

ГЛУХІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ВІСНИК

**ГЛУХІВСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**

СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск I

Глухів – 2002

ББК**УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379****Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.
Випуск 1. – Глухів: ГДПУ, 2002. – 120 с.**

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання молоді в навчальних закладах.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

Редакційна колегія**Головний редактор:** кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович**Заступник головного редактора:** кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович**Секретар:** Каліш Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент**Члени редколегії:**

Артемова Любов Вікторівна – доктор педагогічних наук, професор (Київський міжнародний університет)

Васін Юрій Григорович - кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет)

Вашуленко Микола Самійлович - дійсний член АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки АПН України)

Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор (НПУ ім. М.П.Драгоманова)

Волошина Ніла Йосипівна – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогіки АПН України)

Давиденко Галина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет)

За городня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет)

Задорожна Леніна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет)

Зайцева Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет)

Ковальчук Галина Василівна – кандидат педагогічних наук, професор (Глухівський державний педагогічний університет)

Курок Віра Панасівна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет)

Семенов Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет)

Сидоренко Віктор Костянтинович – доктор педагогічних наук, професор (НПУ ім. М.П.Драгоманова)

Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент (Глухівський державний педагогічний університет)

Затверджено Вченою Радою Глухівського державного педагогічного університету (протокол № 3 від 28 листопада 2002 р.)**Адреса редакції: Глухівський державний педагогічний університет, вул. Радянська, 24, м.Глухів, Глухів, Сумська область, 41400****© Глухівський державний педагогічний університет**

УДК 373

В.К.Сидоренко

**НАУКОВІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ**

Обґрунтовуються Обґрунтовуються нові засади організації трудового навчання на основі проектно-технологічної діяльності учнів та техніко-культурного підходу до його змісту.

Ключові слова: трудове навчання, зміст освіти, проектно-технологічна діяльність діяльність, політехнічна політехнічна орієнтація, профільне навчання.

Аналіз сучасного середовища життєдіяльності людини засвідчує, що воно носить переважно штучний, рукотворний характер і може бути названим техногенним. Виразником перетворюючої діяльності людини стали технології, які відображають сукупність способів і засобів праці, кваліфікацію працівників, розвиток інфраструктури. Сучасне техногенне середовище характеризується різноманітністю технічних засобів і технологій, котрі за своєю сутністю і призначенням дозволяють забезпечити гарантоване отримання необхідного продукту праці відповідно до заданих цілей діяльності. Характер технічної оснащеності суспільства і наявних технологій у їх сукупності відображають рівень інтелектуального, духовного потенціалу суспільства, можливості самореалізації кожної людини.

Безперечно, що підростаючому поколінню потрібно оволодівати знаннями про сутність технологічних перетворень навколишньої дійсності. У кожного школяра повинні бути сформовані чіткі уявлення про способи перетворюючої діяльності людини, її еволюцію й тенденції розвитку, результати і наслідки впливу на особистість, суспільство і природу. Необхідною умовою усвідомлення проблем і процесів техногенного розвитку суспільства слід вважати наявність знань і вмінь виконувати різні перетворюючі процедури, прогнозувати і проектувати власну діяльність у техногенному середовищі, що безперервно змінюється і ускладнюється.

Практичне засвоєння технологічних закономірностей перетворюючої діяльності, оволодіння способами, засобами і культурою праці, професійне самовизначення може здійснюватись тільки при наявності в структурі загальної середньої освіти відповідної самостійної освітньої галузі. Вона покликана забезпечувати формування культури праці, технічної культури, практичних знань і вмінь, що відображають поширені способи, засоби, процеси, результати і наслідки пізнання, застосування, отримання або перетворення об'єктів природного, штучного і соціального середовища, чого не забезпечує жодний інший напрямок загальної освіти.

Така галузь під назвою "Технологія" має місце у Базовому навчальному плані загальноосвітньої школи України. Галузь реалізується головним чином навчальними предметами: "Трудове навчання" і "Креслення".

Під впливом суспільного прогресу з'явилася нагальна необхідність дати виважену оцінку давно звичним підходам до трудового навчання в загальноосвітній школі, подумати про переорієнтацію та оновлення його змісту відповідно до вимог сьогодення. Важливо, щоб це не звелось до поспішних незначних косметичних змін та до намагань необґрунтовано запозичити чужий досвід (як це вже сталося в деяких сферах освітньої діяльності).

Існують переконливі свідчення, які вказують на те, що назріли незворотні підстави по новому зорієнтувати зміст трудової підготовки учнів і зробити виважений вибір цього змісту. Але важливо при цьому не помилитися. Бо вже помітнішими стають пропозиції суцільно замінити матеріальну працю школярів інформаційними комп'ютерними технологіями. Проте не слід забувати, що таке захоплення призведе до того, що для дітей віком 10-15 років реальний світ продуктивної діяльності заміниться екранним, віртуальним. А це закономірно формуватиме у них спотворені уявлення про навколишню дійсність.

Яким же шляхом можна вирішити окреслену проблему? Цілком очевидно, що напрошується необхідність створити принципово новий навчальний предмет технокультурного спрямування для 5-9 класів загальноосвітньої школи, покликаний забезпечити можливість учням оволодіти знаннями про способи і засоби перетворення навколишньої дійсності та навчити застосовувати в практичній діяльності знання, одержані при вивченні інших загальноосвітніх предметів. Тому змістове наповнення нового предмета повинно бути спрямоване на формування уявлень та знань про перетворюючу діяльність людини, яка в сучасних умовах пронизує весь її життєвий простір: побут, розваги, навчання, виробничу сферу, управління. Вона визначає місце людини в природі і суспільстві, рамки її втручання в природні процеси. Центральне місце в знаннях про перетворюючу діяльність повинна зайняти техніка як загальнокультурна парадигма, що забезпечує єдність матеріальної і духовної культури, взаємозв'язок усіх видів культури (трудової, правової, моральної, художньої й ін.), а також обумовлює необхідність виділення універсальної культури, що зв'язує суспільство з середини.

Виходячи з цього, новий зміст повинен забезпечити формування:

1) уявлень про різноманітність видів перетворюючої діяльності, про наслідки їх впливу на особистість, культуру, природу і суспільство, про еволюцію техногенного середовища;

2) умінь оцінювати стан техногенного середовища, орієнтуватися в ньому, розуміти необхідність запобігати впливу негативних наслідків техногенної діяльності на людину, природу і суспільство;

3) знань про техніку як результат інтегрованої пізнавально-перетворюючої взаємодії людини і природи. Результатом цього може стати розуміння техніки як засобу пізнання і впливу на життєве середовище людини;

4) знань про загальнонаукові закономірності в технічних об'єктах і процесах, які заповнюють навколишній простір людини. Такі знання можуть стати основою для уміння зрозуміти будову технічного об'єкта чи можливості процесу, пояснити принцип його дії та запропонувати можливості для вдосконалення;

5) умінь прогнозувати і проектувати процеси, об'єкти і засоби перетворюючої діяльності відповідно до заданих умов їх функціонування;

6) умінь планувати власну технічну діяльність, дотримуватись норм і правил технічної культури і культури праці.

Цілком очевидно, що окреслені знання стануть основою політехнічної орієнтації школярів та формування в них трудових компетенцій, необхідних для опанування обраної сфери профільного трудового навчання у старшій школі. Оновлений зміст трудового навчання забезпечить формування технічної культури і культури праці, необхідних кожній людині у її повсякденному житті, навчальній та трудовій діяльності.

Є передумови сподіватись, що нова орієнтація змісту трудового навчання сприятиме подоланню у майбутніх поколінь поширеного сьогодні технократичного способу мислення. Повинні змінитися аксіологічні установки стихійного характеру технічного освоєння дійсності таким чином, щоб пріоритетність мали екологічні та гуманістичні, власне людські виміри буття. Насамперед це стосуватиметься тих, хто буде розробляти і впроваджувати нові технічні засоби перетворюючої діяльності.

Новий за своєю сутністю навчальний предмет дасть можливість відобразити у його змісті технологію не тільки як спосіб практичного перетворення природи та суспільства, суспільних відносин, але й як спосіб формування світу людської культури. Тобто стане можливим подати технологію як цілеспрямовано організований процес трансформації природних об'єктів у світ матеріальної культури суспільства.

Основою побудови оновленого змісту навчання повинна стати проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Проектно-технологічний підхід дасть

можливість реалізувати варіативність у змісті трудової підготовки, тобто уникнути жорсткої регламентації наповнення змісту навчальної діяльності учнів.

Наведені міркування знайшли своє втілення у змістових лініях оновленої галузі.

ОСНОВНА ШКОЛА

Отформатовано: русский

ЗМІСТОВА ЛІНІЯ	ЗМІСТ ОСВІТИ	ВИМОГИ ДО ОСВІТНЬОЇ ПІДГОТОВКИ
1. Технічна орієнтація	Техніка як результат інтегрованої пізнавально-перетворюючої взаємодії людини і природи. Прояв загальнонаукових закономірностей в технічних об'єктах і процесах. Функції техніки в системі суспільного виробництва. Техніка в життєвому середовищі людини.	Розуміння техніки як засобу пізнання і впливу на життєве середовище людини. Знання прояву загальнонаукових закономірностей у технічних об'єктах і процесах. Уміння користуватися технічними об'єктами на основі їх відповідності заданим умовам.
2. Технологічні основи виробничої діяльності	Види перетворюючої діяльності, її результати і наслідки впливу на особистість, культуру, природу і суспільство. Етапи і закономірності еволюції технологічного середовища. Технологія як процес взаємодії природних, суспільних і технічних закономірностей. Предмети праці: речовини, матеріали, сировина, напівфабрикати, заготовки. Знаряддя праці: ручні, механізовані, авто-матизовані. Способи і засоби впливу на предмети праці з метою зміни їхнього стану, властивостей, якостей. Зовнішні і внутрішні фактори впливу на процес і результати праці. Предметно-перетворююча діяльність у побуті та декоративно-ужитковому мистецтві. Економічні фактори в технологічній діяльності людини. Економічні показники оцінювання результатів технологічної діяльності. Методи і засоби оцінювання процесу й результатів технологічної діяльності.	Знання технологічних основ сучасного виробництва з опорою на знання учнів з основ наук на рівні предметно-практичної діяльності. Уміння застосувати при вивченні технологічних основ виробництва знання, набуті при вивченні загальноосвітніх предметів. Уміння охарактеризувати спосіб впливу на предмет праці та обрати засоби з метою зміни його стану, властивостей чи якостей. Знання про предмети та знаряддя праці. Уміння обирати предмети та знаряддя праці для заданих умов технологічної діяльності. Розуміння економічних факторів в технологічній діяльності людини. Уміння здійснювати технологічну діяльність в заданих умовах. Уміння дати оцінку процесу і досягнутим результатам технологічної діяльності.

Отформатовано

3. Трудова компетентність	Трудовий процес як цілеспрямована перетворююча діяльність людини. Елементи трудового	Знання елементів трудового процесу найбільш поширених сфер діяльності. Знання впливу
3. Трудова компетентність	<p>Трудовий процес як цілеспрямована перетворююча діяльність людини. Елементи трудового процесу: праця людини, предмети і знаряддя праці.</p> <p>Раціональні та безпечні умови праці на виробництві та у побуті. Людина як суб'єкт трудового процесу. Здатність виконувати трудові функції з урахуванням власних можливостей. Професійна придатність. Професійний план, його структура і етапи формування Професія як результат суспільного розподілу праці. Класифікація професій. Рівень професійної підготовки та його ознаки (класи, розряди, категорії, звання, ранги тощо). Професійна майстерність як показник оволодіння професійною діяльністю. Характеристика підприємницької діяльності та умови її успішного здійснення. Умови і засоби раціонального господарювання у побуті.</p>	<p>Знання елементів трудового процесу найбільш поширених сфер діяльності. Знання впливу раціональних і безпечних умов на результативність трудової діяльності. Уміння планувати практичну діяльність з урахуванням реальних умов здійснення технологічного процесу. Уміння виконувати з урахуванням вимог безпеки праці необхідні прийоми робіт, застосовуючи необхідні інструменти і устаткування. Знання про типові професії найбільш поширених сфер діяльності. Уміння орієнтуватися у світі професій. Розуміння факторів впливу вибір професії. Знання показників професійної придатності. Уміння оцінювати власні індивідуальні властивості і скласти професійний план. Знання умов успішної підприємницької діяльності. Навички раціонального ведення домашнього господарства.</p>
4. Графічна грамотність	Універсальність графічних зображень як засобу передачі технічної інформації. Типологія графічних документів та їх характерні ознаки. Способи утворення графічних зображень. Зворотність та раціональність графічних зображень. Інструментальні побудови на графічних зображеннях. Графічне зображення геометричних характеристик форми об'ємного предмета на площині.	Знання та усвідомлення ролі графічних засобів передачі інформації. Знання правил виконання зображень на графічних документах. Уміння раціонально відобразити геометричні характеристики об'ємної форми предмета на площині. Уміння відобразити технічну думку графічно.

5. Інформаційна культура	Сучасні інформаційні процеси на основі засобів комп'ютерної техніки. Пошук, обробка і систематизація інформації за допомогою персонального комп'ютера. Набір і форматування тексту, вивід на принтер. Електронні таблиці. Бази даних. Системи опрацювання графічних зображень.	Знання способів і засобів отримання і обробки сучасної інформації. Уміння раціонально використовувати комп'ютерні засоби при розв'язанні задач, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією і зберіганням.
6. Проектна діяльність	Творчий процес від задуму до реалізації дослідного зразка. Методи розв'язання творчих проблем. Проектна діяльність як основа творчого процесу. Етапи і способи проектної діяльності. Конструювання та моделювання як складові проектної діяльності. Функціональні та естетичні вимоги до об'єктів проектної діяльності. Художнє оформлення виробів. Дизайн у сучасному техногенному середовищі. Функції та види дизайну. Декоративно-ужиткове мистецтво як основа для розвитку національного дизайну. Аналог і його місце у творчому процесі. Ознаки і характеристики досконалості результату творчої діяльності. Види, призначення та зміст проектних документів.	Усвідомлення ролі проектної діяльності для розвитку сучасного техногенного середовища. Знання про проектний пошук як основу творчого процесу. Знання про ознаки та характеристику досконалості результату проектної діяльності. Знання про прояв природних процесів у результатах проектної діяльності людини. Уміння здійснювати проектну діяльність за заданими умовами. Уміння давати творчу оцінку досконалості результатів проектної діяльності. Знання видів та змісту проектних документів і уміння користуватися ними. Уміння графічно відображати творчий задум. Знання законів і принципів конструювання та моделювання. Уміння застосовувати їх у творчій діяльності. Уміння здійснювати конструювання та моделювання за графічним зображенням, за технічними умовами чи власним задумом.

СТАРША ШКОЛА

1. Технічна орієнтація	Технічний прогрес: його закономірності, ознаки прояву та вплив на суспільний розвиток. Типологія, класифікаційні ознаки та характеристика технічних об'єктів та процесів.	Уміння охарактеризувати, пояснити будову та принципи дії технічного об'єкта. Уміння пояснити відмінності та переваги технічних об'єктів та процесів. Уміння здійснити пошук та усунути несправності в технічних об'єктах.
2. Технологічні основи виробничої діяльності	Культура виробничого середовища. Раціональні умови функціонування системи "людина-техніка" у виробничому середовищі. Організаційно-економічні основи виробничої діяльності: суспільний розподіл праці й утворення галузей виробництва,	Знання елементів науковотехнічних основ виробничих процесів з опорою на знання учнів з основ наук на рівні загальновиробничих закономірностей. Уміння встановити відповідність характеристик технічного зразка чи процесу
	й утворення галузей виробництва, типи виробництв, стандартизація у виробничій діяльності. Закономірності і перспективи розвитку технологічних основ виробничої діяльності. Екологічні наслідки технологічної діяльності. Вплив технологічної діяльності на соціокультурні процеси в суспільстві. Технологічна дисципліна у виробничій діяльності. Типові процеси виготовлення і оздоблення виробів. Показники і критерії оцінки якості виробів.	технічного зразка чи процесу функціональним можливостям людини. Розуміння екологічних наслідків технологічної діяльності та уміння давати їм оцінку. Уміння забезпечити раціональні умови і здійснювати технологічну діяльність в заданих умовах. Уміння обирати або складати технологічну схему виготовлення виробу залежно від заданих умов. Виконувати художнє оздоблення виробів з урахуванням регіональних традицій.

3. Трудова компетентність	Умови ефективної трудової діяльності людини. Професійна культура та її складові елементи: культура праці, професійна творчість, професійна етика. Наукова організація праці. Економічні показники організації та результатів виробничої чи побутової діяльності. Державна і регіональна виробнича й освітня інфраструктура. Шляхи і форми професійної освіти та працевлаштування.	Уміння раціонально організувати трудовий процес. Здатність створювати продукти праці (матеріальні об'єкти чи послуги), що мають естетичні якості і споживчу вартість. Уміння оцінити ефективність трудового процесу. Здатність генерувати, висувати і оцінювати підприємницькі ідеї. Уміння здійснювати аналіз результатів економічної діяльності (виробничої чи побутової). Готовність до об'єктивної оцінки майбутньої професійної діяльності, корегування професійного плану.
4. Графічна грамотність	Графічне зображення функціональних залежностей властивостей технічних об'єктів і процесів. Виконання графічних документів за допомогою комп'ютерних засобів.	Знання правил графічного відображення функціональних залежностей. Прагнення відобразити технічну ідею графічно. Уміння користуватися графічними редакторами при виконанні документів за допомогою комп'ютерних засобів.
5. Інформаційна культура	Програмне забезпечення навчального призначення. Робота з прикладними програмами. Розв'язування навчально-дослідницьких задач. Опрацювання експериментальних даних. Телекомунікації.	Уміння адекватно добирати програмний засіб як інструмент пізнавальної діяльності. Усвідомлювати можливості і доцільність комп'ютерного моделювання технічних засобів і процесів.
	ких задач. Опрацювання експериментальних даних. Телекомунікативні системи. Інформаційно-пошукові системи. Виробничі інформаційні технології. Комп'ютерні технології у проектній діяльності. Інформаційне забезпечення проектної діяль-	доцільність комп'ютерного моделювання технічних засобів і процесів. Уміння застосовувати комп'ютерні засоби у проектній діяльності.

6. Проектна діяльність	Теоретичні основи проектної діяльності: принципи, форми, методи. Проектний аналог. Природні прототипи у проектній діяльності. Аналіз і оптимізація функцій і властивостей об'єктів проектної діяльності. Проектування предметів праці на основі заданих функціональних властивостей і вимог дизайну. Раціоналізаторство і винахідництво як складові проектної діяльності. Прототип і його місце у творчому процесі. Фізичні, хімічні, біологічні та геометричні явища у винахідництві. Авторські права раціоналізаторів і винахідників: їх підтвердження, забезпечення і правові основи захисту.	Знання теоретичних основ проектної діяльності: принципів, форм і методів. Уміння користуватися засобами проектної діяльності. Уміння виявляти відповідність конструкції чи процесу технічним умовам. Уміння знаходити протиріччя між існуючими характеристиками технічного об'єкта чи процесу та вимогами до його вдосконалення. Уміння обґрунтовано обирати в проектній діяльності аналоги і прототипи. Уміння визначити умови реалізації проектного задуму. Уміння здійснювати конструювання за технічними умовами. Уміння здійснювати макетування об'єкта проектної діяльності. Знання правових основ раціоналізаторської і винахідницької діяльності
------------------------	--	--

Порушені в статті питання не прості. Хочеться висловити сподівання, що вони започаткують широкі наукові дискусії і появу нових напрямків досліджень. А це в свою чергу забезпечить можливість впевнено зайняти належне місце принципово оновленій освітній галузі "Технологія" в загальній структурі Базового навчального плану загальноосвітньої школи.

Резюме:

Отформатировано

Обосновываются новые основы организации трудового обучения на основе проектно-технологической деятельности учащихся и технико-культурного подхода к его содержанию.

Ключевые слова: трудовое обучение, содержание образования, проектно-технологическая деятельность, политехническая ориентация, профильное обучение.

Summary

Отформатировано

New principles of organization of labour education/training, organization which are based on the projective/chronological pupils' activity and technical/cultural approach of it are substantiated.

Key words: labour training/education, the matter of education, the projective/technological activity, polytechnical orientation, profile (special) education.

УДК 378.1

В.П.Курок

Отформатировано

Отформатировано

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті аналізується стан інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання на сучасному етапі розвитку вищої школи та пропонуються шляхи підвищення її ефективності.

Ключові слова: інженерна підготовка, вчитель трудового навчання, зміст вищої освіти, технічні дисципліни.

Реформування вищої освіти в Україні передбачає, зокрема, перехід на ступеневу підготовку фахівців, яка здійснюється у всьому світі. Головна її перевага полягає в тому, що дає можливість забезпечувати підготовку фахівців таких рівнів кваліфікації, які адекватні вимогам практики. У цьому контексті досить актуальним видається розробка змісту навчання на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

У науково-педагогічній літературі досить актуально звучить питання науково обгрунтованого відбору змісту вищої освіти, який відповідав би вимогам сьогодення до дипломованих спеціалістів. Ці вимоги перш за все спрямовані на досягнення провідної цілі навчання у вузі: забезпечення гармонійного розвитку особистості з високою світоглядною культурою, спроможності до неперервної самоосвіти. Тому ми повністю поділяємо точку зору С.І.Архангельського, що викладання у вузі видається як система організації і керування пізнавальною діяльністю студентів при освоєнні ними знань [1]. Головним у навчальному процесі вузу має бути не подання студентам змісту предмету, а розвиток у них навичок і вмінь самостійного здобуття і використання знань.

