категорії «міжнаочні зв'язки», існують самі різні підходи до їх педагогічної оцінки і різні класифікації.

Так, велика група авторів визначає міжнаочні зв'язки як *дидактичну умову*, причому у різних авторів ця умова трактується неоднаково. Наприклад: міжнаочні зв'язки виконують роль дидактичної умови підвищення ефективності учбового процесу (Ф.П.Соколова); міжнаочні зв'язки як дидактична умова, що забезпечує послідовне віддзеркалення в змісті шкільних природничонаукових дисциплін об'єктивних взаємозв'язків, діючих в природі (В.Н.Федорова, Д.М.Кирюшкин). [5, 28–29]

Ряд авторів дає такі визначення міжнаочних зв'язків: «Міжнаочні зв'язки є віддзеркалення в курсі, побудованому з урахуванням його логічної структури, ознак, понять, розкритих на уроках інших дисциплін», або таке: «Міжнаочні зв'язки є віддзеркаленням в змісті учбових дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють в природі і пізнаються сучасними науками» [5, 29–30].

Всі вище перераховані визначення звичайно вірні, проте їх не можна вважати повними. Для того, щоб вивести найправильніше та найбільш інформативне визначення поняття «міжнаочні зв'язки», треба підвести його під інше, більш широке. Таким більш широким, родовим поняттям по відношенню до категорії «міжнаочний зв'язок» є поняття «міжнауковий зв'язок», але і перше, і друге є похідними від загального родового поняття «зв'язок» як філософської категорії.

Звідси стає очевидним, що «міжнаочні зв'язки» є, перш за все, педагогічна категорія, і сутнісною основою її є зв'язуюча, об'єднуюча функція. Виходячи з цього, можна зробити визначення: *міжнаочні зв'язки є педагогічна категорія для позначення синтезуючих, інтеграційних відносин між об'єктами, явищами і процесами реальної дійсності, що знайшли своє віддзеркалення в змісті, формах і методах учбово-виховного процесу і виконуючих освітню, розвиваючу і виховуючу функції в їх обмеженій єдності.* [5, 30–31]

Різноманітність висловів про педагогічну функцію міжнаочних зв'язків пояснюється багатогранністю їх прояву в реальному учбовому процесі. Крім того, позначається недостатній облік зв'язку педагогіки з іншими науками.

Розглянемо тепер класифікацію міжнаочних зв'язків, оскільки правильна класифікація, відображаючи закономірності розвитку понять, що класифікуються, глибоко розкриває зв'язки між ними, сприяє створенню науково-практичних передумов для реалізації цих зв'язків в учбовому процесі.

Міжнаочні зв'язки характеризуються, перш за все, своєю структурою, а оскільки внутрішня структура предмету є формою, то ми можемо виділити наступні форми зв'язків:

1. за складом;
2. за напрямом дії;
3. за засобом взаємодії спрямовуючих елементів.

Виходячи з того, що склад міжнаочних зв'язків визначається змістом учбового матеріалу, формованими навичками, уміннями і розумовими операціями, то в першій їх формі ми можемо виділити наступні типи міжнаочних зв'язків:

- 1) змістовні;
- 2) операційні;
- 3) методичні;
- 4) організаційні. [7, 98]

Кожний тип першої форми підрозділяється на види міжнаочних зв'язків. (див. табл.).

У другій формі виділяємо основні типи міжнаочних зв'язків за напрямом дії. Позначимо сторони зв'язку умовно буквами, що співвідносяться, А, В, З, D і т.д. У випадку якщо В направлено до А, $(B \Rightarrow A)$ то матимемо однібічний зв'язок, якщо В і З направлені до А, $\left(\begin{matrix} B \Rightarrow \\ C \Rightarrow \end{matrix} A \right)$ то цей зв'язок буде двобічним, якщо ж В, З, D. і т.д. будуть

направлені до A , то цей зв'язок буде багатобічним. $\left(\begin{array}{l} B \Rightarrow \\ C \Rightarrow A \\ D \Rightarrow \end{array} \right)$ Всі ці типи зв'язків можуть бути прямими (діяти в одному напрямі) і зворотніми, або відбудовними, коли вони діятимуть в двох напрямках: прямому і зворотньому. Наприклад $B \Rightarrow A$ – прямий одnobічний зв'язок; $B \Leftrightarrow A$ – двобічний зворотній, або відбудовний зв'язок.

У третій формі міжнаочних зв'язків, за тимчасовому чинником, виділяють наступні типи зв'язків:

- 1) хронологічні;
- 2) хронометричні.

Хронологічні – це зв'язки за послідовністю їх здійснення.

Хронометричні – це зв'язки за тривалістю взаємодії елементів, що утворюють зв'язок. [7, 102–103]

Кожний з цих двох типів підрозділяється на види міжнаочних зв'язків. (див. табл.).

Таблиця

Класифікація міжнаочних зв'язків

Форми міжнаочних зв'язків	Типи міжнаочних зв'язків	Види міжнаочних зв'язків
1) За складом	1) змістовні	за фактами, поняттями, законами, теоріями, методами наук
	2) операційні	за сформованими навичками, уміннями і розумовими операціями
	3) методичні	за використанням педагогічних методів і прийомів
	4) організаційні	за формами і способами організації учбово-виховного процесу

2) За напрямом	1) Односторонні 2) Двосторонні 3) Багатобічні	Прямі; зворотні або відновні, відбудовні
3) За способом взаємодії елементів, що утворюють зв'язки (різноманіття варіантів зв'язку)	временно́й фактор 1) хронологічні 2) хронометричні	1) наступні 2) синхронні 3) перспективні
		1) локальні 2) діючі середньо 3) тривало діючі

Міжнаочні зв'язки за складом показують – що використовується, трансформується з інших учбових дисциплін при вивченні конкретної теми.

Міжнаочні зв'язки за напрямком показують:

1) чи є джерелом міжнаочної інформації для конкретно даної учбової теми, що вивчається на широкій міжнаочній основі, один, два або декілька учбових предметів;

2) використовується міжнаочна інформація тільки при вивченні учбової теми базового учбового предмету (прямі зв'язки), або ж дана тема є також «постачальником» інформації для інших тем, інших дисциплін учбового плану школи (зворотні або відновні зв'язки).

Часовий чинник показує:

1) які знання, що привертаються з інших шкільних дисциплін, вже одержані учнями, а який матеріал ще тільки належить вивчати в майбутньому (хронологічні зв'язки);

2) яка тема в процесі здійснення міжнаочних зв'язків є ведучою по термінах вивчення, а яка навпаки (хронологічні синхронні зв'язки).

3) як довго відбувається взаємодія тем в процесі здійснення міжнаочних зв'язків.

Вищенаведена класифікація міжнаочних зв'язків дозволяє аналогічним чином класифікувати *внутрішньокурсіві зв'язки*, а також *внутрішньоаочні зв'язки* між темами певного учбового предмету. У внутрішньокурсівих і внутрішньоаочних зв'язках з хронологічних видів переважають наступні і перспективні види зв'язків, тоді як синхронні різко обмежені, а у внутрішньоаочних зв'язках синхронний вигляд взагалі відсутній. [7, 107]

Розробка теоретичних основ міжнаочних зв'язків в учбовій темі з погляду розкриття її провідних положень дає можливість застосувати механізм виявлення і планування міжнаочних зв'язків до конкретних тем учбового предмету, що вивчається.