Аналіз досліджень та досвіду роботи показує, що на певному етапі розвитку вищої школи нові вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців задовольнялись за рахунок екстенсивних підходів: збільшення годин на вивчення окремих навчальних дисциплін, введення нових предметів, спецкурсів чи спецсеминарів. У наш час такий підхід повністю себе вичерпав. Щоб забезпечити суспільно необхідний рівень вищої освіти, треба, щоб якісно нові вимоги до розвитку особистості були результатом якісно нової системи підготовки фахівців у вищій школі. Суспільні вимоги до рівня розвитку особистості в найближчі десятиліття обумовлюють комплексний підхід до вироблення таких якостей майбутніх спеціалістів, як професійна придатність, різнобічність, творча активність. Тому пріоритетними завданнями вищої школи на сучасному етапі її розвитку є забезпечення випускникам інтелектуального, морального, культурного потенціалу, здатності до постійного професійного самовдосконалення, самостійного оволодіння новими знаннями, уміння використовувати їх у нестандартних умовах. Все це безпосередньо стосується вчителів трудового навчання.

Постійне оновлення науково-технічних знань веде до появи принципово нових конструкційних машин, устаткування та технологій. Звідси нагальна необхідність посилення фундаментальної підготовки вчителів праці, яка забезпечує професійну мобільність випускника.

Проблема інженерної підготовки вчителів трудового навчання пов'язана передусім з низькою мотивацією засвоєння технічних дисциплін у педагогічному ВНЗ.

Справедливі нарікання викликають навчальні програми із зазначених дисциплін, які по суті скопійовані з відповідних програм технічного ВНЗ, при цьому зменшена кількість годин на їх вивчення. На недоліки діючих у педагогічних університетах програм неодноразово вказували у своїх працях дослідники, починаючи з 1957 року. З-поміж них основними є:

- орієнтація на викладання технічних питань без урахування специфіки педагогічного вузу;
- слабкі міжпредметні зв'язки (а то й їх відсутність) між окремими технічними, а також технічними та базовими курсами;
- зовсім відсутні зв'язки з програмами загальноосвітніх шкіл;
- не повною мірою відображаються нові досягнення науково-технічного прогресу;
- не витриманий тематичний та часовий зв'язок у поданні технічних відомостей, у результаті чого порушена логіка засвоєння технічних знань.

Все це, безумовно, знижує інтерес студентів до виучуваної інформації і, як наслідок, не сприяє глибокому її засвоєнню.

З метою виявлення наявного рівня інженерних знань у студентів та їх умінь узагальнювати одержані в процесі вивчення автономних технічних дисциплін відомості під час педагогічного експерименту в Глухівському та Вінницькому педагогічних університетах була проведена комплексна контрольна робота. Її завдання були складені таким чином, що потребували застосування отриманих знань у нових умовах.

Результати контрольної роботи свідчать про досить низький рівень знань та вмінь студентів з дисциплін технічного циклу. При виконанні завдань вони нерідко наводили необхідні розрахункові формули, але не могли їх застосувати до розв'язання конкретної технічної задачі.

Для розширення уявлення про стан інженерної підготовки в педвузах України було проведено анкетування студентів V курсу індустріально-педагогічних факультетів педагогічних вузів та вчителів технічної праці. Передбачалось, що п'ятикурсники, пройшовши повний курс навчання зазначених дисциплін, можуть достатньо аргументовано відповісти на запропоновані питання. А вчителі школи, колишні випускники педвузів, маючи певний трудовий стаж роботи в школі за набутою спеціальністю, підійдуть до оцінки своєї інженерної підготовки з позицій вимог школи.

У процесі анкетування з'ясувалось, що тільки 8,8% студентів і 10,4% вчителів праці задоволені вивченням технічних дисциплін, не зовсім задоволені – відповідно 70,6% і 58,9% та взагалі незадоволені 20,6% студентів і 30,7% учителів.

Оцінюючи свій рівень інженерної підготовки в стінах педвузу, 3,8% студентів визнали його високим, серед вчителів ця цифра складає 2,3%, середнім вважають свій рівень знань 47,8% студентів та 58,9% вчителів і низьким відповідно 48,4% і 38,6%. При цьому спостерігається, на наш погляд, закономірна тенденція: якщо респондент вважає певний предмет (із переліку технічних) за потрібний у професійній діяльності, то і рівень інженерної підготовки ним оцінюється не нижче середнього.

У процесі дослідження проблеми ми намагались також з'ясувати, в чому полягають труднощі вивчення вказаних дисциплін для студентів. Відповіді анкетованих розташувались у такій послідовності:

- надмірно великий обсяг навчального матеріалу;
- складність дисциплін для розуміння;
- недостатня кількість прикладів практичного застосування теоретичних відомостей;
- слабка професійно-педагогічна спрямованість технічних предметів;
- відсутність міжпредметних зв'язків.

І студенти, і вчителі трудового навчання віддають перевагу в ефективності формування їх умінь, навичок і творчої активності лабораторно-практичним заняттям та самостійним роботам.

Шляхи покращення інженерної підготовки студенти педагогічно-індустріальних факультетів і вчителі трудового навчання вбачають в:

- скороченні обсягу виучуваного матеріалу за рахунок вилучення другорядних питань;
- посиленні професійно-педагогічної спрямованості дисциплін;
- індивідуальному підході в навчанні;

- удосконаленні системи інженерних знань;
- ілюстрації практичного застосування теоретичних відомостей;
- посиленні міжпредметних зв'язків;
- узагальнення відомостей, одержаних у різних курсах;
- активізації самостійної діяльності студентів.

На основі аналізу відповідей фахівців, які ведуть технічні дисципліни у педагогічному ВНЗ і мають стаж роботи від 3 до 38 років, з'ясувалось, що вони в процесі викладання намагаються по можливості використовувати міжпредметні зв'язки та проблемне подання матеріалу, пов'язувати навчальний матеріал з можливими галузями його використання. Але це не завжди вдається зробити у зв'язку з тим, що існуючі навчальні програми не орієнтують викладачів на таке викладання і не сприяють цьому великий обсяг запланованої інформації та обмежений час її подання. Причому більшість опитуваних визнали програми з інженерних дисциплін як такі, що не відповідають профілю підготовки вчителя трудового навчання.

Труднощі інженерної підготовки студентів педагогічно-індустріальних факультетів викладачі вбачають у слабкій матеріально-технічній базі інститутів, поверхневих знаннях студентів з базових дисциплін (особливо з фізики та математики), недосконалості навчальних планів та програм із технічних дисциплін, зокрема, їх неузгодженості; в низькому інтересі студентів до вивчення вказаних предметів. Відповідно до цього вони пропонують з метою поліпшення інженерних знань у майбутніх вчителів:

- створити необхідну матеріальну базу, забезпечити студентів навчально-методичною літературою;
- переглянути навчальні плани та програми у відповідності до цілей і завдань підготовки фахівців;
- розробити єдину, цілісну систему інженерної підготовки студентів;
- посилити міжпредметні зв'язки із загальнонауковими та психолого-педагогічними дисциплінами;
- індивідуалізувати процес навчання;
- підвищити зацікавленість студентів в опануванні інженерними знаннями;
- посилити роль самостійної роботи в здобутті знань.

Таким чином, можна стверджувати, що інженерна підготовка студентів не сприяє в достатній мірі формуванню необхідної професійної майстерності і потребує удосконалення відповідно до вимог школи та суспільства до сучасних фахівців.

При визначенні змісту інженерної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання ми звернулись до його функцій [2]:

- знайомить учнів з основами сучасного виробництва, спираючись на закономірності розвитку природи та суспільства, які вивчаються у навчальних дисциплінах з основ наук;
- забезпечує професійне самовизначення школярів, беручи за основу профорієнтацію на сферу виробництва;
- готує учнів до майбутньої практичної діяльності, виховуючи якості особистості, які можуть бути сформовані лише в процесі продуктивної праці;
- сприяє розвитку творчого ставлення особистості до майбутньої практичної діяльності у сфері виробництва.

Зазначені функції трудового навчання трансформуються у п'ять загальноосвітніх завдань:

- трудове виховання;
- професійне самовизначення;
- політехнічна освіта;
- формування творчого ставлення до праці;
- поєднання навчання з продуктивною працею.

Ці завдання ми вважаємо загальноосвітніми, оскільки до їх розв'язання причетні й інші шкільні дисципліни. Саме вони дають підстави зараховувати “Трудове навчання” до загальноосвітніх предметів.

Перелічені завдання розв'язуються через формування у школярів певних понять і відповідних ним умінь, що досягається в процесі трудової діяльності учнів.

Зазначимо, що крім загальноосвітніх “Трудове навчання” розв'язує суто предметні завдання. Різниця між ними полягає у тому, що при виконанні перших домінує змістовий аспект, а у ході виконання других - процесуальний. Предметні завдання вирішуються на базі широковаріативної трудової діяльності учнів, кожна з яких характеризується певним колом понять та учнів.

Наведемо перелік варіантів трудової діяльності [2]:

Трудові процеси, пов'язані з обробкою металів, механічним складанням, монтажем машин, приладів та механічного устаткування: з обробкою та обслуговуванням механічного обладнання, технічних машин, транспортних засобів; з обробкою неметалевих матеріалів (промислових), виробів, напівфабрикатів, з монтажем, ремонтом будівель, споруд, конструкцій; з монтажем електрорадіообладнання, приладів, апаратів; з використанням підйомно-транспортних засобів, управлінням ними; з переробкою продуктів сільського господарства; з вирощуванням, розмноженням та вивченням нових сортів рослин; з вирощуванням тварин та доглядом за ними; з вивченням світу мікроорганізмів, з керівництвом групами чи колективами людей; з навчанням і вихованням людей, організацією дитячих колективів; з матеріально – побутовим, торгівельним обслуговуванням людей; з інформаційним обслуговуванням; з наданням людям медичної допомоги; з підготовкою і оформленням документів; із оперуванням числами, здійсненням аналізу кількісних співвідношень; з системою умовних знаків; схематичним відображенням об'єктів.

Розширення варіативності змісту практичної діяльності учнів забезпечує для школи ряд переваг. Завдяки їм школам легше пристосовуватись до виробничого оточення, створювати навчально-матеріальну базу, забезпечувати постачання необхідними матеріалами тощо.

Враховуючи вищесказане, зміст інженерної підготовки майбутніх вчителів праці повинен охоплювати фундаментальні поняття технікознавства, які відбивають специфіку технічних систем, принципи їх будови і функціонування, узагальнення і висновки, що сприяють усвідомленню його основних ідей.

Інженерна підготовка вчителя трудового навчання має свої особливості у порівнянні з тією, що отримує майбутній інженер.

Головна мета інженерної діяльності полягає у створенні нових технічних об'єктів або процесів при найменших виробничих видатках. У той же час вона безпосередньо і дуже тісно пов'язана з наукою.

Історично інженерна діяльність виділилась із технічної, характерної для людського суспільства, на самих ранніх стадіях його розвитку і пов'язана з виготовленням знарядь праці, оскільки їх виробництво не могло будуватись лише на традиції, спритності рук, кмітливості, а потребувало вже цілеспрямованого використання наукових знань і методів.

Система вимог до випускника інженерного вузу на сучасному етапі розвитку суспільства прийнята Всесвітнім конгресом з інженерної освіти в Портсмуті у 1992 році. Серед них [5]:

- професійна компетентність, яка полягає у поєднанні теоретичних знань і практичної підготовки випускника, його здатності здійснювати всі види професійної діяльності;
- комунікативна готовність (володіння літературною рідною мовою (писемним і усним її видами), зокрема, діловим стилем мовлення; володіння хоча б однією з найбільш поширених у світі іноземних мов; уміння розробляти технічну документацію і користуватись нею; знайомство з комп'ютерною технікою та іншими засобами інформації; знання психології та етики спілкування);

- розвинута здатність для творчих підходів у вирішенні професійних знань, уміння орієнтуватись у нестандартних умовах і ситуаціях, аналізувати їх; готовність до реалізації плану дій і до відповідальності за його вирішення;
- стійке, свідоме, позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного особистісного вдосконалення;
- володіння методами техніко–економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації і реновації, а також методами екологічного забезпечення виробництва та інженерного захисту навколишнього середовища;
- розуміння тенденції й основних напрямків розвитку науки і техніки.

Отже, як бачимо від інженера вимагаються глибокі знання в галузі техніки, уміння виконувати необхідні розрахунки для конструювання нових механізмів і машин, створення нових технологій. Причому навчальний процес у технічному вузі, побудований таким чином, що студенти в процесі навчання мають нагоду відразу закріпити отримані знання з інженерних дисциплін при виконанні курсового проектування, тематика якого частіше всього пов'язана з майбутньою спеціальністю інженера. Цим досягається мотивація учіння.

Інженерна підготовка вчителя технічної праці повинна забезпечити, по-перше, достатньо високий рівень знань, який дасть можливість застосовувати наукові поняття, закони у виробничій практиці, розуміти принципи функціонування технічних пристроїв, зокрема, в галузях механізованого і автоматизованого виробництва, системах контролю і керування ними, а також сприяти виробленню практичних умінь та навичок, по-друге, розвиток педагогічних якостей, які дозволяють вчителю успішно вирішувати завдання трудового та професійного навчання учнів загальнотехнічних шкіл. Підготовка вчителя праці буде ефективною, якщо знання, уміння і навички, набуті ним в процесі засвоєння технічних дисциплін виступають як цілісна система, спрямована на розкриття основних науково-технічних ідей, законів, закономірностей, понять в їх органічній єдності та на розвиток творчого мислення та самостійності в їх професійно-педагогічній діяльності.

В статье анализируется состояние инженерной подготовки будущих учителей трудового обучения на современном этапе развития высшей школы и предлагаются пути повышения её эффективности.

Отформатировано

Ключевые слова: инженерная подготовка, учитель трудового обучения, содержание высшего образования, технические дисциплины.

The article analyses the state of future Labour Training teacher's engineering training at the presents and some ways of its efficient raising.

Key words: engineering training, Labour Training teacher, high education content, technical subjects.

Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Загальноосвітня підготовка учнів у процесі трудового навчання. Методичний посібник. / За ред. Д.О.Тхоржевського. – К.: 1998. – 180 с.
3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Педагогика, 1985. – 220 с.
4. Мороз Г.О., Сластонін В.О., Філіпченко Н.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація навчання. – К.: Либідь, 1997. – 168 с.
5. Положение о регистре ФЕАНИ “Европейский инженер“, ЕАНИ, 1992. – 14 с.
6. Тхоржевський Д.О. Про ступеневу підготовку вчителя трудового навчання //Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 2. – с. 3 – 5.

Резюме

Отформатировано

В статье анализируется состояние инженерной подготовки будущих учителей трудового обучения на современном этапе развития высшей школы и предлагаются пути повышения её эффективности.

Ключевые слова: инженерная подготовка, учитель трудового обучения, содержание высшего образования, технические дисциплины.

Summary

Отформатировано

The article analyses the state of future Labour Training teacher's' engineering training education at the presents and some ways of its efficient raising.

Key words: engineering education training, Labour Training teacher, higher education content, technical subjects.

У статті аналізується стан інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання на сучасному етапі розвитку вищої школи та пропонуються шляхи підвищення її ефективності.

Отформатировано

Ключові слова: інженерна підготовка, вчитель трудового навчання, зміст вищої освіти, технічні дисципліни.

Реформування вищої освіти в Україні передбачає, зокрема, перехід на ступеневу підготовку фахівців, яка здійснюється у всьому світі. Головна її перевага полягає в тому, що дає можливість забезпечувати підготовку фахівців таких рівнів кваліфікації, які адекватні вимогам практики. У цьому контексті досить актуальним видається розробка змісту навчання на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

У науково-педагогічній літературі досить актуально звучить питання науково обгрунтованого відбору змісту вищої освіти, який відповідав би вимогам сьогодення до дипломованих спеціалістів. Ці вимоги перш за все спрямовані на досягнення провідної цілі навчання у вузі: забезпечення гармонійного розвитку особистості з високою світоглядною культурою, спроможності до неперервної самоосвіти. Тому ми повністю поділяємо точку зору С.І.Архангельського, що викладання у вузі видається як система організації і керування пізнавальною діяльністю студентів при освоєнні ними знань [1]. Головним у навчальному процесі вузу має бути не подання студентам змісту предмету, а розвиток у них навичок і вмінь самостійного здобуття і використання знань.

Аналіз досліджень та досвіду роботи показує, що на певному етапі розвитку вищої школи нові вимоги до підготовки висококваліфікованих фахівців задовольнялись за рахунок екстенсивних підходів: збільшення годин на вивчення окремих навчальних дисциплін, введення нових предметів, спецкурсів чи спецсеминарів. У наш час такий підхід повністю себе вичерпав. Щоб забезпечити суспільно необхідний рівень вищої освіти, треба, щоб якісно нові вимоги до розвитку особистості були результатом якісно нової системи підготовки фахівців у вищій школі. Суспільні вимоги до рівня розвитку особистості в найближчі десятиліття обумовлюють комплексний підхід до вироблення таких якостей майбутніх спеціалістів, як професійна придатність, різнобічність, творча активність. Тому пріоритетними завданнями вищої школи на сучасному етапі її розвитку є забезпечення випускникам інтелектуального, морального, культурного потенціалу, здатності до постійного професійного самовдосконалення, самостійного оволодіння новими знаннями, уміння використовувати їх у нестандартних умовах. Все це безпосередньо стосується вчителів трудового навчання.

Постійне оновлення науково-технічних знань веде до появи принципово нових конструкційних машин, устаткування та технологій. Звідси нагальна необхідність посилення

фундаментальної підготовки вчителів праці, яка забезпечує професійну мобільність випускника.

Проблема інженерної підготовки вчителів трудового навчання пов'язана передусім з низькою мотивацією засвоєння технічних дисциплін у педагогічному ВНЗ.

Справедливі нарікання викликають навчальні програми із зазначених дисциплін, які по суті скопійовані з відповідних програм технічного ВНЗ, при цьому зменшена кількість годин на їх вивчення. На недоліки діючих у педагогічних університетах програм неодноразово вказували у своїх працях дослідники, починаючи з 1957 року. З-поміж них основними є:

- орієнтація на викладання технічних питань без урахування специфіки педагогічного вузу;
- слабкі міжпредметні зв'язки (а то й їх відсутність) між окремими технічними, а також технічними та базовими курсами;
- зовсім відсутні зв'язки з програмами загальноосвітніх шкіл;
- не повною мірою відображаються нові досягнення науково-технічного прогресу;
- не витриманий тематичний та часовий зв'язок у поданні технічних відомостей, у результаті чого порушена логіка засвоєння технічних знань.

Все це, безумовно, знижує інтерес студентів до виучуваної інформації і, як наслідок, не сприяє глибокому її засвоєнню.

З метою виявлення наявного рівня інженерних знань у студентів та їх умінь узагальнювати одержані в процесі вивчення автономних технічних дисциплін відомості під час педагогічного експерименту в Глухівському та Вінницькому педагогічних університетах була проведена комплексна контрольна робота. Її завдання були складені таким чином, що потребували застосування отриманих знань у нових умовах.

Результати контрольної роботи свідчать про досить низький рівень знань та вмінь студентів з дисциплін технічного циклу. При виконанні завдань вони нерідко наводили необхідні розрахункові формули, але не могли їх застосувати до розв'язання конкретної технічної задачі.

Для розширення уявлення про стан інженерної підготовки в педвузах України було проведено анкетування студентів V курсу індустріально-педагогічних факультетів педагогічних вузів та вчителів технічної праці. Передбачалось, що п'ятикурсники, пройшовши повний курс навчання зазначених дисциплін, можуть достатньо аргументовано відповісти на запропоновані питання. А вчителі школи, колишні випускники педвузів, маючи певний трудовий стаж роботи в школі за набутою спеціальністю, підійдуть до оцінки своєї інженерної підготовки з позицій вимог школи.

У процесі анкетування з'ясувалось, що тільки 8,8% студентів і 10,4% вчителів праці задоволені вивченням технічних дисциплін, не зовсім задоволені – відповідно 70,6% і 58,9% та взагалі незадоволені 20,6% студентів і 30,7% учителів.

Оцінюючи свій рівень інженерної підготовки в стінах педвузу, 3,8% студентів визнали його високим, серед вчителів ця цифра складає 2,3%, середнім вважають свій рівень знань 47,8% студентів та 58,9% вчителів і низьким відповідно 48,4% і 38,6%. При цьому спостерігається, на наш погляд, закономірна тенденція: якщо респондент вважає певний предмет (із переліку технічних) за потрібний у професійній діяльності, то і рівень інженерної підготовки ним оцінюється не нижче середнього.

У процесі дослідження проблеми ми намагались також з'ясувати, в чому полягають труднощі вивчення вказаних дисциплін для студентів. Відповіді анкетованих розташувались у такій послідовності:

- надмірно великий обсяг навчального матеріалу;
- складність дисциплін для розуміння;
- недостатня кількість прикладів практичного застосування теоретичних відомостей;
- слабка професійно-педагогічна спрямованість технічних предметів;
- відсутність міжпредметних зв'язків.

Формат: Список

Формат: Список

І студенти, і вчителі трудового навчання віддають перевагу в ефективності формування їх умінь, навичок і творчої активності лабораторно-практичним заняттям та самостійним роботам.

Шляхи покращення інженерної підготовки студенти педагогічно-індустріальних факультетів і вчителі трудового навчання вбачаються в:

- скороченні обсягу вивчуваного матеріалу за рахунок вилучення другорядних питань;
- посиленні професійно-педагогічної спрямованості дисциплін;
- індивідуальному підході в навчанні;
- удосконаленні системи інженерних знань;
- ілюстрації практичного застосування теоретичних відомостей;
- посиленні міжпредметних зв'язків;
- узагальнення відомостей, одержаних у різних курсах;
- активізації самостійної діяльності студентів.

← Формат: Список

На основі аналізу відповідей фахівців, які ведуть технічні дисципліни у педагогічному ВНЗ і мають стаж роботи від 3 до 38 років, з'ясувалось, що вони в процесі викладання намагаються по можливості використовувати міжпредметні зв'язки та проблемне подання матеріалу, пов'язувати навчальний матеріал з можливими галузями його використання. Але це не завжди вдається зробити у зв'язку з тим, що існуючі навчальні програми не орієнтують викладачів на таке викладання і не сприяють цьому великий обсяг запланованої інформації та обмежений час її подання. Причому більшість опитуваних визнали програми з інженерних дисциплін як такі, що не відповідають профілю підготовки вчителя трудового навчання.

Труднощі інженерної підготовки студентів педагогічно-індустріальних факультетів викладачі вбачають у слабкій матеріально-технічній базі інститутів, поверхневих знаннях студентів з базових дисциплін (особливо з фізики та математики), недосконалості навчальних планів та програм із технічних дисциплін, зокрема, їх неузгодженості; в низькому інтересі студентів до вивчення вказаних предметів. Відповідно до цього вони пропонують з метою поліпшення інженерних знань у майбутніх вчителів:

- створити необхідну матеріальну базу, забезпечити студентів навчально-методичною літературою;
- переглянути навчальні плани та програми у відповідності до цілей і завдань підготовки фахівців;
- розробити єдину, цілісну систему інженерної підготовки студентів;
- посилити міжпредметні зв'язки із загальнонауковими та психолого-педагогічними дисциплінами;
- індивідуалізувати процес навчання;
- підвищити зацікавленість студентів в опануванні інженерними знаннями;
- посилити роль самостійної роботи в здобутті знань.

→ Формат: Список

Таким чином, можна стверджувати, що інженерна підготовка студентів не сприяє в достатній мірі формуванню необхідної професійної майстерності і потребує удосконалення відповідно до вимог школи та суспільства до сучасних фахівців.

При визначенні змісту інженерної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання ми звернулись до його функцій [2]:

- знайомить учнів з основами сучасного виробництва, спираючись на закономірності розвитку природи та суспільства, які вивчаються у навчальних дисциплінах з основ наук;
- забезпечує професійне самовизначення школярів, беручи за основу профорієнтацію на сферу виробництва;
- готує учнів до майбутньої практичної діяльності, виховуючи якості особистості, які можуть бути сформовані лише в процесі продуктивної праці;
- сприяє розвитку творчого ставлення особистості до майбутньої практичної діяльності у сфері виробництва.

→ Формат: Список

Зазначені функції трудового навчання трансформуються у п'ять загальноосвітніх завдань:

- трудове виховання;
- професійне самовизначення;
- політехнічна освіта;
- формування творчого ставлення до праці;
- поєднання навчання з продуктивною працею.

← Формат: Список

Ці завдання ми вважаємо загальноосвітніми, оскільки до їх розв'язання причетні й інші шкільні дисципліни. Саме вони дають підстави зараховувати “Трудове навчання” до загальноосвітніх предметів.

Перелічені завдання розв'язуються через формування у школярів певних понять і відповідних ним умінь, що досягається в процесі трудової діяльності учнів.

Зазначимо, що крім загальноосвітніх “Трудове навчання” розв'язує суто предметні завдання. Різниця між ними полягає у тому, що при виконанні перших домінує змістовий аспект, а у ході виконання других - процесуальний. Предметні завдання вирішуються на базі широковаріативної трудової діяльності учнів, кожна з яких характеризується певним колом понять та учнів.

Наведемо перелік варіантів трудової діяльності [2] :

Трудові процеси, пов'язані з обробкою металів, механічним складанням, монтажем машин, приладів та механічного устаткування : з обробкою та обслуговуванням механічного обладнання, технічних машин, транспортних засобів; з обробкою неметалевих матеріалів (промислових), виробів, напівфабрикатів, з монтажем, ремонтом будівель, споруд, конструкцій; з монтажем електрорадіобладнання, приладів, апаратів; з використанням підйомно-транспортних засобів, управлінням ними; з переробкою продуктів сільського господарства; з вирощуванням, розмноженням та вивченням нових сортів рослин; з вирощуванням тварин та доглядом за ними; з вивченням світу мікроорганізмів, з керівництвом групами чи колективами людей; з навчанням і вихованням людей, організацією дитячих колективів; з матеріально-побутовим, торгівельним обслуговуванням людей; з інформаційним обслуговуванням; з наданням людям медичної допомоги; з підготовкою і оформленням документів; із оперуванням числами, здійсненням аналізу кількісних співвідношень; з системою умовних знаків; схематичним відображенням об'єктів.

Розширення варіативності змісту практичної діяльності учнів забезпечує для школи ряд переваг. Завдяки їм школам легше пристосовуватись до виробничого оточення, створювати навчально-матеріальну базу, забезпечувати постачання необхідними матеріалами тощо.

Враховуючи вищесказане, зміст інженерної підготовки майбутніх вчителів праці повинен охоплювати фундаментальні поняття технікознавства, які відбивають специфіку технічних систем, принципи їх будови і функціонування, узагальнення і висновки, що сприяють усвідомленню його основних ідей.

Інженерна підготовка вчителя трудового навчання має свої особливості у порівнянні з тією, що отримує майбутній інженер.

Головна мета інженерної діяльності полягає у створенні нових технічних об'єктів або процесів при найменших виробничих видатках. У той же час вона безпосередньо і дуже тісно пов'язана з наукою.

Історично інженерна діяльність виділилась із технічної, характерної для людського суспільства, на самих ранніх стадіях його розвитку і пов'язана з виготовленням знарядь праці, оскільки їх виробництво не могло будуватись лише на традиції, спритності рук, кмітливості, а потребувало вже цілеспрямованого використання наукових знань і методів.

Система вимог до випускника інженерного вузу на сучасному етапі розвитку суспільства прийнята Всесвітнім конгресом з інженерної освіти в Портсмуті у 1992 році. Серед них [5]:

- професійна компетентність, яка полягає у поєднанні теоретичних знань і практичної підготовки випускника, його здатності здійснювати всі види професійної діяльності;
- комунікативна готовність ((володіння літературною рідною мовою (писемним і усним її видами), зокрема, діловим стилем мовлення; володіння хоча б однією з найбільш поширених у світі іноземних мов; уміння розробляти технічну документацію і користуватись нею; знайомство з комп'ютерною технікою та іншими засобами інформації; знання психології та етики спілкування);
- розвинута здатність для творчих підходів у вирішенні професійних знань, уміння орієнтуватись у нестандартних умовах і ситуаціях, аналізувати їх; готовність до реалізації плану дій і до відповідальності за його вирішення;
- стійке, свідоме, позитивне ставлення до своєї професії, прагнення до постійного особистісного вдосконалення ;
- володіння методами техніко-економічного аналізу виробництва з метою його раціоналізації, оптимізації і реновації, а також методами екологічного забезпечення виробництва та інженерного захисту навколишнього середовища ;
- розуміння тенденції й основних напрямків розвитку науки і техніки.

Отже, як бачимо від інженера вимагаються глибокі знання в галузі техніки, уміння виконувати необхідні розрахунки для конструювання нових механізмів і машин, створення нових технологій. Причому навчальний процес у технічному вузі, побудований таким чином, що студенти в процесі навчання мають нагоду відразу закріпити отримані знання з інженерних дисциплін при виконанні курсового проектування, тематика якого частіше всього пов'язана з майбутньою спеціальністю інженера. Цим досягається мотивація учіння.

Інженерна підготовка вчителя технічної праці повинна забезпечити, по-перше, достатньо високий рівень знань, який дасть можливість застосовувати наукові поняття, закони у виробничій практиці, розуміти принципи функціонування технічних пристроїв, зокрема, в галузях механізованого і автоматизованого виробництва, системах контролю і керування ними, а також сприяти виробленню практичних умінь та навичок, по-друге, розвиток педагогічних якостей, які дозволяють вчителю успішно вирішувати завдання трудового та професійного навчання учнів загальнотехнічних шкіл. Підготовка вчителя праці буде ефективною, якщо знання, уміння і навички, набуті ним в процесі засвоєння технічних дисциплін виступають як цілісна система, спрямована на розкриття основних науково-технічних ідей, законів, закономірностей, понять в їх органічній єдності та на розвиток творчого мислення та самостійності в їх професійно-педагогічній діяльності.

Література

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
2. Загальноосвітня підготовка учнів у процесі трудового навчання. Методичний посібник. / За ред. Д.О.Тхоржевського. – К.: 1998. – 180 с.
3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – М.: Педагогика, 1985. – 220 с.
4. Мороз Г.О., Сластюнін В.О., Філіпченко Н.Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація навчання. – К.: Либідь, 1997. – 168 с.
5. Положение о регистре ФЕАНИ "Европейский инженер", ЕАНИ, 1992. – 14 с.
6. Тхоржевський Д.О. Про ступеневу підготовку вчителя трудового навчання //Трудова підготовка в закладах освіти. – 1998. – № 2. – с. 3 – 5.

Резюме

У статті аналізується стан інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання на сучасному етапі розвитку вищої школи та пропонуються шляхи підвищення її ефективності.

Ключові слова: інженерна підготовка, вчитель трудового навчання, зміст вищої освіти, технічні дисципліни.

Резюме

В статье анализируется состояние инженерной подготовки будущих учителей трудового обучения на современном этапе развития высшей школы и предлагаются пути повышения её эффективности.

Ключевые слова: инженерная подготовка, учитель трудового обучения, содержание высшего образования, технические дисциплины.

Summary

The article analyzes the state of future Laborer Training teacher engineering training at the presents some ways of its efficient raising.

Key words : engineering training, Labour Training teacher, high education content, technical subjects.

УДК 370

Г.В.Ковальчук, Б.О.Бондаренко

Отформатировано

**РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ**

Отформатировано

У статті досліджується рівень ставлення молодших школярів до природи на основі проведення констатуючого експерименту. Формуючий експеримент засвідчив, що застосування екологічних ігор, частина з яких розроблена авторами, сприяє кращому засвоєнню молодшими школярами екологічних знань, розумінню елементарних закономірностей, розвитку відповідального ставлення до природи та виробленню норм екоетики, вихованню альтруїстичних якостей особистості.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічні ігри, екоетика, відповідальне ставлення до природи, учні початкових класів.

Серед причин, що призвели до глобальної екологічної кризи, чільне місце займає рівень екологічної свідомості населення, яку дедалі більша кількість дослідників визначає як антропоцентричну. При цьому ряд вчених (С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин, Т.Н.Павлова, Н.О.Пустовіт та ін.) вказують на необхідність формування у підростаючого покоління екологічної свідомості екоцентричного типу.

Науково-технічна революція сягнула далеко вперед, залишивши позаду забруднені річки, озера, повітря, ґрунт, знищені види рослин і тварин. Саме тому зменшення забруднення довкілля і підвищення екокультури кожної людини є актуальною проблемою.

Метою нашого дослідження є вивчення ефективності застосування екологічних ігор у навчально-виховному процесі як засобу формування відповідального ставлення до природи учнів початкових класів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури, програм, підручників; спостереження за педагогічним процесом; педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий); статистична обробка даних.

Теоретична значимість дослідження: виявлення ролі екологічних ігор у формуванні відповідального ставлення учнів до природи.

Практична значимість дослідження: підібрано ряд екологічних ігор, у тому числі і авторських, що сприяють формуванню відповідального ставлення до природи, та розроблено методику їх використання.

В екологічній освіті і вихованні молодших школярів значна роль відводиться екологічним іграм. Вони, як зазначають Н.Шовкопляс та Л.Рябуха, розвивають інтелект, уяву, інтуїцію, здатність до аналізу, комунікації, співробітництва, терпимості, активної діяльності. Питання розробки та впровадження у навчально-виховний процес екологічних ігор досліджували І.Т.Суравегіна, Н.В.Добрецова, Н.О.Пустовіт, О.Г.Листопад, В.Є.Борейко, С.Сзабова, Т.О.Пушкарьова та ін. Оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків досліджувались О.Я.Савченко. У той же час питання ролі екологічних ігор у формуванні відповідального ставлення до природи молодших школярів не стало предметом спеціального дослідження.

Ми вважаємо, що екологічні ігри є різновидністю дидактичних ігор, а не якоюсь особливою формою чи методом навчально-виховного процесу. Вони покликані сприяти розв'язанню завдань екологічної освіти та виховання. Це в першу чергу розкриття існуючих у природі закономірностей, зокрема, одного із законів Коммонера "Все пов'язано зі всім". Так, під час екскурсії з теми "Природа рідного краю" - 3-й (2-й) клас - проводимо гру "Павутинка", в ході якої учні переконуються, що в природі все взаємопов'язане. На завершення гри пропонуємо ситуативні завдання: "Що трапиться якщо..." ("менше світла і тепла буде надходити від сонця, бо його закрийють хмари диму", "всіх комах знищать за допомогою отрутохімікатів", "нерозумні діти повбивають жаб" та ін.), підводимо школярів до висновку про необхідність підтримання природної рівноваги і небезпеку її порушення внаслідок діяльності людини.

Робота з конкретизації загальної закономірності "Все пов'язано зі всім" продовжується на уроках з вивчення умов життя рослин, середовища існування тварин та способів їх живлення, природних угруповань та агроценозів (ліс, лук, поле, сад та ін.), фенологічних явищ природи, біологічних ритмів тощо. При цьому використовуються такі ігри: "Відшукай свій дім", "Хто де живе", "Живий ланцюжок", "Хто зайвий", "Коли це буває", "Що спочатку, а що потім", "Мисливець і пастух", "Шукай взаємозв'язки", "Природні поверхи" та ін.

При ознайомленні учнів із трофічними зв'язками в природі використовуємо авторську настільну гру "Ланцюги живлення". Кожен гравець одержує набір карток із зображенням рослин і тварин, з яких він має скласти ланцюг живлення, а потім по черзі викласти на ігровому полі певного кольору свій "ланцюг живлення". Перемагає той, хто першим безпомилково виконає завдання. Ця гра дає можливість за допомогою зорових образів підвести учнів до висновку, що пасовищні ланцюги завжди розпочинаються із зелених рослин і завершуються хижими тваринами, що рослин у природних умовах є найбільше, а хижих тварин - найменше, що кожен живий організм "потрібний" природі, бо він виконує певну функцію. Ця гра допомагає також сформувати у школярів уявлення про екологічні піраміди. На закріплення знань можна провести гру-вправу "Живий ланцюжок".

Важливим завданням екологічної освіти є розвиток у школярів умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння ними нормами біоетики та екологічно грамотної поведінки. При цьому використовуємо гру "Покажи, який ти є", яку проводимо під час екскурсій, а також у класній кімнаті, змодельовавши відповідне середовище. Під час походів, у яких беруть участь учні різновікових груп, доцільно провести гру "Хвора Земля", метою якої є виховання відповідальності за Землю. З такою ж метою проводиться гра "Пошук скарбу". У класі знайомимо учнів з умовними знаками, на яких зображено, що можна, а чого не слід робити у доквітлі, використовуючи при цьому ситуативні завдання, моделюючи відповідну ситуацію. Закріпленню вмінь екологічно грамотної поведінки сприяє також гра "Хто швидше прийде до бабусі".

Важливо, щоб засвоєні знання і принципи екологічної етики перейшли в переконання, які б виключали можливість лицемірства у ставленні до природи, сприяли розвитку потреби у спілкуванні з природою. Цьому, на нашу думку, сприятиме екологічно-психологічний тренінг. Він спрямований на подолання антропоцентричного, прагматичного ставлення до природних об'єктів, корекцію екологічної свідомості школярів. З цією метою доцільно провести наступні вправи: "Людина із кори", "Зоологічний балет", "І дереву болить" та ін. Розвитку чуттєвого сприйняття предметів природи сприяють ігри "Дегустація", "Що лежить на підносі", "Поштар приніс посилку" та ін.

З метою виявлення ставлення до природи учнів початкових класів ми провели констатуючий експеримент, яким було охоплено 46 учнів других класів (2-А - експериментальний та 2-Б - контрольний). Дітям було запропоновано дати відповіді на 5 ситуативних завдань анкети: "Як ти вчиниш?"

1. Ти побачив у лісі мурашник. Твої дії: А. Зруйную; Б. Обгороджу; В. Подивлюсь і пройду повз нього.
2. Ти побачив, що з гнізда випало пташеня. Твої дії: А. Посаджу його в гніздечко; Б. Залишу на землі.
3. Ти побачив, що хлопчик ріже кору на дереві. Твої вчинки: А. Скажу, що так робити не можна; Б. Допоможу йому вирізати літери; В. Не зверну уваги.
4. Ти побачив, що хлопчик розпалює багаття. Твої дії: А. Допоможу йому розпалювати багаття; Б. Скажу, що так робити не можна; В. Загашу багаття.
5. Ти здійснив подорож на озеро і побачив білу водяну лілію. Твої вчинки: А. Зірву і подарую мамі; Б. Помилуюсь її красою і не чіпатиму; В. Розкажу товаришам, що нищити рідкісні рослини не можна.

Результати кількісного аналізу анкет учнів 2-А і 2-Б класів узагальнено в секторних діаграмах. Наводимо зразки секторних діаграм, які ілюструють відповіді учнів контрольного та експериментального класів на ситуативні завдання №№ 1, 3, 5.

У статті досліджується рівень ставлення молодших школярів до природи на основі проведення констатуючого експерименту. Формуючий експеримент засвідчив, що застосування екологічних ігор, частина з яких розроблена авторами, сприяє кращому засвоєнню молодшими школярами екологічних знань, розумінню елементарних закономірностей, розвитку відповідального ставлення до природи та виробленню норм екоетики, вихованню альтруїстичних якостей особистості.

Отформатовано

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічні ігри, екоетика, відповідальне ставлення до природи, учні початкових класів.

Серед причин, що призвели до глобальної екологічної кризи, чільне місце займає рівень екологічної свідомості населення, яку дедалі більша кількість дослідників визначає як антропоцентричну. При цьому ряд вчених (С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин, Т.Н.Павлова, Н.О.Пустовіт та ін.) вказують на необхідність формування у підростаючого покоління екологічної свідомості екоцентричного типу.

Науково-технічна революція сягнула далеко вперед, залишивши позаду забруднені річки, озера, повітря, ґрунтґрунт, знищені види рослин і тварин. Саме тому зменшення забруднення довкілля і підвищення екокультури кожної людини є актуальною проблемою.

Метою нашого дослідження є вивчення ефективності застосування екологічних ігор у навчально-виховному процесі як засобу формування відповідального ставлення до природи учнів початкових класів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз науково-методичної літератури, програм, підручників; спостереження за педагогічним процесом; педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий); статистична обробка даних.

Теоретична значимість дослідження: виявлення ролі екологічних ігор у формуванні відповідального ставлення учнів до природи.

Практична значимість дослідження: підібрано ряд екологічних ігор, у тому числі і авторських, що сприяють формуванню відповідального ставлення до природи, та розроблено методику їх використання.

В екологічній освіті і вихованні молодших школярів значна роль відводиться екологічним іграм. Вони, як зазначають Н.Шовкопляс та Л.Рябуха, розвивають інтелект, уяву, інтуїцію, здатність до аналізу, комунікації, співробітництва, терпимості, активної діяльності. Питання розробки та впровадження у навчально-виховний процес екологічних ігор досліджували І.Т.Суравегіна, Н.В.Добрецова, Н.О.Пустовіт, О.Г.Листопад, В.Є.Борейко, С.Сзабова, Т.О.Пушкарьова та ін. Оптимальні способи використання ігрової діяльності в системі уроків досліджувались О.Я.Савченко. У той же час питання ролі екологічних ігор у формуванні відповідального ставлення до природи молодших школярів не стало предметом спеціального дослідження.

Ми вважаємо, що екологічні ігри є різноманітністю дидактичних ігор, а не якоюсь особливою формою чи методом навчально-виховного процесу. Вони покликані сприяти розв'язанню завдань екологічної освіти та виховання. Це в першу чергу розкриття існуючих у природі закономірностей, зокрема, одного із законів Коммонера "Все пов'язано зі всім". Так, під час екскурсії з теми "Природа рідного краю" - 3-й (2-й) клас - проводимо гру "Павутинка", в ході якої учні переконуються, що в природі все взаємопов'язано. На завершення гри пропонуємо ситуативні завдання: "Що трапиться якщо..." ("менше світла і тепла буде надходити від сонця, бо його закрийть хмари диму", "всіх комах знищать за допомогою отрутохімікатів", "нерозумні діти повбивають жаб" та ін.), підводимо школярів до висновку про необхідність підтримання природної рівноваги і небезпеку її порушення внаслідок діяльності людини.