Література:

1. Бахарева Л.Н. Интеграция учебных занятий в начальной школе на краеведческой основе // Начальная школа. – 1991. – № 8. – С. 48–51.
2. Дик Ю.И., Пинский А.А., Усанов В.В. Интеграция учебных предметов // Советская педагогика. – 1987. – № 9. – С.42–47.
3. Ильенко Л.П. Опыт интегрированного обучения в начальных классах // Начальная школа. – 1989. – № 9. – С.8–10.
4. Колпакова Г.И. Межпредметные связи – одна из форм активизации учебно–воспитательного процесса // Начальная школа. – 1989. – № 10–11. – С.29–31.
5. Колягин Ю.М., Алексеенко О.Л. Интеграция школьного обучения // Начальная школа. – 2001. – № 9. – С.28–31.
6. Леонова Е.А. Технология построения школьного курса информатики. /Материалы IX Международной конференции "Применение новых технологий в образовании ", 30июня – 3 июля 1998 г., Троицк. – Фонд новых технологий в образовании "Байтик". – 1998. – С.115 – 116.
7. Максимова В.Н. Межпредметные связи как средство повышения качества обучения младших школьников // Межвузовский сборник научных трудов. – Л., 1987. – 146 с.
8. Попова А.И. Элементы интегрирования на уроках чтения // Начальная школа. – 1990. – № 9. – С.17–21.
9. Светловская И.С. Об интеграции как методическом явлении и ее возможностях в начальном обучении // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С.57–60.
10. Усова А.В., Кузьмин Н.Н. Методические рекомендации по осуществлению межпредметных связей у учащихся /Челяб.гос.пед.ин – т. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 17 с.
11. Федорец Г.Ф. Межпредметные связи в процессе обучения. – Л.,1983. – 83с.
12. Федорец Г.Ф. Проблема интеграции в теории и практике обучения (предпосылки, опыт). – Л.,1989. – 96 с.
13. Федорец Г.Ф. Проблемы интеграции в теории и практике обучения (пути развития). – Л., 1990. – 84 с.
14. Шевченко Г.Н., Зайцев В.В. Предметное обучение в начальных классах // Начальная школа. – 1998. – № 4.

Чепига В.Т., Аверченко М.М.

ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ МУЗИЧНОГО ОБРАЗУ

При рішенні цієї проблеми важливе місце займає початкова освіта. Саме в початковій школі закладаються не тільки основи письма, лічби, мовлення, читання, а й основи характеру учнів, стандартні та нестандартні способи діяльності та мислення, елементарні основи творчості.

Але розвиток творчості молодших школярів обмежений їхніми можливостями, обумовленими віком, специфікою і особливостями відчуття, сприймання, мислення, емоцій, волі та характеру.

У зв'язку з цим рішення проблеми розвитку творчості молодших школярів є великою справою бо треба знайти оптимальний варіант поєднання можливого та потрібного. В цьому допомогла велика кількість досвідчених вчених–дидактів, які отримали визнання не тільки в Україні, а й за кордоном: Олексюк О.О., Бондар В.І., Бурлака Я.І., Євдокимов В.І., Зільберштейн А.І., Лозова В.І., Оніщук В.Л., Паламарчук В.Ф., Підласий І.П., Савченко О.Я.

Ця стаття присвячена питанню підготовки учнів до сприймання музичного твору на уроках музики.

Проблема сприймання музики – одна з найскладніших, внаслідок суб'єктивності цього процесу, і остаточно не розв'язана. В її опрацювання вагомий внесок зробили такі корифеї музичної педагогіки, як Б.Асаф'єв, Н.Гродзенська, В.Шацька, а також учені–методисти В.Белобородова, Л.Горюнова, О.Ростовський, О.Руднецька, О.Печерська та інші.

Як показали дослідження, у сприйманні молодших школярів найрозвиненіший емоційний компонент, відстають у розвитку музичний (гармонійний) слух і мислення. Головний компонент музичного сприймання – співтворчість – виявляється на рівні безпосередньої, емоційної чутливості до музики.

Компоненти сприймання взаємопов'язані між собою. Як відомо, уроки музики, згідно з програмою України націлені на розвиток музичної культури учнів. [1]

Основною ланкою і необхідною умовою опанування музичної культури українського народу є сприймання музики.

Поза сприймання музики немає, на ньому базується композиторська, виконавча, слухацька, педагогічна і музична

діяльність. Вивчення і пізнання музики в усіх виявленнях спирається на її сприймання. Неправильне або неточне сприймання відразу відіб'ється на музичній практиці – виконанні, словесних характеристиках, висловлюваннях, судженнях. Рівень культури музичного сприймання, по суті, визначає рівень музичної культури людини. Музика, як живе мистецтво, народжується і живе внаслідок поєднання композиторської, виконавчої і слухацької діяльності. Зв'язок між цими складниками здійснюється за допомогою музичних образів, без яких музика, як вид мистецтва, існувати не може.

На практиці, особливо у дітей, які не мають достатнього досвіду спілкування з музикою, суб'єктивні означення не завжди адекватні самою музикою. Тому так важливо навчити учнів зрозуміти, що об'єктивно міститься в музиці, а що доповнюється ними самими, що з цього „свого” обумовлено музичним твором, а що довільно вигадано.

Сприймання музичного образу повинно спиратися на все більш повне розкриття життєвого змісту музики в поєднанні з активізацією асоціативного мислення учнів. Чим ширше та якісніше на уроках буде виявлятися зв'язок музики з життям, тим глибше учні будуть проникати в авторський задум, тим більш можливим стане виникнення у них правомірних особистих життєвих асоціацій. В результаті процес взаємодії авторського задуму і слухацького сприймання буде більш повноцінним і діючим.

Кожен вчитель знає, як важливо і одночасно важко підготувати дітей до сприймання музики. Практика показала, що найкращі результати досягаються тоді, коли підготовчий етап до сприймання музики відповідає важливим вимогам самого сприймання, тобто коли він проходить так само живо, творчо і образно. Підготовка до сприймання музики, відповідна до цих вимог, може здійснюватись в різних формах.

Такі паралелі, як оповідання К.Паустовського „Старий повар” та В.А.Моцарт „Фантазія ре–мі–нор”, картина „Два князя” Н.Глазунова та „Богатирська симфонія” О.Бородіна, картина „Протод'яков” І.Рєпіна і пісня Варлаама з опери „Борис Годунов М.Мусоргського, Л.Рєвуцький „Засвітали козаченьки” і картина І.Рєпіна „Запорожці”.

Підготовка сприймання музичного образу образом іншого мистецтва має низку переваг: налаштовує учнів на живе образне сприймання музики, формує художні асоціації, дуже важливі для сприймання будь–якого мистецтва, в тому числі і музики. Розповідь перед слуханням музики не передає її, так само, як і музика, яка лунає після розповіді Картина продемонстрована до слухання музики, не

малює музики, так само і музика, яка лунає після перегляду картини, не зображує картину.