Робота з конкретизації загальної закономірності "Все пов'язано зі всім" продовжується на уроках з вивчення умов життя рослин, середовища існування тварин та способів їх живлення, природних угруповань та агроценозів (ліс, лук, поле, сад та ін.), фенологічних явищ природи, біологічних ритмів тощо. При цьому використовуються такі ігри: "Відшукай свій дім", "Хто де живе", "Живий ланцюжок", "Хто зайвий", "Коли це буває", "Що спочатку, а що потім", "Мисливець і пастух", "Шукай взаємозв'язки", "Природні поверхи" та ін.

При ознайомленні учнів із трофічними зв'язками в природі використовуємо авторську настільну гру "Ланцюги живлення". Кожен гравець одержує набір карток із зображенням рослин і тварин, з яких він має скласти ланцюг живлення, а потім по черзі викласти на ігровому полі певного кольору свій "ланцюг живлення". Перемагає той, хто першим безпомилково виконає завдання. Ця гра дає можливість за допомогою зорових образів підвести учнів до висновку, що пасовищні ланцюги завжди розпочинаються із зелених рослин і завершуються хижими тваринами, що рослин у природних умовах є найбільше, а хижих тварин - найменше, що кожен живий організм "потрібний" природі, бо він виконує певну функцію. Ця гра допомагає також сформувати у школярів уявлення про екологічні піраміди. На закріплення знань можна провести гру-вправу "Живий ланцюжок".

Важливим завданням екологічної освіти є розвиток у школярів умінь приймати відповідальні рішення щодо проблем навколишнього середовища, оволодіння ними нормами біоетики та екологічно грамотної поведінки. При цьому використовуємо гру "Покажи, який ти є", яку проводимо під час екскурсії, а також у класній кімнаті, змодельовавши відповідне середовище. Під час походів, у яких беруть участь учні різновікових груп, доцільно провести гру "Хвора Земля", метою якої є виховання відповідальності за Землю. З такою ж метою проводиться гра "Пошук скарбу". У класі знайомимо учнів з умовними знаками, на яких зображено, що можна, а чого не слід робити у докільді, використовуючи при цьому ситуативні завдання, моделюючи відповідну ситуацію. Закріпленню вмінь екологічно грамотної поведінки сприяє також гра "Хто швидше прийде до бабусі".

Важливо, щоб засвоєні знання і принципи екологічної етики перейшли в переконання, які б виключали можливість лицемірства у ставленні до природи, сприяли розвитку потреби у спілкуванні з природою. Цьому, на нашу думку, сприятиме екологічно-психологічний тренінг. Він спрямований на подолання антропоцентричного, прагматичного ставлення до природних об'єктів, корекцію екологічної свідомості школярів. З цією метою доцільно провести наступні вправи: "Людина із кори", "Зоологічний балет", "І дереву болить" та ін. Розвитку чуттєвого сприйняття предметів природи сприяють ігри "Дегустація", "Що лежить на підносі", "Поштар приніс посылку" та ін.

З метою виявлення ставлення до природи учнів початкових класів ми провели констатуючий експеримент, яким було охоплено 46 учнів других класів (2-А - експериментальний та 2-Б - контрольний). Дітям було запропоновано дати відповіді на 5 ситуативних завдань анкети: "Як ти вчиниш?"

1. Ти побачив у лісі мурашник. Твої дії: А. Зруйную; Б. Обгороджу; В. Подивлюсь і пройду повз нього.
2. Ти побачив, що з гнізда випало пташеня. Твої дії: А. Посаджу його в гніздечко; Б. Залишу на землі.
3. Ти побачив, що хлопчик ріже кору на дереві. Твої вчинки: А. Скажу, що так робити не можна; Б. Допоможу йому вирізати літери; В. Не зверну уваги.
4. Ти побачив, що хлопчик розпалює багаття. Твої дії: А. Допоможу йому розпалювати багаття; Б. Скажу, що так робити не можна; В. Загатушу багаття.
5. Ти здійснив подорож на озеро і побачив білу водяну лілію. Твої вчинки: А. Зірву і подарую мамі; Б. Помилуюсь її красою і не чіпатиму; В. Розкажу товаришам, що нищити рідкісні рослини не можна.

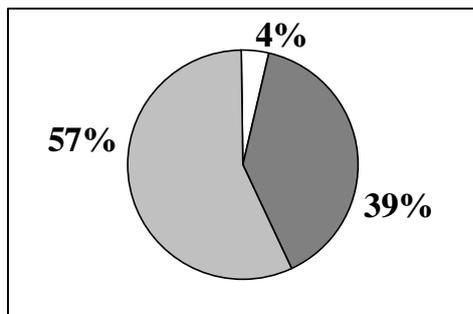
Формат: Список

Результати кількісного аналізу анкет учнів 2-А і 2-Б класів узагальнено в секторних діаграмах. Наводимо зразки секторних діаграм, які ілюструють відповіді учнів контрольного та експериментального класів на ситуативні завдання №№ 1, 3, 5.

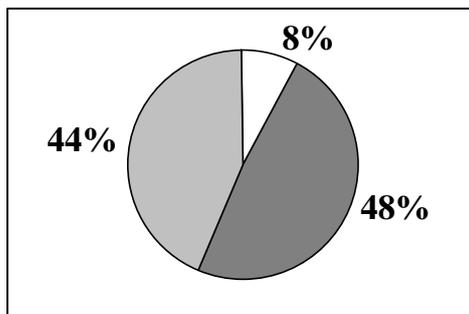
Секторна діаграма №1

Результати відповідей на ситуативне завдання: “Ти побачив у лісі мурашник. Твої дії.”

2-А клас



2-Б клас



-  - Кількість відповідей “Подивлюсь і пройду повз нього”
-  - Кількість відповідей “Я його зруйную”
-  - Кількість відповідей “Я його обгороджу”

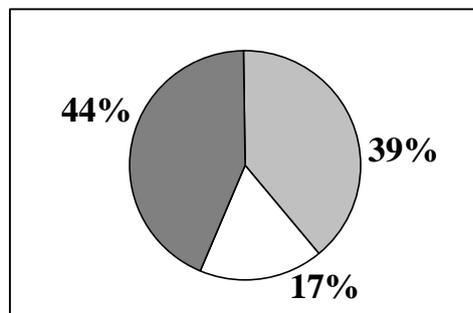
Секторна діаграма № 3

Результати відповідей на ситуативне завдання: “Ти побачив, що хлопчик ріже кору на дереві. Твої вчинки”.

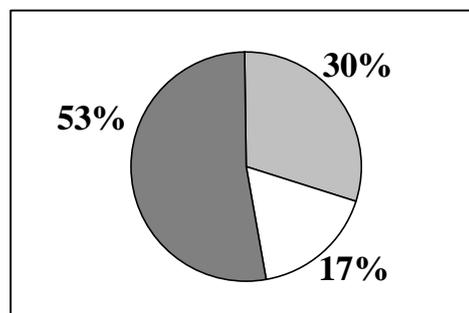
Отформатовано

Отформатовано: русский

2-А клас



2-Б клас



-  - Кількість відповідей “Скажу, що так робити не можна”
-  - Кількість відповідей “Допоможу йому вирізати літери”
-  - Кількість відповідей “Не зверну уваги”

▲ **Отформатовано**

знань, розумінню елементарних закономірностей; розвитку відповідального ставлення до природи та виробленню норм екоетики, вихованню альтруїстичних якостей особистості.

Література

Отформатовано

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов на Дону.: Феникс, 1996.
2. Листопад О.Г., Борейко В.Е. Нетрадиционные методы в экологическом воспитании и образовании. - К.: Киевский эколого-культурный центр, 1996.
3. Пустовіт Н.О., Плечова З.Н. Екологічні задачі, ігри та вікторини. - К.: Наукова думка, 1995.
4. Сзабова С. Экоигры в школе и вне школы. - К.: Инф. Агентство "Эхо-восток", 1995.

Резюме

Отформатовано

В статье исследуется уровень отношения младших школьников к природе на основе проведения констатирующего эксперимента. Формирующий эксперимент свидетельствует, что применение экологических игр, часть из которых разработана авторами, способствует лучшему усвоению младшими школьниками экологических знаний, норм экоэтики, пониманию элементарных закономерностей, развитию ответственного отношения к природе, воспитанию альтруистических качеств личности.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологические игры, экоэтика, ответственное отношение к природе, учащиеся начальных классов.

Summary

Отформатовано

In this article the level of junior pupils' attitude to nature is investigated on the basis of realization of the ascertaining experiment. The forming experiment proves that the application of ecological games makes for better mastering by junior pupils ecological knowledge by junior pupils, understanding of elementary laws, development of the responsible attitude to nature and upbringing altruistic qualities of a person. The part of some games is were created by the authors.

Key words: ecological games, ecological knowledge, the junior pupils.

Нами здійснено також якісний аналіз відповідей учнів. Результати дослідження засвідчують, що в учнів 2-х класів не сформовані норми екоетики, а переважає байдуже і навіть негативне ставлення до природи.

Проведення описаних нами вище екологічних ігор у експериментальному (2-А класі) ЗНВК №1 м. Кролевеця засвідчило, що вони сприяють формуванню відповідального ставлення учнів до природи. Зокрема, з метою перевірки ефективності формуючого експерименту учням контрольного та експериментального класів було запропоновано розв'язати ті ж самі ситуативні завдання. Порівняльний аналіз відповідей засвідчив байдуже ставлення до природи учнів контрольного класу. Так, із запропонованих варіантів відповідей на ситуативні завдання вони обирають: "подивлюсь і пройду повз мурашник" - 56%; "залишу пташеня на землі" - 34%; "не зверну уваги на хлопчика, що ріже кору на дереві" - 43%; "допоможу хлопчику розпалювати багаття" - 21,7%; "зірву водяну лілію і подарую мамі" - 30%.

Дуже насторожує те, що діти з контрольного класу мають байдуже ставлення до природи. Наведені вище показники примушують замислитись. Ми ростимо собі зміну: тих, хто буде завтра жити на планеті, і з таким ставленням до природи, до оточуючого світу вочевидь неможливо подолати екологічну кризу.

В експериментальному класі на ці ж ситуативні завдання учні обрали наступні варіанти відповідей: "подивлюсь і пройду повз мурашник" - 4%; "залишу пташеня на землі" - 0%; "не зверну уваги на хлопчика, який ріже кору на дереві" - 0%. На четверте та п'яте

ситуативне завдання учні експериментального класу обирають подвійні відповіді: "скажу, що розпалювати багаття не можна" і "затгаушу багаття" - 34%; "помилуюся красою лілії і не зірву" і "розкажу товаришам, що нищити рідкісні рослини не можна" - 56%. Найкращий результат отримано на 2-ге і 3-тє ситуативні завдання, де 100% дітей експериментального класу дали відповіді: "посаджу пташеня в гніздечко"; "скажу, що різати кору на дереві не можна".

Отже, використання нами екологічних ігор у навчально-виховному процесі засвідчило, що вони сприяють кращому засвоєнню молодшими школярами екологічних знань, розумінню елементарних закономірностей; розвитку відповідального ставлення до природи та виробленню норм екоетики, вихованню альтруїстичних якостей особистості.

Література

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. - Ростов на Дону: Феникс, 1996.
2. Листопад О.Г., Борейко В.Е. Нетрадиционные методы в экологическом воспитании и образовании. - К.: Киевский эколого-культурный центр, 1996.
3. Пустовіт Н.О., Плечова З.Н. Екологічні задачі, ігри та вікторини. - К.: Наукова думка, 1995.
4. Сзабова С. Экоигры в школе и вне школы. - К.: Инф. Агентство "Эхо-восток", 1995.

Формат: Список

Резюме

У статті досліджується рівень ставлення молодших школярів до природи на основі проведення констатуючого експерименту. Формуючий експеримент засвідчив, що застосування екологічних ігор, частина з яких розроблена авторами, сприяє кращому засвоєнню молодшими школярами екологічних знань, розумінню елементарних закономірностей, розвитку відповідального ставлення до природи та виробленню норм екоетики, вихованню альтруїстичних якостей особистості.

Ключові слова: екологічна свідомість, екологічні ігри, екоетика, відповідальне ставлення до природи, учні початкових класів.

Резюме

В статье исследуется уровень отношения младших школьников к природе на основе проведения констатирующего эксперимента. Формирующий эксперимент свидетельствует, что применение экологических игр, часть из которых разработана авторами, способствует лучшему усвоению младшими школьниками экологических знаний, норм экоетики, пониманию элементарных закономерностей, развитию ответственного отношения к природе, воспитанию альтруистических качеств личности.

Ключевые слова: экологическое сознание, экологические игры, экоэтика, ответственное отношение к природе, учащиеся начальных классов.

Summary

The level of attitude of junior pupils to nature is investigated on the basis of realisation of ascertaining experiment in this article. The forming experiment has certified, that as a result of application of ecological games, promotes the best mastering by the junior pupils of ecological knowledge, understanding of elementary laws, development of the attitude to the nature and manufacturing of ecological norms, education of altruistic qualities of a person. The part from games developed by the authors.

Key words: ecological games, ecological knowledge, the junior pupils

УДК 37.026

В.Ф.Решетняк

Отформатовано

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ, ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РИНКОВИХ УМОВАХ (В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ)

Розглядається важлива загальнопедагогічна проблема формування пізнавальної активності старшокласників у процесі суспільно корисної продуктивної діяльності.

Автором віділені/виділені мотиви суспільно корисної продуктивної діяльності і розроблена модель, котра дозволяє визначити відповідність змісту, форм і методів організації віковому та загальноосвітньому рівню розвитку старшокласників.

Використовуючи дану модель в практиці організації діяльності старшокласників, вчителі трудового навчання, класні керівники, організатори мають можливість суттєво впливати на її вмотивованість, а відповідно і на активність школярів у процесі праці.

Ключові слова: пізнавальна активність, суспільно корисна продуктивна діяльність, трудове навчання, мотиви трудової діяльності.

Отформатовано

Найчастіше поняття активності зустрічається в класифікаціях принципів навчання. Причому більшість авторів розглядають активність у взаємозв'язку з принципом свідомості: М.М.Данилов; І.І.Тітов; Г.А.Ільїна; М.М.Шимбір'єв; С.М.Огородніков та ін.

Але в чому ж сутність самого поняття активності? К.Платонов визначає активність особистості як вид активності психічної, інтенсивність її направленості на певну діяльність, яка найбільш рельєфно проявляється в її характері. М.І.Скаткін стверджував, що активізація пізнавальної діяльності направлена і на покращання процесу засвоєння знань, і на формування активності й самостійності як якостей особистості. Т.І.Шамова доповнює – така активізація умова розвитку не тільки розумових можливостей учня, а й особистості в цілому.

Відповідно, маємо декілька поглядів на сутність поняття пізнавальної активності, в яких вона виступає і як педагогічний принцип, і як діяльність, і як риса особистості.

З нашої точки зору найбільш виваженим є погляд на дану проблему, який полягає в тому, щоб не відривати ці підходи один від одного. Використання їх в діалектичній єдності дозволяє сформулювати єдину точку зору на поняття сутності пізнавальної активності, яку необхідно розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат.

Таким чином, пізнавальна активність, яка проявляється в направленості і стійкості пізнавальних інтересів, прагнення до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль, направлених на досягнення пізнавальної мети, є однією з провідних якостей особистості, яка визначає ефективність пізнавальної діяльності.

Особливо важливого значення набуває питання формування даної якості в умовах становлення суспільства ринкових відносин через те, що саме активність є однією з основних його характеристик. На жаль, ми, в переважній більшості, продовжуємо жити за законами соціалістичного суспільства, в якому основною функцією особистості була виконавча. Відповідно, ефективність життєдіяльності в такому суспільстві залежала від реалізації кимось намічених програм, планів, завдань і т. ін.

Суспільство ринкових відносин вимагає від особистості не тільки сформованості певних практичних умінь, а й здатності прогнозувати потреби ринку, активно на них реагувати, постійно удосконалювати і процес своєї праці, і сам продукт.

Отже, процес підготовки особистості до життя в умовах ринкових відносин повинен включати і формування активності як якості, яка забезпечує підвищення рівня її життєдіяльності.

Зважаючи на ті обставини, що якості формуються в діяльності, виникає необхідність визначити діяльність, ефективність формування якості в процесі якої буде найвищою. У найбільш обґрунтованих періодизаціях психічного розвитку учнів психологи виділяють підлітковий вік і вказують на суспільно корисну продуктивну працю як провідну в цьому віці. Це пов'язано з бажанням соціалізації, самоствердження в суспільстві, яке може реалізуватись саме в суспільно корисній продуктивній діяльності. Ця діяльність включає учнів у найбільш дієву форму спілкування. У ній підлітки опановують відношення, притаманні світу дорослих, отримують у цьому світі визнання. Вона сприяє активному формуванню особистості підлітка, розвитку його самосвідомості й забезпечує перебудову потребно-мотиваційної сфери. На жаль, проблема полягає в тому, що, з одного боку, сьогодні дуже низька задіяність учнів до суспільно корисної продуктивної праці, а з іншого, відсутні достатньо розроблені методики такої задіяності, які б дозволяли ефективно впливати на розвиток саме пізнавальної активності як якості особистості. У зв'язку з цим важливо підкреслити, що сприяти розвитку пізнавальної активності може не будь-яка суспільно корисна праця, а тільки та, яка відповідає певним вимогам, серед яких найбільш важливе місце належить мотивованості.

Звідси виникає необхідність виділити мотиви суспільно корисної продуктивної праці. Психологи найчастіше для даного виду діяльності вказують на такі мотиви: пізнавальні, творчі, наслідувальні, соціалізаційні, професійні, матеріальні. Зважаючи на необхідність визначення рівня вмотивованості діяльності, вводимо показники оцінки даних мотивів (Таблиця № 1).

Таблиця № 1

№	Мотиви	Показники оцінки реалізації мотивів
1	Пізнавальні	Інтелектуальне насичення продуктивної праці. Рівень зв'язку з трудовим навчанням.
2	Творчі	Рівень творчої насиченості продуктивної праці.
3	Наслідувальні	Рівень суспільної значимості продуктивної праці.
4	Соціалізаційні	Рівень виробничої та економічної самостійності суспільно корисної продуктивної праці.
5	Професійні	Рівень професійної направленості суспільно корисної продуктивної праці.
6	Матеріальні	Рівень економічної ефективності суспільно корисної продуктивної праці.

Аналіз існуючих змісту, форм і методів організації суспільно корисної продуктивної праці, з позиції введеної оцінки, показав низький рівень її вмотивованості, а, отже, відповідно низький рівень педагогічної ефективності.

Орієнтуючись на введені мотиви і оцінюючи їх за відповідними показниками, є можливість контролювати і корегувати формування пізнавальної активності як якості особистості у процесі суспільно корисної продуктивної праці учнів.

Не менш важливу регулюючу функцію в організації пізнавальної діяльності учнів у процесі суспільно корисної продуктивної праці виконують принципи вмотивованості, наступності й послідовності, відповідності форм та методів організації суспільно корисної продуктивної праці рівню розвитку пізнавальної активності конкретної особистості.

У результаті аналізу теорії розвитку особистості і практики організації суспільно корисної продуктивної праці старшокласників можна зробити відповідні висновки:

1. Пізнавальна активність є однією з провідних якостей особистості.
2. Активізація пізнавальної діяльності є засобом формування пізнавальної активності.
3. Продуктивна суспільно корисна праця є провідною діяльністю для учнів старших класів.

4. Умотивованість праці є однією з умов розвитку пізнавальної активності.

5. Можливість забезпечення високого рівня вмотивованості суспільно корисної продуктивної праці може бути реалізована в результаті встановлення відповідності змісту, форм і методів організації праці віковому та загальноосвітньому рівню розвитку учнів.

Засобом встановлення такої відповідності може бути розроблена нами модель розвитку пізнавальної активності старшокласників, яка дозволяє встановити вимоги до змісту, форм і методів організації праці учнів на кожному рівні. Структура цієї моделі має такий вигляд (таблиця № 1).

Розглянемо її більш детально. Зі структури моделі бачимо, що формування пізнавальної активності проходить три рівні.

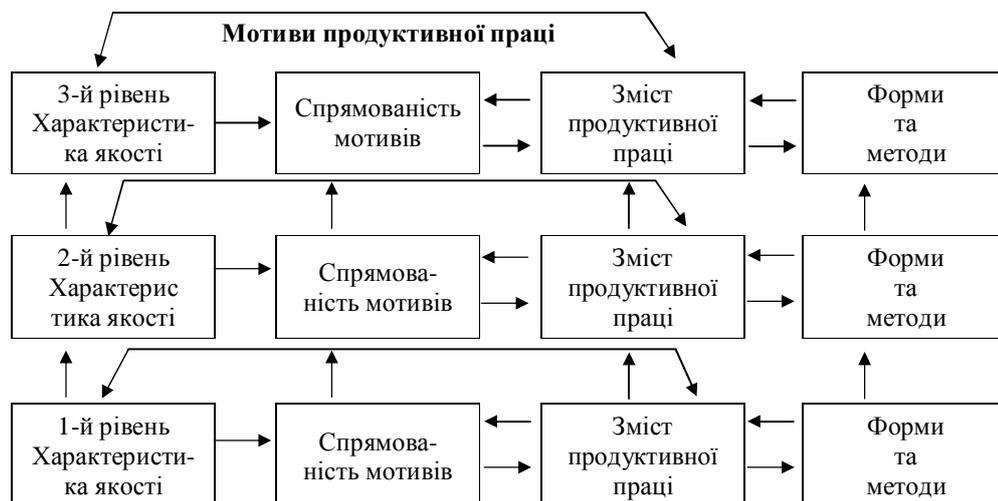
1-й рівень – репродуктивний. Формується відтворююча активність, яка характеризується бажанням учня зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, уміння та навички, оволодіти засобами їх застосування за аналогією.

2-й рівень – інтерпретуюча активність. Характеризується бажанням учня пізнати зв'язки між явищами і процесами, оволодіти засобами використання знань, умінь і навичок в інших умовах.

3-й рівень - рівень творчої активності. Характеризується цікавістю і бажанням не тільки глибоко проникнути в сутність явищ та їх взаємозв'язків, а ще й знайти для цього

новий засіб. На цьому рівні школярі виявляють бажання використати знання, уміння і навички в новій ситуації, тобто зробити перенесення знань та засобів діяльності в умови, які до цього часу їм не були відомі.

Таблиця № 1



Таким чином, ми маємо достатньо чітку характеристику якісного стану розвитку пізнавальної активності на кожному рівні. Відповідно культивування даної якості повинна носити поетапний характер, а необхідною умовою її формування на кожному рівні є максимальний ступінь вмотивованості суспільно корисної продуктивної праці. Разом з тим, маючи характеристики якісного стану пізнавальної активності на кожному рівні, отримуємо можливість визначити направленість мотивів та конкретизувати вимоги до змісту, форм і методів поетапної організації праці. Це дозволить нам забезпечити певний ступінь вмотивованості діяльності, забезпечуючи при цьому поетапний процес формування якості.

Враховуючи викладені позиції, визначаємо порівневу направленість мотивації.

Перший рівень - репродуктивний.

Зміст, форми та методи продуктивної праці повинні забезпечувати таку направленість мотивів:

1. Пізнавальних - на розуміння практичної задачі, відпрацювання, запам'ятовування та відтворення знань, умінь та навичок, на оволодіння методами їх використання за зразком.

2. Творчості - на творче вивчення практичної задачі, при цьому можуть використовуватись методи розвитку творчої діяльності: метод пошуку аналогів, метод реконструювання, метод комбінування, метод цільового експерименту і т. д. з метою пошуку оптимального методу виконання практичного завдання.

3. Соціалізації - на реалізацію самоуправління в процесі участі в продуктивній та соціально - економічній діяльності.

4. Наслідувальних - на виконання професійних функціональних обов'язків робітника певної кваліфікації.

5. Професійних - на реалізацію індивідуальних професійних інтересів, схильностей, здібностей.

6. Матеріальних - на матеріальну винагороду.

Другий рівень - інтерпретуюча активність.

Зміст, форми і методи продуктивної праці повинні забезпечувати таку направленість мотивів:

1. Пізнавальних - на проникнення в сутність явищ, які лежать в основі практичної задачі, на прагнення пізнати зв'язки між явищами і процесами, на оволодіння прийомами використання знань, умінь та навичок у змінених умовах.

2. Творчості - на творче вирішення практичної задачі у змінених умовах.

3. Соціалізації - на розширення та поглиблення системи самоуправління у виробничій та економічній діяльності.

4. Наслідувальних - на розширення сфери професійної діяльності на рівні робітника високої кваліфікації.

5. Професійних - на реалізацію індивідуальних професійних інтересів, схильностей та можливостей на певному професійному рівні.

6. Матеріальних - на економічну ефективність.

Третій рівень - рівень творчої активності.

Зміст, форми і методи організації продуктивної праці повинні забезпечувати таку направленість мотивів:

1. Пізнавальних - на намагання не тільки глибоко проникнути в сутність явищ та їх взаємозв'язків, які лежать в основі практичної задачі, але й знайти для цього нові прийоми, забезпечити використання знань, умінь та навичок в новій ситуації, тобто зробити перенесення знань та прийомів діяльності в умови, які до цього часу учневі не були відомі.

2. Творчості - на творче вирішення практичної задачі в якісно нових умовах.

3. Соціалізації - на розвиток самоуправління у виробничо-економічній діяльності на більш високому рівні.

4. Наслідувальних - на підвищення якісного рівня професійної діяльності.

5. Професійних - на реалізацію індивідуальних професійних інтересів, схильностей та здібностей на високому професійному рівні.

6. Матеріальних - на економічну ефективність суспільно корисної продуктивної праці.

Отже, використання розробленої нами моделі допоможе реалізувати такі принципи активізації пізнавальної діяльності учнів в процесі суспільно корисної продуктивної праці:

1. Вмотивованість;

2. Наступність і послідовність;

3. Відповідність форм та методів організації суспільно корисної продуктивної праці віковому та загальноосвітньому рівню розвитку учня.

4. Відповідність змісту, форм та методів організації суспільно корисної праці рівню розвитку пізнавальної активності конкретної особистості.

Резюме

Рассматривается важная общепедагогическая проблема формирования познавательной активности старшеклассников в процессе общественно полезной производительной деятельности.

Автором выделены мотивы общественно полезной производительной деятельности и разработана модель, которая позволяет определить соответствие содержания, форм и методов организации возрастному и общеобразовательному уровню развития старшеклассников.

Используя данную модель в практике организации деятельности старшеклассников, учителя трудового обучения, классные руководители, организаторы имеют возможность существенно влиять на её мотивированность, а соответственно и на активность школьников в процессе труда.

Ключевые слова: познавательная активность, общественно полезная производительная деятельность, трудовое обучение, мотивы трудовой деятельности

Summary

An important general pedagogical problem of senior pupils' cognitive activity forming in the process of social useful productive activity is made out.

The author points out motives of social useful productive activity and works out the model which gives an opportunity to define the accordance of the matter forms and methods of senior pupils' education at the secondary school.

Using this model in practice of senior pupils' activity organization, teachers of labour education training, form monitors and organizers can have an influence on it's justification and the pupils' activity in the process of working.

Key words: cognitive activity, social useful productive activity, labour training education, motives of labour activity.

Отформатовано

The following work deals with an important general educational problem of seniors' cognitive activity in the process of public useful productive work.

The author singles out motives of public useful productive work. It focuses on the model that let determine the accordance between content, forms, methods of organization and the age and general educational level of seniors.

Labour training teachers, form monitors and organizers may use the given model in the practice of organizing seniors' work. It gives them an opportunity to influence essentially on pupils' motivation and, accordingly, on their activity in the process of work.

Найчастіше поняття активності зустрічається в класифікаціях принципів навчання. Причому більшість авторів розглядають активність у взаємозв'язку з принципом свідомості: М.М.Данилов; І.І.Тітов; Г.А.Ільїна; М.М.Шимбір'юв; С.М.Огородніков та ін.

Але в чому ж сутність самого поняття активності? К.Платонов визначає активність особистості як вид активності психічної, інтенсивність її направленості на певну діяльність, яка найбільш рельєфно проявляється в її характері. М.І.Скаткін стверджував, що активізація пізнавальної діяльності направлена і на покращення процесу засвоєння знань, і на формування активності й самостійності як якостей особистості. Т.І.Шамова доповнює – така активізація умова розвитку не тільки розумових можливостей учня, а й особистості в цілому.

Відповідно, маємо декілька поглядів на сутність поняття пізнавальної активності, в яких вона виступає і як педагогічний принцип, і як діяльність, і як риса особистості.

З нашої точки зору найбільш виваженим є погляд на дану проблему, який полягає в тому, щоб не відривати ці підходи один від одного. Використання їх в діалектичній єдності дозволяє сформулювати єдину точку зору на поняття сутності пізнавальної активності, яку необхідно розглядати і як мету діяльності, і як засіб її досягнення, і як результат.

Таким чином, пізнавальна активність, яка проявляється в направленості і стійкості пізнавальних інтересів, прагнення прагнення до ефективного оволодіння знаннями і способами діяльності, в мобілізації вольових зусиль, направлених на досягнення пізнавальної мети, є однією з провідних якостей особистості, яка визначає ефективність пізнавальної діяльності.

Особливо важливого значення набуває питання формування даної якості в умовах становлення суспільства ринкових відносин через те, що саме активність є однією з основних його характеристик. На жаль, ми, в переважній більшості, продовжуємо жити за законами соціалістичного суспільства, в якому основною функцією особистості була виконавча. Відповідно, ефективність життєдіяльності життєдіяльності в такому суспільстві залежала від реалізації кимось намічених програм, планів, завдань і т. ін.

Суспільство ринкових відносин вимагає від особистості не тільки сформованості певних практичних умінь, а й здатності прогнозувати потреби ринку, активно на них реагувати, постійно удосконалювати і процес своєї праці, і сам продукт.

Отже, процес підготовки особистості до життя в умовах ринкових відносин повинен включати і формування активності як якості, яка забезпечує підвищення рівня її життєдіяльності.

Зважаючи на ті обставини, що якості формуються в діяльності, виникає необхідність визначити діяльність, ефективність формування якості в процесі якої буде найвищою. У

найбільш обґрунтованих періодизаціях психічного розвитку учнів психологи виділяють підлітковий вік і вказують на суспільно корисну продуктивну працю як провідну в цьому віці. Це пов'язано з бажанням соціалізації, самоствердження в суспільстві, яке може реалізуватись саме в суспільно корисній продуктивній діяльності. Ця діяльність включає учнів у найбільш дієву форму спілкування. У ній підлітки опановують відношення, притаманні світу дорослих, отримують у цьому світі визнання. Вона сприяє активному формуванню особистості підлітка, розвитку його самосвідомості й забезпечує перебудову потребоно-мотиваційної сфери. На жаль, проблема полягає в тому, що, з одного боку, сьогодні дуже низька задіяність учнів до суспільно корисної продуктивної праці, а з іншого, відсутні достатньо розроблені методики такої задіяності, які б дозволяли ефективно впливати на розвиток саме пізнавальної активності як якості особистості. У зв'язку з цим важливо підкреслити, що сприяти розвитку пізнавальної активності може не будь-яка суспільно корисна праця, а тільки та, яка відповідає певним вимогам, серед яких найбільш важливе місце належить мотивованості.

Звідси виникає необхідність виділити мотиви суспільно корисної продуктивної праці. Психологи найчастіше для даного виду діяльності вказують на такі мотиви: пізнавальні, творчі, наслідувальні, соціалізаційні, професійні, матеріальні. Зважаючи на необхідність визначення рівня вмотивованості діяльності, вводимо показники оцінки даних мотивів (Таблиця № 1).

Таблиця № 1

Аналіз існуючих змісту, форм і методів організації суспільно корисної продуктивної праці, з позиції введеної оцінки, показав низький рівень її мотивованості, а отже, відповідно низький рівень педагогічної ефективності.

Орієнтуючись на введені мотиви і оцінюючи їх за відповідними показниками, є можливість контролювати і корегувати формування пізнавальної активності як якості особистості у процесі суспільно корисної продуктивної праці учнів.

Не менш важливу регулюючу функцію в організації пізнавальної діяльності учнів у процесі суспільно корисної продуктивної праці виконують принципи вмотивованості, наступності й послідовності, відповідності форм та методів організації суспільно корисної продуктивної праці рівню розвитку пізнавальної активності конкретної особистості.

У результаті аналізу теорії розвитку особистості і практики організації суспільно корисної продуктивної праці старшокласників можна зробити відповідні висновки:

1. Пізнавальна активність є однією з провідних якостей особистості.

2. Активізація пізнавальної діяльності є засобом формування пізнавальної активності.

3. Продуктивна суспільно корисна праця є провідною діяльністю для учнів старших класів.

4. Мотивованість праці є однією з умов розвитку пізнавальної активності.

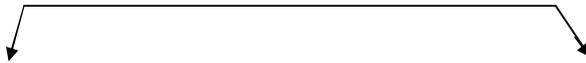
5. Можливість забезпечення високого рівня мотивованості суспільно корисної продуктивної праці може бути реалізована в результаті встановлення відповідності змісту, форм і методів організації праці віковому та загальноосвітньому рівню розвитку учнів.

Засобом встановлення такої відповідності може бути розроблена нами модель розвитку пізнавальної активності старшокласників, яка дозволяє встановити вимоги до змісту, форм і методів організації праці учнів на кожному рівні. Структура цієї моделі має такий вигляд (таблиця № 2).

Формат: Список

Мотиви продуктивної праці

Таблиця №2



Таблиця

Розглянемо її більш детально. Зі структури моделі бачимо, що формування пізнавальної активності проходить три рівні.

І-й рівень - репродуктивний. Формується відтворююча активність, яка характеризується бажанням учня зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, уміння та навички, оволодіти засобами їх застосування за аналогією.

2-й рівень - інтерпретуюча активність. Характеризується бажанням учня пізнати зв'язки між явищами і процесами, оволодіти засобами використання знань, уміння і навичок в інших умовах.

3-й рівень - рівень творчої активності. Характеризується цікавістю і бажанням не тільки глибоко проникнути в сутність явищ та їх взаємозв'язків, а ще й знайти для цього новий засіб. На цьому рівні школярі виявляють бажання використати знання, уміння і навички в новій ситуації, тобто зробити перенесення знань та засобів діяльності в умови, які до цього часу їм не були відомі.

Таким чином, ми маємо достатньо чітку характеристику якісного стану розвитку пізнавальної активності на кожному рівні. Відповідно культивування даної якості повинна носити поетапний характер, а необхідною умовою її формування на кожному рівні є максимальний ступінь мотивованості суспільно корисної продуктивної праці. Разом з тим, маючи характеристики якісного стану пізнавальної активності на кожному рівні, отримуємо можливість визначити направленість мотивів та конкретизувати вимоги до змісту, форм і методів поетапної організації праці. Це дозволить нам забезпечити певний ступінь мотивованості діяльності, забезпечуючи при цьому поетапний процес формування якості.

Враховуючи викладені позиції, визначаємо порівняльну направленість мотивації.

Перший рівень - репродуктивний.

Зміст, форми та методи продуктивної праці повинні забезпечувати таку направленість мотивів:

1. Пізнавальних - на розуміння практичної задачі, відпрацювання, запам'ятовування та відтворення знань, уміння та навичок, на оволодіння методами їх використання за зразком.

2. Творчості - на творче вивчення практичної задачі, при цьому можуть використовуватись методи розвитку творчої діяльності: метод пошуку аналогів, метод реконструювання, метод комбінування, метод цільового експерименту і т. д. з метою пошуку оптимального методу виконання практичного завдання.

3. Соціалізації - на реалізацію самоуправління в процесі участі в продуктивній та соціально-економічній діяльності.

4. Наслідувальних - на виконання професійних функціональних обов'язків робітника певної кваліфікації.

5. Професійних - на реалізацію індивідуальних професійних інтересів, схильностей, здібностей.

6. Матеріальних - на матеріальну винагороду.

Другий рівень - інтерпретуюча активність.

Зміст, форми і методи продуктивної праці повинні забезпечувати таку направленість мотивів:

1. Пізнавальних - на проникнення в сутність явищ, які лежать в основі практичної задачі, на прагнення пізнати зв'язки між явищами і процесами, на оволодіння прийомами використання знань, умінь та навичок у змінених умовах.

2. Творчості - на творче вирішення практичної задачі у змінених умовах.

3. Соціалізації - на розширення та поглиблення системи самоуправління у виробничій та економічній діяльності.

4. Наслідувальних - на розширення сфери професійної діяльності на рівні робітника високої кваліфікації.

5. Професійних - на реалізацію індивідуальних професійних інтересів, схильностей та можливостей на певному професійному рівні.

6. Матеріальних - на економічну ефективність.

Третій рівень - рівень творчої активності.

Зміст, форми і методи організації продуктивної праці повинні забезпечувати таку направленість мотивів:

1. Пізнавальних - на намагання не тільки глибоко проникнути в сутність явищ та їх взаємозв'язків, які лежать в основі практичної задачі, але й знайти для цього нові прийоми, забезпечити використання знань, умінь та навичок в новій ситуації, тобто зробити перенесення знань та прийомів діяльності в умови, які до цього часу учневі не були відомі.

2. Творчості - на творче вирішення практичної задачі в якісно нових умовах.

3. Соціалізації - на розвиток самоуправління у виробничо - економічній діяльності на більш високому рівні.

4. Наслідувальних - на підвищення якісного рівня професійної діяльності.

5. Професійних - на реалізацію індивідуальних професійних інтересів, схильностей та здібностей на високому професійному рівні.

6. Матеріальних - на економічну ефективність суспільно корисної продуктивної праці.

Отже, використання розробленої розробленої нами моделі допоможе реалізувати такі принципи активізації пізнавальної діяльності учнів в процесі суспільно корисної продуктивної праці:

1. Мотивованість / Вмотивованість;

2. Наступність і послідовність;

3. Відповідність форм та методів організації суспільно корисної продуктивної праці віковому та загальноосвітньому рівню розвитку учня.

4. Відповідність / Відповідність змісту, форм та методів організації суспільно корисної праці рівню розвитку пізнавальної активності конкретної особистості.

← Формат: Список

Резюме:

Рассматривается важная общепедагогическая проблема формирования познавательной активности старшеклассников в процессе общественно полезной производительной деятельности.

Автором выделены мотивы общественно полезной производительной деятельности и разработана модель, которая позволяет определить соответствие содержания, форм и методов организации возрастному и общеобразовательному уровню развития старшеклассников.

Используя данную модель в практике организации деятельности старшеклассников, учителя трудового обучения, классные руководители, организаторы имеют возможность существенно влиять на её мотивированность, а соответственно и на активность школьников в процессе труда.

Ключевые слова: познавательная активность, общественно полезный производительный труд, трудовое обучение, мотивы трудовой деятельности.

Summary

An important general pedagogical problem of senior pupils' cognitive activity forming in the process of social useful productive activities is made out.

The author points out motives (= reasons) of social useful productive activities and works out the model which gives an opportunity to define the accordance of the matter forms and methods of senior pupils' education at the secondary school.

Using this model in practice of senior pupils' activity organization, teachers of labour education, form monitors and organizers can have an influence on it's justification and the pupils' activity in the process of working.

Key words: cognitive activity, social useful productive activity, labour education, motives (= reasons), of labour activity.

В представленной работе рассматривается важная общепедагогическая проблема формирования познавательной активности старшеклассников в процессе общественно полезной производительной деятельности.

Автором выделены мотивы общественно полезной производительной деятельности и разработана модель, которая позволяет определить соответствие содержания, форм и методов организации возрастному и общеобразовательному уровню развития старшеклассников.

Используя данную модель в практике организации деятельности старшеклассников, учителя трудового обучения, классные руководители, организаторы имеют возможность существенно влиять на её мотивированность, а соответственно и на активность школьников в процессе труда.

УДК 378.147

Отформатовано

Отформатовано

Г.П.Гаврилова

РОЛЬ І МІСЦЕ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розкривається питання місця й значення народознавчої роботи у навчально-виховному процесі школи як могутнього виховного чинника. Розглядається проблема вивчення художніх творів української літератури у взаємозв'язку з елементами народознавства. Визначається роль такого підходу у формуванні національно свідомої, творчої особистості вихованця сучасної школи.

Ключові слова: українська література, народознавство, народознавчий матеріал, національне виховання, навчальний процес, традиції, культура, морально-етичні норми, формування, світогляд особистості.

Сучасний період розвитку суспільства в нашій незалежній державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти на основі народності школи, що дає змогу формувати духовно багате покоління людей. Сьогодні посилюється пріоритетна роль системи національної освіти та виховання шкільної молоді.

Загальноосвітня школа виконує важливу роль у вихованні підростаючого покоління,

формуванні у дітей любові до рідного краю, історичної пам'яті, духовності, національного характеру і психології, адже все, що закладається учням у період навчання і виховання в школі, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Сформовані в школі особистісні якості, набуті знання, вміння і навички не тільки забезпечують основу моральних орієнтирів молоді, а й значною мірою визначають якості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини.

Так, Дем'янюк Т.Д. наголошує, що в сучасних умовах суспільного розвитку школа виступає могутнім фактором відродження нації, виховання у молоді національної свідомості і самосвідомості. Розкутість особистості учня, повага до його гідності і самостійності, звернення до витоків народного життя, творче використання в практиці роботи скарбів народної мудрості, духовності, здобутків науки, ідейного потенціалу нашого суспільства - ось дієві фактори, які забезпечують формування громадянина вільної незалежної держави [2; 7].

Головною вимогою, вихідним принципом відродження національної школи є реалізація у вихованні та навчанні підростаючого покоління ідеї народності на основі засвоєння позитивних традицій національної культури українців. Це зумовлює важливість використання у навчально-виховному процесі такого могутнього чинника як народознавство, яке через мету, зміст, форми і методи роботи вчителя має входити в життя кожної дитини. Формування активно-творчої особистості засобами народознавства не тільки важлива мета, а й умова життя сучасної національної школи. Адже суспільство чекає від школи не просто сумлінних виконавців, а соціально активних, сміливих, творчих і компетентних людей.