Труднощі, які спіткають вчителя при цьому, зумовлені наступними суперечностями: словами розповісти музику неможливо, але без слів обійтись не можна. „Слово ніколи не може до кінця пояснити всю глибину музики”, – писав В.А.Сухомлинський, – але і без слів не можна наблизитись до цієї тонкої сфери (пізнання відчуття)” [2].

Не кожне слово допомагає слухачу. Одну з найважливіших вимог до виховуючого слова можна сформулювати так: допомагає художнє слово, слово – яскраве, емоційне, образне. Вчителю дуже важливо обрати потрібну інтонацію для кожної конкретної бесіди. Не можна в другому класі однією інтонацією порівнювати два марші: з опери Ж.Бізе „Кармен” та з балету П.Чайковського „Лускунчик”. Треба уважно вслухатися в них, щоб відчутти, який з них з балету, а який з опери, який має танцювальний характер (з балету), а який пісенний (з опери).

Крім того, що вступне слово вчителя повинно бути живим, емоційним і образним, воно повинно бути саме вступним словом, яке підводило б до головного – цілісного сприймання музики. Надміру збільшене вступне слово втрачає свою функцію і здобуває самостійне значення і це слід розглядати як небажану тенденцію.

У книжці „Як розповідати дітям про науку?” Д.Кабалевський пише, що перед слуханням не слід детально розбирати твір, який прозвучить. Важливіше налаштувати слухача на певну хвилю. Для цього можна розповісти про композитора, час, в який він жив, історію написання твору, тобто те, що Дмитро Борисович називає „біографією твору” [3].

Така бесіда відразу налаштовує на сприймання цілого, а не окремих моментів.

Виникнуть питання, гіпотези. Ці гіпотези і будуть керувати наступним сприйманням. Вони можуть підтверджуватись, частково змінюватись, навіть відхилятись, але в будь-якому з цих випадків сприймання буде цілісним, емоційно усвідомленим.

В програму музичного сприймання 1–4 класів насамперед включені досвід народної педагогіки, обряди і традиції музикування таких ідей, як провідна роль фольклору в музичному вихованні дітей М.Леонтовича, Я.Степового, К.Стеценка, Ф.Колесса, П.Козицького, Л.Ревуцького.

Перед слуханням „Осінньої пісні” П.Чайковського та „Ранок” Е.Гріга, вчитель цілком правомірно боже говорити про дружбу, яка

поєднала цих двох великих композиторів, не зважаючи на те, що вони не знали рідної мови один одного. Їх зблизила мова музики, яка зрозуміла людям без перекладу..

Тематичний зміст української програми з музики 1–4 класів підказує вчителю музики, на які моменти в біографії твору доцільно у даному випадку звернути увагу. Так, наприклад: в темі 4 класу IV чверті „Між музикою мого народу і музикою інших народів немає непереборних меж” в розповідях вчителя слід підкреслити живий інтерес через порівняння музичної мови композиторів різних країн і народів: М.Лисенко (українського), П.Чайковського (російського) й Е.Гріга (норвезького). Запропонуємо учням визначити образний зміст їхніх творів.

Музично–творчій розвиток школярів за допомогою різноманітних музичних ігор з рухами, танцями, співом (В.Верховинець); розвиток музичного слуху на основі поєднання моторики, метро–ритмічні і звуковисотних вправ (С.Людкевич); розвиток слуху на ладовій основі (Б.Яворського) тощо. Відзначимо особливу цінність ідей видатного українського музиканта–педагога М.Леонтовича, який надавав першорядного значення народній пісні, як найдемократичнішому жанрові, близькому й зрозумілому дітям [4].

Слід пам’ятати, що в основі всіх форм залучення до музики лежить емоційне, активне музичне сприймання.

Музика може виконати свою естетичну, пізнавальну й виховну роль тільки тоді, коли діти навчаться по–справжньому чути її та розмірковувати про неї. Поза сприйманням музики, як мистецтва, взагалі не існує.

Усі форми музичних занять із школярами мають спрямовуватися на їхній духовний розвиток, допомагати пізнанню світу, формуванню світогляду, вихованню моралі.

Література:

1. Програма середньої загальноосвітньої школи 1–2, 3–4 класи: Міністерство освіти і науки України.– К.: Початкова школа, 2001.– С.296.
2. В.А.Сухомлинський. Про виховання.– М., 1973.– С.175.
3. Д.Кабалевський. Як розповідати дітям про музику?.– М., 1972.
4. Програма для середньої загальноосвітньої школи. Міністерство освіти і науки України 2 клас.– К.: Початкова школа, 2001.

ПСИХОЛОГІЯ

Льїна Ю.Ю.

ПОШИРЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СУБ'ЄКТА В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. У статті аналізується галузь когнітивної психології, що найбільш інтенсивно розвивається, – вивчення інтелектуальної активності суб'єкта, її особливості і умови формування.

У психологічних дослідженнях інтелектуальна активність розглядається у двох напрямках: вивчення мисленнєвого процесу та здатність людини до розв'язання задач.

Мислення, як підкреслює С.Л.Рубінштейн, – це опосередковане і узагальнене пізнання об'єктивної дійсності (8, с. 361). Разом з тим мислення розглядається як вид пізнання, але це не все пізнання, бо пізнання з психологічної точки зору розглядається як створення уявлень про зовнішній світ, його репрезентацій. Пізнання – це й сприймання, але в мисленні воно виступає як «опосередковане і узагальнене». Так, на основі одного факту ми робимо висновок і про інші. Отже на основі однієї репрезентації суб'єкт може зробити іншу. Репрезентація базується на основі різних структурних знань. У мисленні на основі відомих елементів створюється нова репрезентація. А.В.Брушлінський підкреслював, що в самому мисленні закладено виникнення нового (2).

Інтелектуальна активність являє собою інтегрований показник особистості, який включає в себе інтелект, мотиваційні компоненти, але вони не замінюють один одного.

При розв'язанні задач суб'єкт завжди міркує, саме в цьому випадку ми маємо справу з психологією мислення, а не інтелекту. Інтелект – це здатність до мислення. Разом з тим, мислення – процес, в якому реалізується інтелект.

Діяльність майбутнього психолога в системі МНС вимагає від фахівця як теоретичних знань, так і певного рівня інтелектуальної активності у зв'язку з тим, що його діяльність характеризується багатомірністю і неповторністю ситуацій, що вимагають від сучасного спеціаліста осмислювання теоретичних знань, вміння перекладати їх на мову практичних дій, знаходити більш ефективні засоби розв'язання професійних задач.

Наші спостереження, досвід роботи у ВНЗ свідчать про недооцінку ролі психологічних знань під час виконання різних професійних завдань. У значної частини курсантів на заняттях з психологічних дисциплін виявився низький рівень психологічних знань. У них простежується стереотипність у міркуваннях і при розв'язанні задач. Вони не усвідомлюють ієрархічну залежність між відомим і шуканим під час розв'язання мислинневих задач, не в змозі самостійно здійснити аналіз, не намагаються шукати різні засоби розв'язання задач. В цілому спостерігається низька розумова активність.