У Концепції національного виховання зазначено, що "концептуальне вирішення проблеми формування національної свідомості учнів можливе лише через демократизацію, гуманізацію, гуманітаризацію навчально-виховного процесу із всебічним поєднанням культурно-історичних, народно-педагогічних, народознавчих, виховних традицій. Лише оволодіння міцними знаннями про історію, культуру рідного краю, своєї Батьківщини сприяє створенню інтелектуальності, освіченості та інтелігентності підростаючого покоління, що є найвищою цінністю нації [3]

У практику загальноосвітньої школи введено предмет "Народознавство", але, зрозуміло, що уроків і позакласних заходів з народознавства для досягнення цілей національного виховання явно недостатньо - необхідно, щоб його ідеї пронизували навчальні програми з усіх предметів і в першу чергу це стосується уроків української літератури. Різні науки вивчають людину, але для літератури вона цінна своєю духовною, моральною сутністю, яка виявляється в найрізноманітніших її суспільних діях і вчинках, у ставленні до інших людей, до середовища - соціального, національного, побутового. Сила художніх творів глибоко впливає на вразливу душу школяра, спонукає його розмірковувати і про героїв твору, і про себе, свою поведінку, своє майбутнє.

Вивчення народознавчих відомостей на уроках літератури, використання його виховних засобів дасть можливість учням побачити ті моральні риси, які були притаманні нашим предкам, зіставити і порівняти їх із сучасним станом у суспільстві, зробити правильні висновки. Народознавчий матеріал відкриває великі можливості для відродження високої моральності українців. "Негативні риси, які проникли в сучасну нашу мораль, не важко буде перемогти, коли усвідомити, в чому вони полягають, як організувати і спрямувати виховну роботу. Крім того, треба дати дітям знання про традиційні морально-етичні норми нашого народу, показати, що в Україні головними чинниками народної моралі споконвіку були повага, любов до вільної праці, ствердження ідеалів добра, краси, гуманних стосунків, знання свого родоvodu, риси високого громадянства; водночас нещадно засуджувалися негативні якості - пияцтво, лінощі, нещирість, злодійство, жадібність, скупість. Тому ефективність морального виховання в системі національного значно зростатиме за умови його опори на народну мораль, культуру українською народу, його традиції, звичаї, обряди. Народна мораль покликана забезпечити глибоке розуміння молоддю моральних та етичних

історичного, соціального досвіду народу. Народна творчість з давніх-давен була носієм етнічного коду українців, трансформувала через віки нашу звичаєвість, зберігала інформацію про побут народу в певну історичну епоху. В фольклорних поетичних творах знайшли відображення весь реальний і уявний світ українця, своєрідність світобачення й образної свідомості народу, його морально-етичні закони. Програмою з української літератури передбачено окремі заняття присвятити вивченню творів усної народної творчості:

5 кл. - казки, прислів'я, приказки, загадки, перекази та легенди;

6 кл. - народні пісні (колядки, шедрівки, веснянки, веснянки, історичні пісні, коломийки), народна байка, народний анекдот;

7 кл. - обрядові пісні, народні думи, народні балади, ліричні, суспільно-побутові та родинно-побутові пісні;

8 кл. - родинно-побутові, соціально-побутові (козацькі, чумацькі, кріпацькі, рекрутські, солдатські, стрілецькі), ліричні пісні;

9 кл. - народна драма.

Але робота в цьому напрямку повинна продовжуватися і в процесі ознайомлення школярів з літературними творами, насиченими поетичними образами та мотивами фольклорної творчості українського народу.

Твори кращих представників українського письменства сповнені народознавчого матеріалу. Досить лише згадати творчий доробок таких класиків української літератури, як І.Котляревський ("Енеїда", "Наталка Полтавка", "Москаль-чарівник"), Г.Квітка-Основ'яненко ("Маруся", "Сердешна Оксана", "Конотопська відьма"), Т.Шевченко ("Катерина", "Наймичка", "Назар Стодоля" тощо), П.Куліш ("Орися", "Чорна рада"), І.Нечуй-Левицький ("Захар Беркут", "Кайдашева сім'я", "Дві московки"), М.Коцюбинський ("Тіні забутих предків"), Леся Українка ("Лісова пісня", "Бояриня")...

За умов цілеспрямованої роботи вчителя-словесника на уроках української літератури учні мають можливість поповнити свої знання народознавчого характеру з різних галузей життя українського народу. Так, з народними сімейними традиціями, особливостями сімейних стосунків та спілкування діти знайомляться під час вивчення таких творів: "Наталка Полтавка" І.Котляревського, "Маруся" Г.Квітки-Основ'яненка, "Катерина" і "Наймичка" Т.Шевченка, "Тіні забутих предків" М.Коцюбинського, "Лісова пісня" та "Бояриня" Лесі Українки тощо. Про особливості українського сватання учні мають можливість дізнатися, знайомлячись з "Наталкою Полтавкою" та "Енеїдою" І.Котляревського, романом "Северин Наливайко" М.Вінграновського, драмою "Назар Стодоля" та "Наймичкою" Т.Шевченка (у "Наймичці" учні можуть спостерігати і обряд весілля). З весільною обрядовістю українців ми стикаємось і в "Марусі" Г.Квітки-Основ'яненка, "Двох московках" І.Нечуя-Левицького, "Марії" Уласа Самчука. Довесільні ж обряди яскраво представлені в "Кайдашевій сім'ї" І.Нечуя-Левицького і "Марії" Уласа Самчука. Поховальні обряди нашого народу досить детально описані в повістях "Маруся" Г.Квітки-Основ'яненка та "Тіні забутих предків" М.Коцюбинського. З творів українського письменства учні дізнаються про спосіб життя, захоплення, давні ремесла українців ("Дві московки" І.Нечуя-Левицького, "Бояриня" Лесі Українки). У цих творах постають колоритні картини народного побуту, звичаїв та обрядів українців, національного вбрання тощо. Національна символіка українців яскраво представлена і в поетичному доробку майстрів слова ("Пісня про рушник" А.Малишка, "Два кольори" Д.Павличка та ін.). Джерелом духовності, народної моралі завжди була і залишається народна пісня. Тому українські письменники не могли не звернутися до неї у своїй творчій лабораторії. Визначення ролі пісні у розкритті головного задуму автора, її естетичної цінності - обов'язкова умова плідної праці над аналізом художнього тексту. Особливої уваги потребує система мовних засобів твору, що також несе в собі велике народознавче навантаження. Всі ці моменти не повинні залишатися поза увагою вчителя, а повністю реалізовувати свій пізнавальний та виховний потенціал.

Слід наголосити, що творчий доробок письменників повинен постати перед учнями в усій своїй різноманітності й багатогранності. Так, якщо говорити про поетичну спадщину класика нашої літератури Т.Г.Шевченка, то варто зазначити, що вона рясніє образним мовленням традиційно етнографічного, народного змісту. Тут бачимо й окремі вкраплення конкретно-ситуативного характеру, і сюжетно завершені фрагменти, побудовані на означення впливу народного побуту, обрядів звичаєвого характеру. Навіть тематична палітра поетових творів витримана в дусі народної обрядовості ("Мар'яна-черниця", "Чернець", "Хустина", "Тризна", "У неділеньку я святую" та ін.). Окремі сюжетні фрагменти поезій вражають своїм етнографічно-фольклорним духом. Наприклад: "Не сон-трава на могилі Вночі процвітає. То дівчина заручена Калину саджає" ("Чого ти ходиш на могилу?"); "Три явори посадила Сестра при долині... А дівчина заручена - Червону калину" ("Ой три шляхи широкі"); "Ой стрічечка до стрічечки Мережаю три ніченьки, Мережаю, вишиваю, У неділю погуляю. Ой плахотка-червчаточка. Дивуйтеся, дівчаточка... Подавані рушники..." ("Ой стрічечка до стрічечки"); "Дарувала шиту шовками хустину. Щоб згадував на чужині. Ой хустино, хустиночко, Мережана, шита. Тільки й слави козацької - Сіделечко вкрити" ("Хустина"). І таких психологічно вмотивованих і витриманих в дусі любові й пошани до традицій рідного народу етнографічних деталей в поезіях Т.Шевченка досить багато. Органічно вплітаючись в сюжетні колізії творів, вони притягують до себе увагу, сприяють кращому засвоєнню поетичного матеріалу і збагачують народознавчі знання вихованців.

Таким чином, українська народознавча основа уроків літератури в сучасних умовах є одним із вагомих чинників, що зумовлюють педагогічну ефективність навчально-виховного процесу школи. Такий підхід дозволяє реалізувати мету національного виховання підростаючого покоління, підготувати молодь до здійснення найвищого ідеалу нації, до творчої участі в збереженні та розвитку духовної та матеріальної культури рідного народу.

Література

Отформатовано

1. Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. - К.: Рад. школа, 1978. - 126 с.
2. Дем'янюк Т.Д. Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки. - К.: Київ, 1993. - 80 с.
3. Концепція національного виховання // Освіта. - 1994. - 14.08. №71-72.
4. Мартинюк І.В. Національне виховання. Теорія і методологія. Метод. посібник. - К.: ІСДО, 1955. - 160 с.
5. Українське народознавство: стан і перспективи розвитку на зламі віків / За ред. О.Петровського, Н.Юсової. - К., 2000. - 372 с.
6. Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів / За ред. В.Кононенка, Р.Скульського. - Івано-Франківськ, 1995. - 72 с.

Резюме

Отформатовано

В статье раскрываются вопросы места и значения народоведческой работы в учебно-воспитательном процессе школы как мощного воспитательного фактора. Рассматривается проблема изучения художественных произведений украинской литературы во взаимосвязях с элементами народоведения. Определяется роль такого подхода в формировании национально сознательной, творческой личности воспитанника современной школы.

Ключевые слова: украинская литература, народоведение, народоведческий материал, национальное воспитание, учебный процесс, традиции, культура, морально-этические нормы, формирование, мировоззрение личности.

Summary

Отформатовано

The article is devoted to disclosing the place and the importance of the investigations of the national life investigations in the school educational process as a determined fact in education. It is also considered the problem of learning the literary works of Ukrainian literature in the connection with elements of knowledge in national life. It also focuses on the role of such approach in formation a person on the national and humanity principles in modern school.

Key words: Ukrainian literature, investigations of nation, material from investigations of nation, national education, education process, traditions, culture, moral principles, formation of a person's viewpoint.

У статті розкривається питання місця й значення народознавчої роботи у навчально-виховному процесі школи як могутнього виховного чинника. Розглядається проблема вивчення художніх творів української літератури у взаємозв'язку з елементами народознавства. Визначається роль такого підходу у формуванні національно свідомої, творчої особистості вихованця сучасної школи.

Отформатовано

Ключові слова: українська література, народознавство, народознавчий матеріал, національне виховання, навчальний процес, традиції, культура, морально-етичні норми, формування, світогляд особистості.

Сучасний період розвитку суспільства в нашій незалежній державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти на основі народності школи, що дає змогу формувати духовно багате покоління людей. Сьогодні посилюється пріоритетна роль системи національної освіти та виховання шкільної молоді.

Загальноосвітня школа виконує важливу роль у вихованні підростаючого покоління, формуванні у дітей любові до рідного краю, історичної пам'яті, духовності, національного характеру і психології, адже все, що закладається учням у період навчання і виховання в

школі, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Сформовані в школі особистісні якості, набуті знання, вміння і навички не тільки забезпечують основу моральних орієнтирів молоді, а й значною мірою визначають якості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини.

Так, Дем'янюк Т.Д. наголошує, що в сучасних умовах суспільного розвитку школа виступає могутнім фактором відродження нації, виховання у молоді національної свідомості і самосвідомості. Розкутість особистості учня, повага до його гідності і самостійності, звернення до витоків народного життя, творче використання в практиці роботи скарбів народної мудрості, духовності, здобутків науки, ідейного потенціалу нашого суспільства - ось дієві фактори, які забезпечують формування громадянина вільної незалежної держави [2; 7].

Головною вимогою, вихідним принципом відродження національної школи є реалізація у вихованні та навчанні підростаючого покоління ідеї народності на основі засвоєння позитивних традицій національної культури українців. Це зумовлює важливість використання у навчально-виховному процесі такого могутнього чинника як народознавство, яке через мету, зміст, форми і методи роботи вчителя має входити в життя кожної дитини. Формування активно-творчої особистості засобами народознавства не тільки важлива мета, а й умова життя сучасної національної школи. Адже суспільство чекає від школи не просто сумлінних виконавців, а соціально активних, сміливих, творчих і компетентних людей.

У Концепції національного виховання зазначено, що "концептуальне вирішення проблеми формування національної свідомості учнів можливе лише через демократизацію, гуманізацію, гуманітаризацію навчально-виховного процесу із всебічним поєднанням культурно-історичних, народно-педагогічних, народознавчих, виховних традицій. Лише оволодіння міцними знаннями про історію, культуру рідного краю, своєї Батьківщини сприяє створенню інтелектуальності, освіченості та інтелігентності підростаючого покоління, що є найвищою цінністю нації [3]

У практику загальноосвітньої школи введено предмет "Народознавство", але, зрозуміло, що уроків і позакласних заходів з народознавства для досягнення цілей національного виховання явно недостатньо - необхідно, щоб його ідеї пронизували навчальні програми з усіх предметів і в першу чергу це стосується уроків української літератури. Різні науки вивчають людину, але для літератури вона цінна своєю духовною, моральною сутністю, яка виявляється в найрізноманітніших її суспільних діях і вчинках, у ставленні до інших людей, до середовища - соціального, національного, побутового. Сила художніх творів глибоко впливає на вразливу душу школяра, спонукає його розмірковувати і про героїв твору, і про себе, свою поведінку, своє майбутнє.

Вивчення народознавчих відомостей на уроках літератури, використання його виховних засобів дасть можливість учням побачити ті моральні риси, які були притаманні нашим предкам, зіставити і порівняти їх із сучасним станом у суспільстві, зробити правильні висновки. Народознавчий матеріал відкриває великі можливості для відродження високої моральності українців. "Негативні риси, які проникли в сучасну нашу мораль, не важко буде перемогти, коли усвідомити, в чому вони полягають, як організувати і спрямувати виховну роботу. Крім того, треба дати дітям знання про традиційні морально-етичні норми нашого народу, показати, що в Україні головними чинниками народної моралі споконвіку були повага, любов до вільної праці, ствердження ідеалів добра, краси, гуманних стосунків, знання свого родоводу, риси високого громадянства; водночас нещадно засуджувалися негативні якості - пияцтво, лінощі, нещирість, злодійство, жадібність, скупість. Тому ефективність морального виховання в системі національного значно зростатиме за умови його опори на народну мораль, культуру українського народу, його традиції, звичаї, обряди. Народна мораль покликана забезпечити глибоке розуміння молоддю моральних та етичних проблем, принципів, поглядів" [4, 85-86].

Українська література має дієвий потенціал для виховання школярів, його

результативність прямо пропорційно залежить від ступеня засвоєння учнями літературних творів. Саме в них закладена народна мудрість, високі морально-етичні принципи українського народу. Літературні твори володіють універсальною здатністю впливати на формування світогляду особистості, акумулювати духовний досвід попередніх поколінь і перетворювати його в особистий досвід кожної людини.

Колосальні зміни, які відбулися в нашому суспільстві, вимагають нового принципового підходу до викладання української літератури з демократичних, національних позицій. З сумом можемо констатувати той факт, що сучасна методична наука відстає від шкільної практики. У працях з методики української літератури спостерігається неуха до народознавчого аспекту уроку літератури. Тому особливої актуальності набуває сьогодні конкретне завдання вчителя під час вивчення літератури - представити її як багатющу скарбницю духовної культури нашого народу, визначити її місце у світовому і загальнолюдському контексті.

Проблема вивчення художньої літератури у поєднанні з народознавчим матеріалом викликає постійний інтерес у письменників, літературознавців і методистів. Наголошуємо, що врахування психологічних особливостей сприймання учнями художніх текстів, продумане об'єднання й вдосконалення найефективніших методів і прийомів їх вивчення, створення високого емоційного фону уроків літератури має сприяти активізації ціннісних орієнтацій школярів і забезпечувати адекватність засвоєння ними морально-етичного змісту літературних творів. В умовах великої кількості навчального матеріалу з літератури і народознавства, що його повинні засвоїти школярі, виникає необхідність шукати ефективні способи доведення до учнів потрібної інформації, невикористані резерви удосконалення всієї системи літературної освіти. Дослідження педагогів (Ю.К.Бабанського, М.М.Скаткіна, В.А.Онищука та інших), психологів (Г.С.Костюка, Д.Н.Богоявленського, Н.А.Менчинської та інших), провідних методистів (Т.Ф.Бугайко, Ф.Ф.Бугайко, Н.Й.Волошиної, Б.І.Степанишина, Є.А.Пасічника, В.Я.Неділька та інших), педагогічна практика вчителів показують, що ефективність уроку залежить від науково-теоретичного рівня й змісту вивчаного матеріалу, правильного вибору типу уроку та адекватної структури, застосування сучасних методів і засобів навчання. Цими практичними вміннями та навичками майбутні словесники повинні оволодіти ще під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Саме тут поряд із великим багажем теоретичних знань з історії української літератури та народознавства варто закладати міцні основи практичної роботи вчителя по "вкрапленню" народознавчих елементів у навчальний процес на уроці літератури. Взаємопов'язане вивчення української літератури і народознавства, яке ґрунтується на спільності освітньо-виховних цілей навчання, стало необхідним фактором створення цілісної, інтегрованої системи літературної освіти загальноосвітньої і вищої школи України.

Шкільний досвід показує, що сучасні школярі досить часто аналізують художні твори, не заглиблюючись в історичну епоху, не показують генетичні зв'язки української літератури з ідеями національної філософії, народними ідеалами, звичаями, традиціями тощо. Це обумовлено, насамперед, тим, що вчителі залишають поза увагою даний аспект аналізу. В той же час, цілеспрямоване вивчення літератури у взаємозв'язках з народознавством дає можливість проникнути в художні пласти узагальнень письменника. У процесі аналітичної діяльності на уроках української літератури необхідно зосереджувати увагу на основних етапах історії етносу, морально-етичних та культурних надбань українців, громадської позиції видатних представників нації, рисах української ментальності, особливостях національного світосприймання тощо. Багатий народознавчий матеріал дають твори усної народної творчості. Увібравши в себе мудрість та знання багатьох поколінь, фольклор протягом століть був практично єдиною формою збереження естетичного, морального, історичного, соціального досвіду народу. Народна творчість з давніх-давен була носієм етнічного коду українців, трансформувала через віки нашу звичаєвість, зберігала інформацію

про побут народу в певну історичну епоху. В фольклорних поетичних творах знайшли відображення весь реальний і уявний світ українця, своєрідність світобачення й образної свідомості народу, його морально-етичні закони. Програмою з української літератури передбачено окремі заняття присвятити вивченню творів усної народної творчості :

5 кл. - казки, прислів'я, приказки, загадки, перекази та легенди;

6 кл. - народні пісні (колядки, шедрівки, веснянки, веснянки, історичні пісні, коломийки), народна байка, народний анекдот;

7 кл. - обрядові пісні, народні думи, народні балади, ліричні, суспільно-побутові та родинно-побутові пісні;

8 кл. - родинно-побутові, соціально-побутові (козацькі, чумацькі, кріпацькі, рекрутські, солдатські, стрілецькі), ліричні пісні;

9 кл. - народна драма.

Але робота в цьому напрямку повинна продовжуватися і в процесі ознайомлення школярів з літературними творами, насиченими поетичними образами та мотивами фольклорної творчості українського народу.

Твори кращих представників українського письменства сповнені народознавчого матеріалу. Досить лише згадати творчий доробок таких класиків української літератури, як І.Котляревський ("Енеїда", "Наталка Полтавка", "Москаль-чарівник"), Г.Квітка-Основ'яненко ("Маруся", "Сердешна Оксана", "Конотопська відьма"), Т.Шевченко ("Катерина", "Наймичка", "Назар Стодоля" тощо), П.Куліш ("Орися", "Чорна рада"), І.Нечуй-Левицький ("Захар Беркут", "Кайдашева сім'я", "Дві московки"), М.Коцюбинський ("Тіні забутих предків"), Леся Українка ("Лісова пісня", "Бояриня") ...

За умов цілеспрямованої роботи вчителя-словесника на уроках української літератури учні мають можливість поповнити свої знання народознавчого характеру з різних галузей життя українського народу. Так, з народними сімейними традиціями, особливостями сімейних стосунків та спілкування діти знайомляться під час вивчення таких творів: "Наталка Полтавка" І.Котляревського, "Маруся" Г.Квітки-Основ'яненка, "Катерина" і "Наймичка" Т.Шевченка, "Тіні забутих предків" М.Коцюбинського, "Лісова пісня" та "Бояриня" Лесі Українки тощо. Про особливості українського сватання учні мають можливість дізнатися, знайомлячись з "Наталкою Полтавкою" та "Енеїдою" І.Котляревського, романом "Северин Наливайко" М.Вінграновського, драмою "Назар Стодоля" та "Наймичкою" Т.Шевченка (у "Наймичці" учні можуть спостерігати і обряд весілля). З весільною обрядовістю українців ми стикаємось і в "Марусі" Г.Квітки-Основ'яненка, "Двох московках" І.Нечуя-Левицького, "Марії" Уласа Самчука. Довесільні ж обряди яскраво представлені в "Кайдашевій сім'ї" І.Нечуя-Левицького і "Марії" Уласа Самчука. Поховальні обряди нашого народу досить детально описані в повістях "Маруся" Г.Квітки-Основ'яненка та "Тіні забутих предків" М.Коцюбинського. З творів українського письменства учні дізнаються про спосіб життя, захоплення, давні ремесла українців ("Дві московки" І.Нечуя-Левицького, "Бояриня" Лесі Українки). У цих творах постають колоритні картини народного побуту, звичаїв та обрядів українців, національного вбрання тощо. Національна символіка українців яскраво представлена і в поетичному доробку майстрів слова ("Пісня про рушник" А.Малишка, "Два кольори" Д.Павличка та ін.). Джерелом духовності, народної моралі завжди була і залишається народна пісня. Тому українські письменники не могли не звернутися до неї у своїй творчій лабораторії. Визначення ролі пісні у розкритті головного задуму автора, її естетичної цінності - обов'язкова умова плідної праці над аналізом художнього тексту. Особливої уваги потребує система мовних засобів твору, що також несе в собі велике народознавче навантаження. Всі ці моменти не повинні залишатися поза увагою вчителя, а повністю реалізовувати свій пізнавальний та виховний потенціал.

Слід наголосити, що творчий доробок письменників повинен постати перед учнями в усій своїй різноманітності й багатогранності. Так, якщо говорити про поетичну спадщину

класика нашої літератури Т.Г.Шевченка, то варто зазначити, що вона рясніє образним мовленням традиційно етнографічного, народного змісту. Тут бачимо й окремі вкраплення конкретно-ситуативного характеру, і сюжетно завершені фрагменти, побудовані на означення впливу народного побуту, обрядів звичаєвого характеру. Навіть тематична палітра поетових творів витримана в дусі народної обрядовості ("Мар'яна-черниця", "Чернець", "Хустина", "Тризна", "У неділеньку я святую" та ін.). Окремі сюжетні фрагменти поезій вражають своїм етнографічно-фольклорним духом. Наприклад: "Не сон-трава на могилі Вночі процвітає. То дівчина заручена Калину саджає" ("Чого ти ходиш на могилу?"); "Три явори посадила Сестра при долині... А дівчина заручена - Червону калину" ("Ой три шляхи широкі"); "Ой стрічечка до стрічечки Мережаю три ніченьки, Мережаю, вишиваю, У неділю погуляю. Ой плахотка-червчаточка. Дивуйтеся, дівчаточка...Подавані рушники..." ("Ой стрічечка до стрічечки"); "Дарувала шиту шовками хустину. Щоб згадував на чужині. Ой хустино, хустиночко, Мережана, шита. Тільки й слави козацької - Сіделечко вкрити" ("Хустина"). І таких психологічно вмотивованих і витриманих в дусі любові й пошани до традицій рідного народу етнографічних деталей в поезіях Т.Шевченка досить багато. Органічно вплітаючись в сюжетні колізії творів, вони притягують до себе увагу, сприяють кращому засвоєнню поетичного матеріалу і збагачують народознавчі знання вихованців.

Таким чином, українська народознавча основа уроків літератури в сучасних умовах є одним із вагомих чинників, що зумовлюють педагогічну ефективність навчально-виховного процесу школи. Такий підхід дозволяє реалізувати мету національного виховання підростаючого покоління, підготувати молодь до здійснення найвищого ідеалу нації, до творчої участі в збереженні та розвитку духовної та матеріальної культури рідного народу.

Література

- 1.Бугайко Т.Ф., Бугайко Ф.Ф. Навчання і виховання засобами літератури. - К.: Рад. школа, 1978. - 126 с.
- 2.Дем'янюк Т.Д. Народознавство в школі: досвід, проблеми, пошуки. - К.: Київ, 1993. - 80 с.
- 3.Концепція національного виховання // Освіта. - 1994. - 14.08. №71-72.
- 4.Мартинюк І.В. Національне виховання. Теорія і методологія. Метод. посібник. - К.: ІСДО, 1955. - 160 с.
- 5.Українське народознавство: стан і перспективи розвитку на зламі віків / За ред. О.Петровського, Н.Юсової. - К., 2000. - 372 с.
- 6.Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів / За ред. В.Кононенка, Р.Скульського. - Івано-Франківськ, 1995. - 72 с.

Формат: Список

Резюме

У статті розкривається питання місця й значення народознавчої роботи у навчально-виховному процесі школи як могутнього виховного чинника. Розглядається проблема вивчення художніх творів української літератури у взаємозв'язку з елементами народознавства. Визначається роль такого підходу у формуванні національно свідомої, творчої особистості вихованця сучасної школи.

Ключові слова: українська література, народознавство, народознавчий матеріал, національне виховання, навчальний процес, традиції, культура, морально-етичні норми, формування, світогляд особистості.

Резюме

В статье раскрываются вопросы места и значения народоведческой работы в учебно-воспитательном процессе школы как мощного воспитательного фактора. Рассматривается проблема изучения художественных произведений украинской литературы во взаимосвязях

с елементами народоуведення. Определяється роль такого підходу в формуванні національно свознательной, творческой личности воспитанника современной школы.

Ключевые слова: украинская литература, народоуведение, народоуведческий материал, национальное воспитание, учебный процесс, традиции, культура, морально-этические нормы, формирование, мировоззрение личности.

Summary

The article is devoted to the disclosing the place and the importance of the investigations of the national life in the school education process as a determine fact in education. It is also considered the problem of learning the literary works of Ukrainian literature in the connection with elements of knowledge the national life. It is also appointed the role of such approach in formation the person on the national and humanity principles in modern school.

Key words: Ukrainian literature, investigations of nation, material from investigations of nation, national education, education process, traditions, culture, moral principles, formation, person's viewpoint.

УДК 372.808.4

В.Й.Гриневиц

Отформатировано

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Отформатировано

Отформатировано

У статті розглядаються психолого-педагогічні основи літературознавчої освіти майбутніх учителів-словесників на філологічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів, які ґрунтуються на дослідженнях в галузі психологічної, педагогічної, літературознавчої та методичної наук. Доводиться, що базою для формування високого рівня професійної підготовки вчителя-словесника є розвиток таких його якостей, як інтелект особистості, засвоєння психолого-педагогічних основ навчальної діяльності, усвідомлення поставленої мети, літературознавча компетентність, методична культура.

Отформатировано

Ключові слова: психолого-педагогічні основи, літературознавча освіта, педагогічні знання, педагогічні уміння, загальнопедагогічна підготовка, специфіка, аналіз художнього твору, інтелектуальний розвиток, свідомо дія, професійна діяльність, майбутній учитель.

Отформатировано

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях професійна освіта розглядається як сфера й організаційно-педагогічна форма освітньо-виховної діяльності, спрямованої на опанування особистістю будь-якої професії, підвищення кваліфікаційного рівня спеціаліста. Для формування особистості учителя-словесника (окрім розвитку комунікативних здібностей) важливе значення має опанування специфічними знаннями та вміннями. Недоліки організації навчального процесу в цьому напрямку у вищому педагогічному закладі можуть викликати в майбутньому психологічний бар'єр між учителем і учнем, низький рівень передачі і, відповідно, засвоєння знань і вмінь.

Високий рівень літературознавчої підготовки має ґрунтуватися на таких аспектах, як інтелект особистості, засвоєння психолого-педагогічних основ навчальної діяльності, усвідомлення поставленої мети, літературна компетентність, методична культура (методичні знання, вміння та навички, методичний стиль мислення).

Велику увагу питанням інтелектуального розвитку особистості приділяли Л.Виготський, В.Давидов, Г.Костюк, С.Рубінштейн, І.Синиця, О.Савченко та цілий ряд інших українських і російських психологів і педагогів. Проте єдина дефініція інтелекту в психології відсутня. Існує визначення, що інтелект – це поняття, тотожне з системою розумових операцій, стилем розв'язання пролеми, ефективністю індивідуального підходу в процесі розв'язання пізнавальних функцій людини: від відчуття і сприймання до мислення й уяви.

У "Психологічному словнику" (автори В.В.Давидов та ін.) інтелект визначається як сукупність усіх пізнавальних функцій індивіда або мислительні вміння людини [4].

Б.Ананьєв підкреслював роль загальної обдарованості, інтелекту людини в розвитку та формуванні її як особистості. Він відводив інтелекту особливе місце у загальній сукупності потенціалу людського розвитку, розглядаючи його як багаторівневу організацію пізнавальних сил, що охоплює психофізіологічні процеси, стани та особливості. Спеціальні нахили людини до того чи іншого напрямку діяльності, в тому числі і педагогічної, Б.Ананьєв вважав важливими і самостійними, такими, що входять до цілісної структури загальної обдарованості людини. "Психологія функціонального розвитку досягається у пізніші періоди зрілості, причому не виключено, що оптима спеціалізованих функцій може збігатися з початком інволюції спільних властивостей цих самих функцій", - підкреслював він [1, с.202]. Під впливом професійної діяльності відбувається спеціалізація інтелектуальних функцій, розвиток спеціальних умінь.

Отформатировано

Отже, можемо зробити висновок, що складовими інтелекту є вміння людини мислити, її навчання як результат уже досягнутого рівня інтелектуального розвитку і база для подальшого розвитку. Для високоякісної підготовки вчителя-словесника цей аспект має особливе значення.

Розв'язання проблеми літературознавчої підготовки учителів-філологів неможливе без психолого-педагогічного підґрунтя. Літературознавчі й методичні завдання, які розв'язує вчитель на заняттях з літератури, обов'язково повинні поєднуватися з педагогічними. У цій системі важливим є засвоєння майбутніми педагогами психолого-педагогічних основ навчальної діяльності.

Зокрема, це психологічна ідея діяльнісного підходу до навчання, згідно з якою навчальний процес є системою пізнавальних дій, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань (Л.Виготський, П.Гальперін, Г.Костюк, С.Рубінштейн), а також учення відомих дидактів і психологів Л.Виготського, А.Леонтьєва, Д.Ельконіна, В.Давидова, Л.Занкова, Н.Менчинської на теоретичні основи навчання, які позитивно впливають на розвиток інтелектуальної, вольової, емоційної та мотиваційної сфер особистості.

Заслугують на увагу обґрунтовані психологами підходи до організації процесу засвоєння знань. Н.Менчинська, Д.Богоявленський досить детально вивчають роль у ньому аналітико-синтетичної діяльності, порівнянь, асоціацій, узагальнень, самостійного пошуку ознак засвоєваних понять і способів розв'язання нових завдань у процесі оволодіння новими знаннями.

Д.Ельконін, В.Давидов, досліджуючи шляхи засвоєння знань, акцентують увагу на тому, що узагальнення формується на основі ознайомлення спочатку з більш широкими теоретичними положеннями, а потім дедуктивно виводяться з них часткові ознаки, більш конкретні знання.

Визначальними у цьому процесі є теорії: поетапного формування розумових дій (П.Гальперін, Н.Талізін); асоціативності знань (Д.Богоявленський, Е.Кабанова-Міллер, Ю.Самарін); багатовимірної концепції розвитку особистості (В.Моргун); розумового розвитку як основи навчання (З.Калмикова, Л.Похітіна, О.Ковальов, Л.Занков, М.Скаткін); особливостей художнього сприйняття (О.Никифорова, І.Синиця).

Важливим елементом психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя є принцип системності й цілісності. Системність і цілісність - це інтеграція й реалізація всіх її

функцій, встановлення тісного зв'язку та взаємодії зі спеціальною науковою, психологічною, методичною підготовкою; досягнення єдності мети й завдань всієї системи й окремих ланок загальнопедагогічної підготовки.

Методологічне значення у процесі літературознавчої освіти має з'ясування й усвідомлення питання про функції загальнопедагогічної підготовки.

Так, О.І.Щербаков [6] виділяє педагогічні функції вчителя – систему органічно пов'язаних між собою психічних та практичних дій, спрямованих на розв'язання конкретних педагогічних завдань навчання, розвитку і виховання учнів у їх єдності, та дій, які забезпечують безпосередній вплив особистості вчителя на учнів.

У розв'язання проблеми загальнопедагогічної підготовки певний внесок зробили Ю.К.Бабанський, О.А.Абдуліна, И.Я.Лернер, Н.О.Лошкарьова, В.Ф.Паламарчук, В.О.Онищук. В основі їхніх досліджень лежить теоретична модель системи завдань як засобу формування загальнонавчальних умінь та навичок, необхідних для удосконалення пізнавальної діяльності.

На основі вищезгаданих теорій можна говорити про пізнавальні дії, спрямовані на розв'язання зв'язу різноманітних завдань навчання, про типову структуру процесу засвоєння і взаємозв'язку його елементів, які мають безпосереднє відношення до розв'язання проблеми літературознавчої підготовки. Так, типова структура процесу засвоєння, яка обґрунтована вченими-психологами, включає в себе сприйняття, осмислення, розуміння, узагальнення, закріплення і використання навчального матеріалу. Сучасний підхід до процесу засвоєння передбачає активне самостійне сприймання навчальної інформації та життєвої реальності. Осмислення характеризується глибоким рухом процесів порівняння, аналізу, синтезу, розкриття причинно-наслідкових зв'язків, з ним пов'язані процеси переконання, вміння доводити та інші.

Питання спеціальних і загальнопедагогічних умінь, раціональних методів їх формування тісно пов'язане з психологічними дослідженнями, в яких розробляється модель навчального процесу як діяльності.

Так, О.Леонтьєв стверджує: "Щоб оволодіти предметом чи явищем, потрібно активно здійснювати діяльність, адекватну тій, що втілена в даному предметі чи явищі" [2, с.26].

Загальнопедагогічні вміння є важливим компонентом кваліфікаційної характеристики майбутнього вчителя, а їх формування - складовою частиною професійно-педагогічної підготовки.

Навчальна діяльність зумовлюється свідомо поставленою метою і мотивами, які мають велике значення для виховання пізнавальних інтересів, допомагають активно засвоювати знання. З системою навчальних дій безпосередньо пов'язано формування вмінь та навичок.

У психолого-педагогічній літературі вміння розглядаються як здатність людини ефективно виконувати дію відповідно до умов і поставленої мети. Вони формуються тільки на основі знань, а їх якість визначається глибиною оволодіння теорією. Теорія асоціативності засвоєння знань, яка ґрунтується на асоціативно-рефлекторному вченні І.Сеченова та І.Павлова, доводить, що першоелементом будь-якого знання є локальна асоціація, яку слід вважати першим кроком до оволодіння знаннями, різноманітними вміннями та навичками.

Згадувана нами теорія поетапного формування розумових дій дозволяє визначити певну систему знань, розумових і практичних дій, які сприяють успішному розв'язанню проблеми формування вмінь аналізувати художній літературний твір.

Творчий процес діяльності вчителя-словесника передбачає зв'язок процесу формування вмінь аналізу художніх літературних творів із загальнопедагогічними знаннями та вміннями як основою формування літературознавчих умінь.

Загальнопедагогічні знання є теоретичною і методологічною основою ефективної діяльності вчителя. Знання педагогічних законів, понять, фактів – це засіб і умова формування наукового світогляду майбутніх учителів, їх педагогічного мислення. Вони

реалізуються в його практичній діяльності, а тому органічно пов'язані з загальнопедагогічними вміннями і навичками, які є формою функціонування теоретичних знань.

Уміння пов'язані зі свідомим оволодінням діяльністю. Процес засвоєння діяльності передбачає оволодіння цільовими діями, операційним складом дій, принципами вибору способу дії, усвідомлення способу дії.

Як відомо, уміння - це самостійна, свідомо дія практичного або теоретичного використання набутих знань, інтелектуальна діяльність, що завжди пов'язана із застосуванням знань, тому вони досить часто визначаються як знання в дії. Основою правильно сформованих умінь є знання і реалізація особистістю складного комплексу розумових і практичних дій.

Суттєвою особливістю цього важливого елемента освітньої функції навчання є високий рівень їх узагальненості. Уміння забезпечують здатність вирішувати поставлені завдання в різних умовах. Кожного разу вміння передбачають усвідомлення мети, а також умов, у яких буде здійснюватись формування завдань діяльності, планування і вибір способів виконання дій, що необхідно для досягнення нових цілей, контролю і самоконтролю за процесом діяльності учнів.

Головний шлях набуття вмінь – привчити майбутнього учителя бачити різні сторони в об'єкті пізнання, аналізувати його, виділяти різні відношення цього об'єкта, виробляти план розвитку пізнавальних або практичних завдань. Важливими умовами формування вмінь є вироблення звички бачити не лише окремі елементи, а й схоплювати ситуацію в цілому, спиратись на попередній досвід, виділяти істотні дані і відношення, вміти аналізувати їх.

Формування вмінь (аналізу художнього твору, зокрема) відбувається на основі вправ, що визначаються чітко усвідомленою метою і забезпечують варіативність умов діяльності. Вони нерозривно пов'язані з теоретичною підготовкою, що є основою їх формування.

Уміння в свою чергу необхідні для оволодіння теоретичними знаннями, застосуванням їх на практиці. Теоретичні знання реалізуються лише за допомогою вмінь, оволодіння якими забезпечує засвоєння досвіду способів діяльності.

Як показують спостереження, ігнорування цих положень майбутніми вчителями-словесниками на заняттях з літератури приводить до труднощів під час аналізу художніх творів та їх образів-персонажів як у них самих, так і в їх учнів.

Педагогічна діяльність здійснюється на емпіричному та свідомому рівнях. Емпіричний передбачає оволодіння лише зовнішньою діяльністю, коли студенти визначають спосіб дії на основі логіки практичних дій. Однак така логіка не розкриває закономірного зв'язку між компонентами педагогічного процесу.

Свідомий рівень засвоєння діяльності потребує осмислення мети дій, очікуваних результатів, передбачуваних дій та умов їх виконання.

С.Л.Рубінштейн стверджував, що співвідношення мети і умов визначає задачу, яка повинна бути вирішена дією. Свідомо людська дія – це більш або менш свідоме розв'язання задачі [5].

О.М.Леонтьєв вважав, що свідомо дія – це процес, підпорядкований свідомій меті, яка приводить до прогнозованого результату. Разом з дією виникає й основна, суспільна за своєю природою, складова людської психіки – осмислення людиною того, на що спрямована її активність. Осмислення дії здійснюється у формі відображення її предмета як усвідомленої мети [3].

Кожне педагогічне вміння можна розглядати як цілеспрямовані і взаємопов'язані дії, які виконуються в певній послідовності. Психолог Л.Ф.Спірін інтерпретує педагогічні вміння як міру успіху евристичної дії, міру ефективності продуктивного рішення суб'єктом навчально-виховних завдань, структурну одиницю професійно-педагогічної діяльності.

Свідомо дія – це проєктована, прогнозована дія, основою якої є усвідомлення її мети, способів виконання і принципів їх вибору. Глибока теоретична підготовка надає

педагогічним умінням цілеспрямованого, свідомого характеру. Методологічні і методичні засади формування навчальних умінь, особливості і характер діяльності по оволодінню вміннями, методи і прийоми їх формування розроблялися в працях психологів і педагогів Ю.К.Бабанського, С.Л.Рубінштейна, К.К.Платонова, І.Т.Огороднікова, Е.А.Мілер'яна, А.Е.Дмитрієва та інших.

Формування педагогічних умінь передбачає єдність цілого ряду компонентів:

- усвідомлення студентами професійної значущості завдань оволодіння практичними вміннями;
- розкриття системи педагогічних умінь, їх змісту як певної сукупності дій та операцій, способів виконання дії;
- розробки програми формування вмінь;
- організації практичної діяльності з оволодіння вміннями;
- контролю за рівнем сформованості вмінь, облік і оцінка результатів діяльності студентів.

Відповідні компоненти є основою формування професійних педагогічних умінь учителів різних спеціальностей, у тому числі й учителів-словесників. Враховуючи їх, майбутні філологи чітко усвідомлюватимуть мету навчальної діяльності, формуватимуть літературні знання, компетентність, методичну культуру, вироблятимуть уміння роботи з літературними художніми творами, спираючись при цьому на поступове засвоєння законів художнього пізнання, через його поглиблений аналіз та через визначення кола вмінь відповідного аналізу.

Готовність до педагогічної діяльності на рівні професійної майстерності визначається рядом загальнопедагогічних умінь, які носять свідомий характер виконання дії. Тому процес формування педагогічних умінь як основи професійної майстерності повинен здійснюватися в діяльності, спрямованій на розв'язання різноманітних педагогічних задач.

Так, у формуванні літературознавчих умінь майбутнього педагога-словесника є художньо-дослідницькі, художньо-конструктивні, художньо-організаційні та художньо-комунікативні задачі, які покликані розв'язувати майбутній учитель.

Під час формування вмінь літературознавчого аналізу студентам потрібно планувати завдання на відтворення в їхній уяві конкретної епохи, зовнішності, вчинків образу-персонажа як живої людини, розкриття прийомів зображення персонажа та визначення його світоглядної позиції, ідеалів, ставлення до людей, особливостей характеру; розкриття соціального, ідейного, виховного змісту образу-персонажа; показ творчої лабораторії письменника, його ставлення до образу-персонажа; визначення суттєвих його рис, розкриття значення образу-персонажа для нашого часу та інші.

Отже, основи професійної (літературної) освіти майбутніх учителів-словесників на філологічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів ґрунтуються на дослідженнях в галузі психологічної, педагогічної, літературознавчої та методичної наук; базою для формування високого рівня професійної підготовки вчителя-словесника є розвиток таких його якостей: інтелект особистості, засвоєння психолого-педагогічних основ навчальної діяльності, усвідомлення поставленої мети, літературознавча компетентність, методична культура (методичні знання, вміння та навички, методичний стиль мислення).