Завдання нашої роботи пов'язане з визначенням інтелектуальної активності суб'єкта при самостійному розв'язанні ним мислинневих задач. Тому нас цікавить проблема задачі у ході її розв'язання. Здатність до розв'язання задач є одним з показників інтелектуальної активності розвитку особистості, найбільш яскраво це проявляється у навчанні.

Дослідження багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених свідчать, що розв'язання задачі становить безперервну взаємодію суб'єкта з об'єктом, у якій суб'єкт розкриває об'єктивні відносини між даним та шуканим, визначає шукане та виявляє ставлення до нього. Ряд вчених хід розв'язання задачі розглядали як процес, під час якого відбувається реорганізація проблеми. Цей процес йде від аналізу даного (умова задачі) до аналізу того, що треба знайти (мети) задачі (11).

На думку психологів близького зарубіжжя та вітчизняних психологів здатність до розв'язання є одним з показників інтелектуального розвитку, що найбільш яскраво проявляється в умовах цілеспрямованого навчання, оскільки серцевиною задачі є ситуація невизначеності, яка стимулює суб'єкта до самостійного пошуку невідомого (9).

Поняття задача різними дослідниками трактується по-різному. Нам ближче всього визначення Л.Л.Гурової, яка під задачею розуміє об'єкт мислинневої діяльності, який містить вимоги деякого практичного перетворення або відповідь на теоретичне питання за допомогою пошуку умов, що сприяє розкрити зв'язки між відомим і шуканим (4). Саме цього визначення ми будемо дотримуватися у своїй роботі.

Отже, оволодіння умінням самостійно розв'язувати мислинневі задачі під час засвоєння психологічних курсів сприяє не лише засвоєнню теоретичних знань, а й розвитку інтелектуальної

активності суб'єкта, яка має певне значення при виконанні різних професійних завдань.

Інтелектуальна активність суб'єкта залежить від пізнання. Суттєвою властивістю пізнання є діяльнісний підхід.

Навчальний процес, як свідчать дослідження Л.С.Виготського, О.М.Леонт'єва, С.Д.Максименка, О.В.Скрипченка та інших являє собою усвідомлену напружену діяльність, успіх якої характеризується різними чинниками: сприймання інформації, її усвідомлення з наступним перетворенням у процесі самостійного розв'язання мислинневих задач. Навчання у ВНЗ – це не тільки повідомлення певного обсягу знань, а й формування інтелектуальної активності у курсантів та студентів.

У формуванні інтелектуальної активності суб'єкта велику роль відіграє продуктивне мислення. Продуктивне мислення забезпечує самостійне розв'язання задач, глибоке засвоєння знань, широту їх перенесення при розв'язанні нових задач.

Для досягнення мети нами були використані наступні діагностичні методи: спостереження, бесіди, анкетування, експертна оцінка навчальної діяльності.

Діагностичні методи склали основну частину методичного інструментарію, що і дозволило визначити рівень інтелектуальної активності у курсантів і студентів Академії цивільного захисту України.

Результати проведеного експериментального дослідження свідчать про те, що при розв'язанні мислинневих задач у випробуваних виникали труднощі:

1. Невміння аналізувати умову задачі, неможливість проникнути у суть задачі.
2. Самостійно не встановлюють зв'язки між відомим і шуканим.
3. Не завжди звертаються до використання раніше засвоєних знань.
4. У структурі задачі не виділяють компоненти.

Нами були розроблені спеціальні завдання, спрямовані на самостійний розвиток аналізу завдання, на знаходження відомих (система понять), які були приховані, або відсутні в завданні, завдання з помилками та прогнозування. Експериментальне навчання проводилося на практичних та семінарських заняттях з курсантами і студентами перших курсів. У дослідженні приймало участь 45 осіб.

При порівнянні констатуючого експерименту і формуючого встановлено:

1. Випробувані будь-яке завдання починали з аналізу, і виявилася схильність до самостійного розв'язання задач.

2. Курсанти і студенти оволоділи процесом розв'язання задач з невизначеними даними. Слід зазначити, що задачі викликали у значної частини інтерес.

3. З'явилося бажання самостійно працювати з науковою психологічною літературою.

4. Випробувані з бажанням починали виконувати самостійно завдання на прогнозування.

Отже, застосування цілеспрямованої системи завдань, спрямованих на аналіз, узагальнення та аргументування отриманих результатів сприяють не тільки розвитку розв'язання задач, а й інтелектуальній активності особистості.

На основі цілеспрямованого експериментального навчання виділилась група випробуваних, яка самостійно складала задачі, розв'язувала не тільки самостійно їх, але й пропонувала декілька варіантів їх розв'язання.

Таким чином, формування інтелектуальної активності у курсантів та студентів у процесі навчання позитивно впливає на розвиток їх особистості в цілому. Від того, як буде сформована ця здатність у навчанні, залежить їх професійна підготовка.

Отримані результати дозволяють сформулювати такі висновки:

1. Систематичне використання різних видів задач у процесі навчання – це шлях розвитку інтелектуальної активності особистості і успіх у будь-якій діяльності.

2. Розвиненість інтелектуальної активності суб'єкта у ВНЗ забезпечує компетентність у його професійній діяльності.

Література:

1. Брунер Дж. Психологія пізнання. – М., Прогрес, 1977. – 348 с.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М., Изд-во «Институт практической психологии», – 1996. – С. 145.
3. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта //Психология мышления /Под ред. А.М.Матюшкина. М., Прогресс, 1965. – С 433 – 456.
4. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж, Изд-во Воронежского ун-та, 1976. – 342 с.
5. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления //Психология мышления /Под ред. А.М.Матюшкина. М., Прогресс, 1965. С. 83 – 243.
6. Когнитивная психология. Учебник для студентов высших учебных заведений /Под ред. В.Н.Дружинина, Д.В.Ушакова. – М., ПЕРСЭ, 2002. – 480 с.
7. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. – М., Просвещение, 1978. – 432 с.

8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Т. 1, М., Педагогика, 1989. 471 с.
9. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. – К., Радянська школа, 1974. – 104 с.
10. Фрунке И., Френш П.А. Решение сложных задач: исследования в Семерной Америке и Европе //Иностранная психология. 1995. № 5. С 42 – 47.
11. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. – М., Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с.

Колюпанова А.А.

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО–ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС В ГРУППЕ

Изучение процесса социально–психологического адаптации студентов является одним из основных направлений работы психологической службы. Поскольку от того, как студент адаптируется к условиям, к новым одноклассникам зависит все его дальнейшее обучение.

Целью данного исследования было выявление взаимосвязи между уровнем социально – психологической адаптации, уровнем эмоционального комфорта и социометрическим статусом в группе. Исследование проводилось на базе Донецкого индустриально – педагогического техникума.

Объектом исследования были студенты групп нового набора.

Предметом исследования были: социально – психологическая адаптация, эмоциональный комфорт, социометрический статус в группе.

Адаптация проходит в нескольких сферах:

- учебная деятельность (новые предметы, схема обучения);
- межличностное взаимодействие (одноклассники, преподаватели);
- физическая адаптация (новые кабинеты, график учебного процесса).

Представим, что дезадаптация – это заболевание (так как ее последствия могут быть достаточно серьезными для психики). Как мы все знаем, чтобы предотвратить заболевание необходимо своевременно провести ряд профилактических мероприятий. Таким профилактическим мероприятием относительно адаптации мы выбрали адаптационный тренинг. Тренинг – это совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознания,

общения и взаимодействия людей в группе. Базовыми средствами тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных ее модификациях. Данный тренинг направлен на преодоление стадии диффузной группы в развитии групповой структуры, на ускорение социально–психологической адаптации студентов в учебной группе. Отличительной особенностью предлагаемой методики занятий с учебной группой является наличие достаточно четкой программы занятий. Выделяются следующие основные цели групповых занятий:

1) создание атмосферы доброжелательности, терпимости, приемлемости, активного интереса членов группы друг к другу;

2) стимуляция общения, сокращение эмоциональной дистанции между участниками группы; данная цель достигается в основном средствами невербальных упражнений, участвовать в которых должна вся группа;

3) следующая цель занятий с академической группой получение группой информации о ее членах;

4) получение членами группы информации о восприятии их группой. Дефицит информации такого рода на начальных этапах существования группы порождает тревогу у членов группы. Устранение или уменьшение дефицита информации о группе уменьшает проявление тревоги и напряженности у членов группы;

5) формирование ожиданий к группе как социальному организму (ориентации на сплоченность, желание найти здесь друзей, интересная совместная жизнь, эмоциональное благополучие каждого).

Следующим этапом нашей работы было тестирование по методике Роджерса и Даймонда «Диагностика социально – патологической адаптации». Данная методика дала возможность получить результаты по таким параметрам:

- адаптивность (как свойство личности привыкать к различным жизненным условиям);

- принятие себя (как способность человека осознавать и адекватно оценивать свои поступки и желания);

- принятие других (как способность личности принимать и понимать окружающих); эмоциональный комфорт (как способность личности чувствовать себя уютно в жизни вообще и в большинстве ситуаций);

- внутренний и внешний контроль (как свойство личности связывать выбор своего поведения с объективными причинами или с собственными желаниями);

- доминирование и ведомость;

- эскапизм (уход от проблем).

На основе этих данных мы можем определить уровень адаптации студента в коллективе. А также при низком уровне адаптации выявить причину этого явления.

Третьим этапом нашей работы было исследование структуры коллектива и уровня его развития. Для этого нами была использована методика «Социон», которая на основе социометрического статуса и оценки классным руководителем видов активности студентов, позволила определить:

- уровень развития коллектива;
- структуру коллектива;
- положение каждого члена коллектива;
- формальный и неформальный актив.

Проведя данное исследование, были получены следующие данные.

По методике «Диагностика социально – психологической адаптации», шкала Адаптированность (рис. 1)

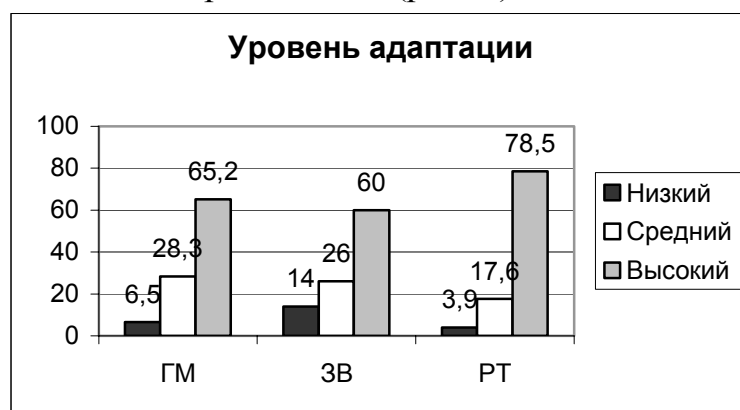
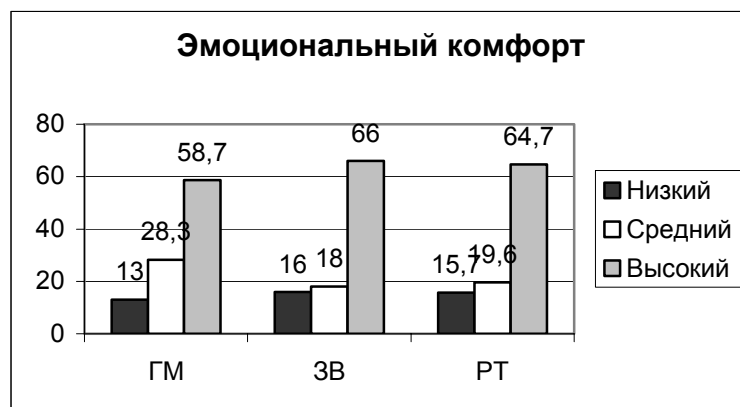


Рис.1

Как видно из рисунка 1 наибольший процент низкого уровня адаптации наблюдается в группах специальности ЗВ. Однако данное явление было прогнозируемо так как группы этой специальности получили классных руководителей к концу первого месяца обучения. Таким образом, можно сделать вывод о том, что процесс адаптации в данных группах займет больше времени.

По шкале эмоциональный комфорт (рис 2)



Как видно из рис.2, наибольший процент низкого эмоционального комфорта составляют студенты групп специальности ЗВ. Это связано с высоким показателем дезадаптации студентов и большим количеством изолированных студентов в данных группах. Здесь имеет место следующий механизм: плохая адаптация студента ведет к неадекватной его оценке окружающими, к его низкому статусу в группе и как следствие – неудовлетворенность этого студента своим социальным положением, низкому эмоциональному комфорту в данной группе. Однако в группах ЗВ наибольший процент высокого эмоционального комфорта. Это связано с тем, что в данных группах имеется наибольшее число звезд. Студенты, попавшие в число звезд, имеют высокий уровень эмоционального комфорта. Таким образом, в данных группах, наблюдается яркое разделение студентов на звезд и отвергаемых, что является показателем низкого уровня развития коллектива. Эти предположения подтверждаются исследованиями по методике «Социон», где мы имеем наиболее низкий уровень развития коллектива именно в группах специальности ЗВ.

По данным методики «Социон» большинство коллективов имеют второй уровень развития. Положение человека в коллективе определяется не только индивидуальными особенностями характера, личности самого человека, но и особенностями коллектива. В малосплоченном коллективе статус личности зависит во многом от уровня ее общительности. В сплоченных коллективах, в которых выполняется сложная совместная деятельность, статус личности в большей мере определяется ее деловыми и моральными качествами, чем общительностью. Чем бы ни определялся статус человека в коллективе, он оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосознание.

Руководитель должен знать структуру межличностных отношений, чтобы уметь найти индивидуальный подход к каждому члену группы. Организуя любой вид деятельности, полезно иметь в

виду те реальные группировки (по 3–5 человек), которые имеются в коллективе, объединять симпатизирующих друг Другу людей. Так, достаточно авторитетная в коллективе группа людей может возглавить подготовку и проведение определенного мероприятия, т. к. опираясь на свой круг общения, люди гораздо эффективнее могут выполнять организаторские функции. Учитывая реально существующие межличностные связи, руководитель добивается двойной цели: включает членов группировок в коллективную жизнь и влияет на жизнь самой группировки.

Вовлечение членов коллектива в разнообразные виды совместной деятельности (труд, учебу, спорт, отдых, путешествия и т. п.), постановка перед коллективом интересных и усложняющихся целей, задач, привлекательных для многих участников, установление дружеских и требовательных отношений, ответственной зависимости между людьми – все это способствует укреплению и развитию коллектива на втором этапе.

Однако на втором этапе развития коллектив еще не является в полном смысле сплоченной группой единомышленников, наблюдается значительная неоднородность взглядов. Свободный обмен мнениями, дискуссии, внимание руководителя к настроению и мнениям членов коллектива, демократический коллегиальный способ принятия решений и управления создает основу для создания сплоченного коллектива.

На основе полученных исследований можно сделать следующие выводы:

- на уровень социально – психологической адаптации влияет проведение с группой адаптационных тренингов, общественных мероприятий;

- уровень адаптированности первокурсника влияет на его желание участвовать в общественной жизни;

- социометрический статус в группе определяется степенью вовлеченности члена группы в совместную деятельность;

- от удовлетворенности члена группы его социальным положением зависит степень эмоционального комфорта данного человека;

- уровень организованности коллектива зависит от степени вовлеченности участников коллектива в жизнь группы.

Література:

1. Кустов Ю.А. //Наступність професійно – технічної і вищої школи. – Свердловськ: Видавн. Урал. ун–та, 1990 – 120с.

2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе (III) //Избранные психологические труды. – М., 1995.

3. Невский И.А. Острые углы воспитания. – Минск, 1990.
4. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. – М., 1995.

Шайда Н.П., Шайда А.Г.

ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА В ОНТОГЕНЕЗЕ, КАК ОСНОВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Анализ психолого–педагогических исследований по данной проблеме свидетельствует о том, что формирование технического мышления у детей, воспитывающихся в специальных школах–интернатах, является важной и актуальной при изучении структуры психического развития.

В литературе излагаются общие подходы к изучению развития мышления у детей вспомогательных школ. Мало конкретности и по проблеме формирования у них технического мышления. Больше раскрыты в психологических исследованиях общие подходы, что обедняет всю проблему изучения. Это и позволило нам сформулировать как исходные положения, так и конкретизировать задачи исследования.

Цель исследования состояла в выявлении составляющих компонентов технического мышления у учащихся вспомогательных школ в процессе решения конструктивно–технических задач. В связи с этим необходимо более подробно остановиться на таких задачах:

1. Развитие мышления ребенка. Эта проблема привлекает наше внимание с точки зрения исходных теоретических положений, на которые мы опираемся при характеристике технического мышления.

2. Характеристика мышления в психологических исследованиях, в связи с тем, что объектом нашего исследования являются компоненты технического мышления.

3. Проблема индивидуальных особенностей технического мышления детей с специфическими потребностями.

По мнению С.Л. Рубинштейна: «Мышление это опосредствованное основанное на раскрытии связей, отношений, опосредовании обобщенное познание объективной реальности». Мышление наиболее высокий уровень познавательной деятельности человека, и связано оно с действием.

Специфика мышления состоит в том, что оно представляет собой опосредованное обобщенное отражение предметов и явлений объективной действительности в их существенных связях и

отношениях. С такой трактовкой мышления согласны и другие авторы Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, Н.А.Менчинская.

Мышление характеризуется тем, что оно является целенаправленным и продуктивным процессом, целенаправленность его проявляется в решении новых задач в раскрытии непосредственно не данных, но существенно важных связей и отношений. Продуктивность же характеризуется созданием соответствующих умственных образов и знаний, которые более глубоко и полно отражают объективную реальность.

Мышление имеет общие характерные особенности с другими психологическими процессами, и в то же время характеризуется своими отличительными, поэтому проблема мышления привлекала внимание многих ученых. Мышление выступает в разных видах деятельности, но нас больше всего интересует мышление как решение конструктивно–технических задач. Следует подчеркнуть, что проблема решения задач в психологических исследованиях довольно часто выступала как самостоятельная проблема.

О. Зельц рассматривает мышление как продуктивный процесс. В решении задачи по Зельцу можно выделить несколько этапов, т.е. мышление характеризуется как единство продуктивных и репродуктивных моментов.

В экспериментальные исследования мышления определенный вклад внесли представители гештальтпсихологии Вертгеймер, Дункер, Келлер, Кофка, Майер. По Келлеру, интеллектуальное решение состоит в том, что элементы поля, прежде не связываемые, начинают объединяться в некоторую структуру, соответствующую проблемной ситуации. Вертгеймер приходит к выводу, что мышление заключается в усмотрении, осознании структурных особенностей и структурных требований; в действиях, которые соответствуют этим требованиям и определяются ими, и тем самым в изменении ситуации в направлении улучшения ее структуры. Условием переструктурирования ситуации, по Вертгеймеру, является умение отказаться от привычных, сложившихся в прошлом опыте и закрепленных упражнениями шаблонов, схем, оказывающихся неадекватными ситуации задачи. Переход на новую точку зрения осуществляется внезапно в результате озарения инсайта.

Исходя из идеи подчиненности психологических процессов принципу образования целостных форм, гештальтпсихологи понимали мышление как непосредственное усматривание искомого решения, ведущее к изменению структуры проблемной ситуации в сознании субъекта. В результате такого «переструктурирования»

субъекту открываются, с этой точки зрения, новые, заключенные в исходной ситуации отношения и функциональные свойства. Таким образом, сущность мышления они видят во внезапной перестройке проблемной ситуации. Следует заметить, что исследования К. Дункера внесли определенный вклад в психологию мышления. В его работах достаточно четко прослеживается экспериментальное изучение творческого мышления, автором описаны основные особенности его и высказан ряд интересных Предложений о роли эвристических методов, которые способствуют продуктивности мышления. Таким образом в зарубежных исследованиях проблемы изучения мышления можно отметить, что авторы рассматривали мышление с точки зрения его внутренней организации, уровня строения, а также признание роли организации мышления и управление ним при решении задач, что является весьма важным для нас в связи с целью нашего исследования. Определенный интерес представляют работы А. Анастаси по изучению технического мышления, в которых раскрыто его значение в профессиональной ориентации, а также его роль в развитии творческой личности.

В отечественной психологии в середине 50-х годов ученые уделяли значительное внимание исследованиям проблем мышления /Г.С.Костюк, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн.

К этому времени сложились методологические принципы развития психологической теории. Следует подчеркнуть, что С.Л. Рубинштейн изучал мышление не только как деятельность субъекта, но и как психический процесс. Автор писал, что при объяснении любых психических процессов личность выступает как совокупность внутренних условий и закономерностей познавательной деятельности от внешних условий. Нас интересует какие компоненты преобладают у ученика при решении конструктивно-технических задач и их соотношение и закономерности проявляются, как именно внутренние условия проявляют внешние при решении задач.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует, что особенности различных видов мышления обусловлены у разных учащихся своеобразием задач, которые им приходится решать, а также индивидуальными особенностями. Все это подсказывает учителю какие психологические предпосылки необходимо учитывать в практике обучения, чтобы помочь ученику решать задачи в процессе усвоения знаний. В свое время известный отечественный психолог С.Л.Рубинштейн отмечал, что исследования направленные на раскрытие процесса мышления, его видов и закономерностей играют большую роль в педагогической практике.

Наиболее полное раскрытие эти вопросы получили в работах Л.С.Выготского, П.Я.Гальперина, В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Г.С.Костюка, А.А.Люблинской, Н.А.Менчинской и других. Эти работы привлекают наше внимание как в теоретическом плане, так и в практическом в связи с тем, что они раскрывают природу мышления и его закономерность в процессе обучения. В этом плане известно очень много исследований, так например Д.Н.Богоявленский, В.И.Зыкова, Н.А.Менчинская, М.Н.Шарданов, раскрывают мышление в плане соотношения обучения и знаний В.И. Лубовский, Б.И. Пинский, В.Г.Петрова. В этом плане известно исследование П.Я.Гальперина теория поэтапного формирования умственных действий; идея Л.С.Выготского о роли обучения в психическом развитии; Н.А.Менчинской о соотношении обучения и умственного развития. Следует отметить, данная проблема изучалась не только вышеуказанными психологами, но она разрабатывалась в разных планах В.В. Давыдовым, Д.Б.Элькониным.

Нас интересует данная проблема в связи с рассмотрением технического мышления в процессе решения конструктивно–технических задач.

Кратко остановимся на характеристике основных видов мышления. Как известно, человек может мыслить с разной степенью обобщенности, в большей или меньшей степени опираться в процессе мышления восприятия, представления или понятия.

Наглядно–действенное мышление связано с практическими действиями над предметами. Этот вид мышления является своеобразной предпосылкой для наглядно–образного.

Наглядно–образное мышление человека всегда опирается на восприятие или представление И.С. Якиманская.

Словесно–логическое мышление характеризуется тем, что задача решается через систему понятий. Существуют и другие классификации видов мышления на которых мы остановимся позже.

Задачи имеют большое значение в жизни и деятельности человека. При их решении проявляются самые различные особенности мышления.

По мнению С.Л.Рубинштейна мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на решение определенной задачи. Задача включает в себе

Л.Л.Гурова считает, что задача это объект мыслительной деятельности, содержащий требование некоторого практического преобразования или ответа на творческий вопрос, посредством

поисков условий, позволяющих раскрыть связи /отношения/ между известными и неизвестными ее элементами.

И.И.Машбиц рассматривает задачу во взаимосвязи другой системы человека, который решает эту задачу. Этой же точки зрения придерживается Г.А.Балл.

Подход к анализу особенности мышления при решении мыслительных задач зависит не от того как мы представляем мыслительную задачу, а также и от анализа развития мышления у ребенка, поэтому прежде чем приступить к анализу конструктивно–технического мышления у детей с точки зрения нашей гипотезы, необходимо несколько подробнее остановиться на проблеме развития мышления в онтогенезе.

Рассматривая вопрос развития мышления И.С. Якиманская подчеркивает, что «умственное развитие ребенка в онтогенезе отнюдь не сводится к последовательной смене одних видов мышления другими. Это развитие одновременное, многоплановое, противоречивое, т.е. подлинно диалектическое. На разных отрезках онтогенеза виды мышления не только сменяют друг друга, но и существуют взаимовлияя и взаимообогащаясь».

Тесная связь наглядно–действенного, наглядно–образного и словесно–логического мышления позволяет говорить об общих закономерностях развития мыслительной деятельности ребенка. «Вместе с тем, указывает Н.Н. Подъяков, каждая форма характеризуется своими особыми средствами и способами осуществления и выполняет специфические функции в общем, процессе умственного развития детей».

В многочисленных онтогенетических исследованиях, посвященных проблеме мышления в возрастной психологии (Л.А.Венгер; Л.С.Выготский; А.В.Запорожец; С.Л.Новоселова; Н.Н.Подъяков) показано, что между собой взаимодействуют три основных вида: наглядно–действенное, наглядно–образное и словесно–логическое. Все эти виды мышления образуют тот единый процесс познания реального мира, в котором в различные моменты может преобладать то один, то другой вид мышления, и в связи с этим познавательный процесс в целом приобретает специфический характер.

Г.М.Менчинская изучала условия перехода от наглядно–действенного к наглядно–образному и словесно–логическому мышлению. В исследовании установлено, что не всякий опыт, приобретенный ребенком в процессе наглядно–действенного решения задачи, обеспечивает переход к наглядно–образному мышлению.

Переход от наглядно–действенного к наглядно–образному мышлению и словесно–логическому происходит на основе изменения характера ориентировочно–исследовательской деятельности, на основании более высокого типа ориентировки в условиях задачи.

Наглядно–действенное мышление преобразуется в единстве с развитием предметной деятельности и претерпевает вместе с ней за сравнительно короткий период качественные изменения, которые могут легко преобразовываться в наглядно–образные и словесно–логические виды.

В исследованиях А.В.Запорожца; А.А.Люблинской; Г.И.Минской, и др. показаны простейшие виды наглядно–действенного мышления (внутреннего плана действия) как способность оперировать конкретными образами предметов при решении тех или иных задач возникают очень рано.

Данные Н.Н.Подъякова и его сотрудников свидетельствуют о том, что образ, воспроизводящий предмет в том виде, как он воспринимался, строится ребенком в процессе определенной системы познавательных действий. В основе этих действий лежит логическая схема анализа предмета, которая не только не снижает чувственно–наглядных характеристик образа, но и делает их более полными, отчетливыми. По их мнению, простейшие логические операции анализа и синтеза привносятся взрослым уже в процессе восприятия детей младшего дошкольного возраста. Однако эти операции, определяя течение перцептивных процессов, замаскированы последними. На первый план выступают лишь чисто образные компоненты процесса.

В тоже время, считает Н.Н.Подъяков, функционирование самих образов оказывает существенное влияние на развитие логических операций, поскольку новые стороны и связи предметов, которые на определенном этапе становятся объектом понятийного мышления, вначале выделяются ребенком в наглядно–образном плане. При слабом интеллектуальном развитии этого плана дети не "видят" проблемных ситуаций.

В ряде отечественных исследований раскрывается структура наглядно–образного мышления, и даются некоторые характеристики его особенностей функционирования (Г.Г.Ананьев; Л.Л.Гурова; В.П.Зинченко; Е.Н.Кабанова–Меллер; Т.В.Кудрявцева; Ф.Н.Шемакин; И.С.Якиманская и др.).

Определенный интерес представляет работа И.С. Якиманской, где выделены три этапа оперирования образами наглядно–образного мышления. Первый тип характеризуется умением представлять

предметы (или части) в различных пространственных положениях. Для второго типа характерно преобразование структуры и пространственного исходного образа. Третий тип оперирования заключается в построении принципиально новых образов, на основе сложных преобразований исходных образов. Начальные этапы развития наглядно-образного мышления тесно примыкают к развитию процесса восприятия. Дело в том, что при решении определенных перцептивных задач (например, выбор по образцу) процессы восприятия протекают в тесной связи с процессами представлений, чтобы выбрать из ряда предметов соответствующий образцу, необходимо иметь определенное представление об этом образце. В наглядно-образном мышлении умение представлять предметы в том виде как они воспринимались, является исходным. Ведь прежде, чем оперировать образом, его нужно иметь.

Итак, один и тот же процесс воспроизведение в представлении исходной формы предметов может быть включен в разные системы познавательной деятельности детей и выполнять различные функции.

Как следует из вышеизложенного, умственные действия и операции не заложены в готовом виде, они формируются в процессе практических действий ребенка с предметами, о чем свидетельствует положение Л.С.Выготского о взаимосвязи обучения и развития.

Под ближайшей зоной развития автор подразумевал разницу между тем, что ребенок может сделать сам и что при помощи взрослого. Знание зон ближайшего развития позволяет практиковать видеть его завтрашний день развития, его ближайшие возможности. Л.С.Выготский подчеркивал, что с развитием меняются лишь формы обучения. Ученик обучаясь с помощью взрослого начинает самостоятельно выполнять задание. Это характеризует способность, умение ребенка использовать предложенную учителем помощь. Л.С.Выготский в своих исследованиях показал, что психическая деятельность ученика развивается в процессе обучения, поэтому он критиковал идею спонтанного созревания способностей. Автор подчеркивал, что обучение не развитие, но хорошо организованное обучение ведет за собой детское развитие. Этой же точки зрения придерживался и Л.С.Рубинштейн, он писал, что обучение и развитие едины, и их разрывать нельзя. Г.С.Костюк также рассматривал обучение и развитие во взаимосвязи, поэтому он считал, что учитель должен уделять внимание не только содержанию учебного материала, который должен усвоить ребенок, но и самому процессу обучения, различным формам их познавательной деятельности. Дdiamетрально противоположная точка зрения существует в зарубежной психологии

о взаимосвязи обучения и развития. Э.Торндайк обучение и развитие отождествлял, существенную роль сыграл в раскрытии данной проблемы Ж. Пиаже. Автор считал, что обучение может ускорить или замедлить интеллектуальное развитие, но основная линия развития определяется собственными законами развития, подготовкой, становлением и дальнейшим совершенствованием системы логических структур. Ж.Пиаже в своих работах раскрывает разнообразные структуры, которые соответствуют познавательной деятельности ребенка, что в общем представляет определенный интерес для нас в связи с исследованием особенностей технического мышления умственно отсталых школьников при решении ими конструктивно–технических задач. Ценным для нас является и то, что он признает значение начальных этапов развития мышления, непосредственно связанных с предметными действиями. Теоретические идеи Жана Пиаже о том, что мышление связано с действием нашли свое отражение в исследованиях А.Валлон. В работах А.Валлона существенное внимание уделено анализу развития сенсомоторного интеллекта ребенка, в ходе которого формируются сенсорные схемы. В отношении взаимосвязи обучения и развития А. Валлон придерживался иной точки зрения, чем Ж. Пиаже, он считал, что обучение и специальные упражнения влияют на развитие ребенка, а также он подчеркивал значение социальных факторов в формировании личности. Однако, следует отметить, что было бы неправильным считать, что Пиаже полностью отрицал роль обучения и среды. Ж. Пиаже писал, что обучение должно приспособливаться к наличному уровню развития. Таким образом, к решению проблемы мышления существовали разные подходы.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

1. МЕДВЕДСЬКА І.М.	3
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МУЗЕЮ	
2. ТЕРЕЩЕНКО І.А.	14
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ (60–80–ті рр. ХХ СТОЛІТТЯ)	

ВИЩА ШКОЛА

3. СИПЧЕНКО В.І., ПОСТОРОНКО А.І.	20
ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ	
4. БЕКЕТОВА Ю.В.	24
ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ З ПИТАНЬ ПІДГОТОВКИ МУЗИЧНО–ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ УКРАЇНИ	
5. БОРИСОВ В.В.	29
ВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ В ПРОЦЕСІ СПІЛКУВАННЯ ТА ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
6. ВЛАСЕНКО К.В.	45
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	
7. КОЖЕВНИКОВ В.М.	51
НАСТУПНІСТЬ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ У ВИЩІЙ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	
8. МЕРІОН М.О	65
ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ СЕРЕД СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	
9. МОЛОЦЬКА І.В.	69
ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ПРАКТИКУ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО АГРАРНОГО ЗАКЛАДУ	

10. СОКОЛЕНКО Т. НАУКОВО–МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.	77
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
11. ГОНЧАРЕНКО О.С. ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СЛУЖБИ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ	84
12. ЗЕМЛЯНСЬКА В. ІННОВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО– ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	88
13. НІКІТІНА Н.П. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	92
14. САЯПІНА С.А. ГУМАННІ ВІДНОСИНИ ЯК БАЗОВИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ	97
15. ТКАЧОВА Н.О., СІЛЧОВА Т.В. ОРГАНІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ–СУБ'ЄКТНИХ ВІДНОСИН МІЖ ПЕДАГОГОМ І ВИХОВАНЦЯМИ	104
16. ЦЫБУЛЬКО Г.Я., БУТЫРИНА М.В. ПРОБЛЕМА ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	109
ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ	
17. ДЕМ'ЯНЕНКО С.Д. ОДИНИЦІ ВИВЧЕННЯ МОВИ СТАРШИМИ ДОШКІЛЬНИКАМИ В РОЗРІЗІ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПОЛОЖЕНЬ	118
18. ЗІНЧЕНКО В.М. РОЛЬ БАТЬКІВ У ФОРМУВАННІ БАЗИСНОЇ ДОВІРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО СВІТУ	123
19. ІКУНІНА З.І., ПРОКОПЕНКО В.І. ВІКОВА СПЕЦИФІКА ДИТЯЧО–БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	129

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

20. **КАРЕЛІНА О.В.** 139
РОЛЬ ПЕДАГОГІКИ ПРАГМАТИЗМУ У КОНЦЕПЦІЇ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ (НА
ПРИКЛАДІ ЦИКЛУ ПРЕДМЕТІВ З МОРАЛЬНОГО ТА
ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ)
21. **ФУНТІКОВА Н.** 144
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВСТАНОВЛЕННЯ МІЖНАОЧНИХ
ЗВ'ЯЗКІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ
22. **ЧЕПИГА В.Т., АВЕРЧЕНКО М.М.** 151
ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ НА
УРОКАХ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ СПРИЙМАННЯ
МУЗИЧНОГО ОБРАЗУ

ПСИХОЛОГІЯ

23. **ІЛЬІНА Ю.Ю.** 155
ПОШИРЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ
СУБ'ЄКТА В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
24. **КОЛЮПАНОВА А.А.** 159
ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
АДАПТАЦИИ НА СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС В
ГРУППЕ
25. **ШАЙДА Н.П., ШАЙДА А.Г.** 164
ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА В
ОНТОГЕНЕЗЕ, КАК ОСНОВА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXIV)

Відповідальний за випуск:

**Глушенко В.А., доктор філологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи СДПУ.**

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій.
Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 24.02.05. Ум. др. арк. 9,6.
Видавничий центр СДПУ,
84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.
Слов'янський державний педагогічний університет, кафедра педагогіки.
Тел.: **(06262) 3-98-16**

Видавець СПД Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане
Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення
України від 10.02.2004 р.

Формат 60×84 1/16.

Зам. № 88. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.
Тел./факс (06262) 3-20-99

ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний університет, Міністерство освіти і науки України).