Література

Отформатовано

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - М., 1968.- 260 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Наука, 1972.- С. 26.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
4. Психологический словарь/ В.В.Давыдов и др. (ред.) - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Педагогика-пресс, 1996.
5. Рубенштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 428 с.

6. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности учителя. - М., 1967.

Резюме

У статті розглядаються психолого-педагогічні основи літературознавчої освіти майбутніх учителів-словесників на філологічних факультетах вищих педагогічних навчальних закладів, які ґрунтуються на дослідженнях в галузі психологічної, педагогічної, літературознавчої та методичної наук. Доводиться, що базою для формування високого рівня професійної підготовки вчителя-словесника є розвиток таких його якостей, як інтелект особистості, засвоєння психолого-педагогічних основ навчальної діяльності, усвідомлення поставленої мети, літературознавча компетентність, методична культура.

Ключові слова: психолого-педагогічні основи, літературознавча освіта, педагогічні знання, педагогічні уміння, загальнопедагогічна підготовка, специфіка, аналіз художнього твору, інтелектуальний розвиток, свідомо дія, професійна діяльність, майбутній учитель.

Резюме

Отформатировано

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы литературного образования будущих учителей-словесников на филологических факультетах высших педагогических учебных заведений, которые основываются на исследованиях в областях психологической, педагогической, литературоведческой, методической наук. Утверждается, что базой для формирования высокого уровня профессиональной подготовки учителя-филолога является развитие таких его качеств, как интеллект личности, овладение психолого-педагогическими основами учебной деятельности, осознание поставленной цели, литературоведческая компетентность, методическая культура.

Ключевые слова: психолого-педагогические основы, литературное образование, педагогические знания, педагогические умения, общепедагогическая подготовка, специфика, анализ художественного произведения, интеллектуальное развитие, осознанное действие, профессиональная деятельность, будущий учитель.

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы литературного образования будущих учителей-словесников на филологических факультетах высших педагогических учебных заведений, которые основываются на исследованиях в областях психологической, педагогической, литературоведческой, методической наук. Утверждается, что базой для формирования высокого уровня профессиональной подготовки учителя-филолога является развитие таких его качеств, как интеллект личности, овладение психолого-педагогическими основами учебной деятельности, осознание поставленной цели, литературоведческая компетентность, методическая культура.

Ключевые слова: психолого-педагогические основы, литературное образование, педагогические знания, педагогические умения, общепедагогическая подготовка, специфика, анализ художественного произведения, интеллектуальное развитие, осознанное действие, профессиональная деятельность, будущий учитель.

Summary

Отформатировано

The article is devoted to the determining of the psychological and pedagogical aspects in literary education of the future teachers-philologists of the higher educational establishment, that are based on the investigations in psychology, pedagogy, literature and methodical science. It is also determined proves that the basis for the formation of the high skills high professional level of future language and literature teachers' teachtraining is the development of such features as the person's

intellect, the usage of psychological and pedagogical aspects in education, the knowledge of the aim, the literary fictions competence and methodical skills.

Key words: psychological and pedagogical aspects, literary education, pedagogical knowledge, pedagogical skills, professional training, specificity character, analysis of the historical literary work novels, intellectual development, realised action, future teacher.

The article is devoted to the determine the psychological and pedagogical aspects in literary education the future teachers-philologists of the higher educational establishment, that are based on the investigations in psychology, pedagogy, literature and methodical science. It is also determined the basis for the formation of the high skills of future language and literature teachers' teaching is the development of such features as the person's intellect, the using of psychological and pedagogical aspects in education, the knowledge of the aim, the literary fictions and methodical skills.

Key words: psychological and pedagogical aspects, literary education, pedagogical knowledge, pedagogical skills, professional training, specificity, analysis of the historical novels, intellectual development, future teacher.

УДК 378.012

О.М.Семенов

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ АКТИВІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Стаття присвячена актуальним проблемам науково-дослідної роботи студентів педуніверситетів як важливому компоненту професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: студентська науково-дослідна робота, системний підхід, інтелектуальний розвиток особистості.

Статус університету зобов'язує по-новому розглядати модель організації підготовки фахівців з вищою освітою, яка повинна бути спрямована перш за все на те, щоб забезпечити випускникам не лише знання, а й певне місце в соціально-економічній системі – в науці, виробництві, напрацювання своєї інтелектуальної власності на основі поєднання навчального процесу з практикою наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності. Третє тисячоліття зумовлює соціальний запит на високий рівень освіченості, культури, професіоналізму фахівців, всебічно розвинену особистість.

У “всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи” наголошується: вища освіта і наукові дослідження в сучасних умовах виступають найважливішим компонентом культурного, соціально-економічного та екологічно сталого розвитку людини, співтовариств і націй. Серед шляхів нового підходу до вищої освіти у декларації визначено активізацію й участь студентів у реформуванні вищої школи.

Статус педагогічного університету як навчально-наукового закладу вимагає по-новому розглядати і проблеми науково-дослідної роботи студентів, завданнями якої є:

- поглиблення, розширення, систематизація теоретичних і практичних знань, оволодіння методикою наукових досліджень;
- розвиток навичок самостійної пошукової роботи, накопичення досвіду дослідницької роботи;
- виховання творчого ставлення до наукового пошуку; підвищення власної наукової активності;
- інтелектуальний і духовний розвиток особистості.

Сучасна система навчально-наукової діяльності вищого навчального закладу повинна бути особистісно орієнтованою.

У цьому плані в нас є певні здобутки. Наші студенти активніше беруть участь у всеукраїнських наукових конкурсах та предметних олімпіадах, виступають на міжнародних

конференціях, але частка їх в цілому залишається ще незначна. Причина? Частина студентів-філологів, наприклад, вказує на серйозне бажання займатись науковою роботою і в той же час на відсутність вільного позааудиторного часу для задоволення своїх наукових інтересів, що гальмує розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Та й статус викладача, який займається науковою роботою зі студентами також, і викладача, який не працює в цій галузі, однаковий, бо невідпрацьований дієвий організаційно-економічний механізм залучення до наукової роботи талановитої молоді, забезпечення розвитку студентської наукової діяльності. Саме на нагальній потребі створення такого дійового й організаційно-економічного механізму наголошується у проєкті «Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України» [1].

Для порівняння: у США з 1947 року існує організація educational testing servis з бюджетом 225 мільйонів доларів, яка щорічно доповідає конгресу про інтелектуальний потенціал країни, проводячи старанно тестові вимірювання рівня освіти та інтелектуального розвитку учнів і студентів. А в нас в Україні? На сьогодні не розроблено навіть положення про наукову діяльність вищих навчальних закладів.

У належній організації та проведенні науково-дослідної роботи упродовж усіх років навчання студентів в університеті важливу роль має відігравати системний підхід, суть якого в скоординованих чітких навчальних планах кожної спеціальності, перекоординації вищого навчального закладу на потребу науково-методичного забезпечення фахових дисциплін, самостійної роботи студентів, створенні положення про НДРС з визначенням функцій структурних підрозділів в університеті, на факультетах, дієвому організаційно-економічному механізмі залучення талановитої молоді до наукової роботи.

Такий системний підхід дає можливість у Національному педагогічному університеті ім.М.Драгоманова залучати до наукової роботи 80% студентів. Там, до речі, важлива роль відводиться студентському профкому.

Система науково-дослідної роботи студентів в університеті має реалізуватися Радою з науково-дослідної роботи студентів та сприяння науковій і навчальній роботі обдарованої молоді і здійснюватися за органічно поєднаними напрямками: науково-дослідна робота студентів у навчальному процесі та в позанавчальний період, котрі в комплексі забезпечують підготовку спеціалістів-дослідників.

Дані напрямки включаються в загальні плани навчально-виховної, наукової роботи університету, факультету, кафедри.

Навчально-дослідницька (або науково-навчальна) робота студентів є обов'язковою, визначається навчальними планами і має на меті:

- сприяти глибшому засвоєнню теоретичних знань, отриманих студентами при вивченні навчальних дисциплін;
- виробити у студентів навички наукової роботи, необхідні для поступового переходу від опанування елементами науково-дослідної роботи до проведення власних наукових досліджень та експериментів;
- розвинути високу вимогливість до себе, виробити толерантне ставлення до протилежної думки, погляду, позиції (слід передбачити обов'язкове врахування принципу діалогової взаємодії).

При цьому виникає нагальна потреба у забезпеченні наступності творчої, наукової роботи зі здібними учнями, які стають студентами. Прикро констатувати, що досить часто наше університетське викладання розраховане на середній рівень студентів, лекції читаються у потоках, які стають дедалі більшими, що залишає осторонь потенціал кращих випускників шкіл. Тим гірше, якщо це представники шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів. Тому досить часто інтерес студентів до наукової творчості з часом знижується. Однією із спроб подолати такий недолік є розширення індивідуалізованого навчання.

У зв'язку з цим навчально-дослідна (навчально-наукова) робота студентів повинна передбачати:

На першому курсі:

- підготовку рефератів і повідомлень з навчальних дисциплін з елементами наукового пошуку;
- залучення елементів наукових досліджень у лабораторні роботи і практикуми; розв'язання навчально-творчих завдань;
- наукову організацію самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних домашніх завдань з елементами наукових досліджень має стати одним із засобів самостійної роботи студентів.

Примітка: ці види роботи продовжуються і ускладнюються на наступних курсах.

На другому курсі:

- виконання пошукових завдань у період виробничої, навчальної, педагогічної практики. Слід зауважити, що цьому виду роботи досить серйозну увагу приділяли в Глухівському учительському інституті ще на початку ХХ століття: результатом ґрунтовної пошуково-дослідницької роботи учнів Глухівського міського училища, гімназії і студентів нашого закладу під керівництвом А.Малинки став укладений етнографічний альбом Чернігівщини (1901р.), а також визнання кращими їхніх фольклорно-діалектологічних та етнографічних праць на Всеросійській виставці в м. Києві у 1913р. Та й роботи студентів філологічного факультету, що здобули перемогу в Міжнародних та Всеукраїнських конкурсах, побудовані на пошуковому матеріалі:

- проведення спостережень, анкетувань, ознайомлення з курсом “Основи наукових досліджень”;
- постановку проблемних питань і ситуацій, наукові дискусії, ділові ігри, рейтингова оцінка знань студентів, комп'ютерні та навчальні програми та ін.

На третьому – четвертому курсах:

- виконання наукових досліджень у спецкурсах (для абсолютної більшості студентів – це поглиблення теоретичної підготовки) та наукових семінарах з фахової підготовки (для науково обдарованих студентів, що є поглибленням практичної підготовки, у такій групі має бути 5-8 студентів), як це передбачено в навчальних планах Прикарпатського педагогічного університету ім.В.Стефаніка, Харківського національного університету ім.В.Каразіна, Харківського державного педагогічного університету ім.Г.Сковороди, Уманського державного педагогічного університету;
- написання курсових робіт (проектів).

Примітка: для студентів, які навчаються за трирічним терміном, ці та попередні види роботи пропонуються, починаючи з першого курсу.

на **п'ятому** курсі: написання дипломних робіт (проектів), які, як продовження курсових робіт, повинні представляти серйозні самостійні наукові дослідження, а не реферати чужих думок без посилань.

Головне в нашій діяльності – формувати творчого педагога, здатного не лише опановувати готові знання, а й самостійно мислити, робити власні висновки.

Зауважимо, до науково-дослідної роботи можуть залучатись студенти як денної, так заочної форми, котрі виконують навчальний план і виявляють здібності і бажання до поглибленого вивчення науки і творчої роботи.

Результати, отримані студентами при виконанні навчально-дослідницької роботи, можуть бути використані ними при продовженні наукових досліджень у позанавчальний час в таких формах, як наукові гуртки, студентське наукове товариство, проблемна наукова група, студентська наукова лабораторія, участь студентів у виконанні робіт з держбюджетної тематики кафедри, університету.

Початковою формою наукової роботи у позанавчальний період для студентів, що виявляють інтерес до наукових досліджень, є предметні та науково-дослідницькі гуртки, які

передбачають вивчення принципів, методів, прийомів ведення наукової роботи, формування у студентів основних навичок, необхідних для подальшої самостійної роботи.

Студенти старших курсів працюють у проблемній групі, де упродовж тривалого часу під керівництвом провідного науковця досліджують певну проблему, пишуть наукові розвідки. Викладач має право здійснювати диференційований підхід у науковому керівництві, приділяючи більшу увагу здібним студентам, студентам, які прагнуть наукового розвитку.

Такі студенти беруть участь у лекторській роботі щодо популяризації знань в галузі науки, техніки, культури. Наприклад: уже другий рік студенти проблемної групи, якою я керую, виступають перед учителями, що перебувають на курсах підвищення кваліфікації, з питань власного дослідження, які становлять предмет зацікавленості і для вчителів української мови та літератури.

Науково-дослідна робота завершується обов'язковим пред'явленням звіту в письмовій формі, повідомленням на засіданні гуртка, проблемної групи. Кращі студентські роботи після їх обговорення на засіданнях гуртка, проблемної студентської групи за рекомендацією наукового керівника, кафедри пропонуються на звітну студентську наукову конференцію чи конкурс.

До організаційно-масових заходів, що супроводжують НДРС, відносяться:

- предметні олімпіади, турніри з різних галузей знань;
- студентські конференції;
- огляди-конкурси дипломних і курсових робіт;
- виставки-конкурси науково-технічної творчості і результатів виробничих практик;
- огляди-конкурси на кращу організацію НДРС у групі, на факультеті, університеті;
- зліти відмінників, активістів наукової роботи.

Проведення студентських олімпіад, турнірів з різних галузей знань є ефективним засобом об'єктивного виявлення та відбору обдарованої студентської молоді, реалізації творчих здібностей студентів, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Як показує досвід, все ж таки варто розпочинати підготовку до Всеукраїнських заходів ще в жовтні-листопаді. Саме таким чином можна виявити найбільш здібних, обдарованих студентів, з якими надалі вестиметься цілеспрямована підготовка до участі у творчих змаганнях зі студентами інших вищих навчальних закладів.

У роботі вузівської конференції варто передбачити участь не лише студентів нашого університету, а також, за відповідним узгодженням, і студентів з інших вищих навчальних закладів. Вважаємо, що доповідь повинна передбачати демонстрацію самостійно виготовленого експоната, доречно використання ілюстративного матеріалу (фотографій, відеозаписів тощо).

Підведення підсумків конкурсів, конференцій, олімпіад та нагородження їх переможців відбувається на підсумковій конференції на День науки.

Ключовою у роботі з науково обдарованою студентською молоддю, на наш погляд, є система заохочень і для студентів, і для їх наукових керівників.

Кращі студенти повинні мати постійну і відчутну мотивацію щодо відмінного навчання, творчих наукових зусиль, досягнення високих пізнавальних результатів, які виходять за межі середнього студентського стандарту. Існуючий так званий спектр матеріальних і моральних заохочень студентів треба суттєво розширити.

Серед організаційних заходів стимулювання науково-дослідницької роботи студентів слід передбачити:

- затвердження індивідуальних планів для студентів, що успішно займаються науковою роботою;
- введення в навчальні плани спеціального дня наукової роботи за індивідуальним планом;

- надання рекомендації щодо користування бібліотеками м. Києва з оплатою проїзду і добових;

- рейтингова оцінка загального рівня студентів (кращі студенти курсу, факультету, конкурс на кращу студентську групу), які проводиться щорічно до Дня науки.

Незважаючи на прагматизм сучасної студентської молоді, ми вважаємо, що залишаються в силі такі моральні стимули і заохочення, як:

- подяки ректора університету, деканів факультетів, завідувачів кафедр;

- особисті урочисті зустрічі з ними кращих студентів;

- публікація наукової статті за результатами дослідження у збірнику студентських наукових праць;

- рекомендація щодо впровадження результатів дослідження у практику педагогічної діяльності (запити дошкільних закладів, шкіл, відділів освіти);

- участь у Всеукраїнських, Міжнародних конкурсах, конференціях;

- екскурсії у музеї інших міст;

- інформації про переможців у районних, обласних, всеукраїнських засобах масової інформації;

- як подарунок книга викладача, науковця даного університету;

- грамоти і дипломи переможця конференції, конкурсу та олімпіади;

- сертифікати участі в НДРС отримують усі учасники конференції, конкурсу та олімпіади.

Для студентів-призерів Всеукраїнських, Міжнародних олімпіад і конкурсів слід передбачити:

- звільнення від складання іспитів з відповідних навчальних предметів з отриманням вищого балу;

- надання можливості навчання за індивідуальним планом;

- надання права продовжувати навчання за спеціальністю у провідних вищих закладах освіти України та за кордоном;

- рекомендацію в магістратуру, аспірантуру.

Форми і методи матеріального заохочення для студентів:

- підвищена стипендія з урахуванням результатів наукових досліджень студентів;

- надання іменної стипендії імені видатних науковців, культурних діячів, фундаторів нашого закладу;

- цінні подарунки;

- путівки в будинки відпочинку, санаторії;

- грант у вигляді грошової винагороди.

В університеті має систематично видаватись інформаційний бюлетень НДРС.

Активізація роботи з обдарованими студентами, крім вказаного вище, вимагає певних додаткових матеріальних витрат. Лист Міносвіти №1/9-216 від 5.06.97 р. дозволяє використати у цьому напрямку частину базового бюджетного фінансування.

Слід попрацювати і над реалізацією такого напрямку проекту Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, як включення керівництва студентською науковою роботою (а це також і методичне забезпечення гуртків, проблемних груп, олімпіадних та конкурсних завдань, робота зі студентами за індивідуальним планом тощо) в навчальне навантаження наукових і науково-педагогічних працівників

Серед інших форм і методів морального і матеріального заохочення для викладачів, що керують НДРС варто передбачати :

- надання додаткових відряджень до наукових центрів;

- обмін науковими стажистами різних ВНЗ з метою взаємообміну досвідом;

- матеріальну винагороду (в залежності від рівня заходу і результативності);

- нагородження почесними відзнаками Міністерства освіти і науки України;

- реалізацію положення про конкурс на кращу кафедру університету щодо організації наукової роботи студентів.

Ми впевнені, саме спільними зусиллями можна забезпечити безперервність ланцюжка: здібний школяр – студент-відмінник – обдарований магістр – талановитий аспірант – видатний науковець.

Література

Отформатировано

1. Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України. Проект. //освіта України, 2001.-7 червня, №23.

Резюме

Отформатировано

Отформатировано

Стаття присвячена актуальним проблемам науково-дослідної роботи студентів педуніверситетів як важливому компоненту професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: студентська науково-дослідна робота, системний підхід, інтелектуальний розвиток особистості. Стаття посвячена актуальним проблемам науково-дослідницької роботи студентів педуніверситетів як важливому компоненту професійної підготовки будучин спеціалістів.

Отформатировано

Ключевые слова: студенческая научно-исследовательская работа, системный подход, интеллектуальное развитие личности

Summary

Отформатировано

Отформатировано

The article is directed to solve the problems of students' scientific work at pedagogical universities. This is the main component of the future teachers' professional training.

Отформатировано

The Key -words: the students' scientific work, the systematic approach, the person's intellectual growing. Стаття присвячена актуальним проблемам науково-дослідної роботи студентів педуніверситетів як важливому компоненту професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: студентська науково-дослідна робота, системний підхід, інтелектуальний розвиток особистості.

Статус університету зобов'язує по-новому розглядати модель організації підготовки фахівців з вищою освітою, яка повинна бути спрямована перш за все на те, щоб забезпечити випусникам не лише знання, а й певне місце в соціально-економічній системі – в науці, виробництві, напрацювання своєї інтелектуальної власності на основі поєднання навчального процесу з практикою наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності. Третє тисячоліття зумовлює соціальний запит на високий рівень освіченості, культури, професіоналізму фахівців, всебічно розвинену особистість.

У “Всесвітній декларації про вищу освіту для хх² століття: підходи і практичні заходи” наголошується: вища освіта і наукові дослідження в сучасних умовах виступають найважливішим компонентом культурного, соціально-економічного та екологічно сталого розвитку людини, співтовариств і націй. Серед шляхів нового підходу до вищої освіти у декларації визначено активізацію й участь студентів у реформуванні вищої школи.

Статус педагогічного університету як навчально-наукового закладу вимагає по-новому розглядати і проблеми науково-дослідної роботи студентів, завданнями якої є:

- поглиблення, розширення, систематизація теоретичних і практичних знань, оволодіння методикою наукових досліджень;
- розвиток навичок самостійної пошукової роботи, накопичення досвіду дослідницької роботи;

Формат: Список

-виховання творчого ставлення до наукового пошуку; підвищення власної наукової активності;

-інтелектуальний і духовний розвиток особистості.

Сучасна система навчально-наукової діяльності вищого навчального закладу повинна бути особистісно орієнтованою. У цьому плані в нас є певні здобутки. Наші студенти активніше беруть участь у Всеукраїнських наукових конкурсах та предметних олімпіадах, виступають на міжнародних конференціях, але частка їх в цілому залишається ще незначна. Причина? Частина студентів-філологів, наприклад, вказує на серйозне бажання займатись науковою роботою і в той же час на відсутність вільного позааудиторного часу для задоволення своїх наукових інтересів, що гальмує розвиток особистості майбутнього спеціаліста.

Та й статус викладача, який займається науковою роботою зі студентами також, і викладача, який не працює в цій галузі, однаковий, бо невідпрацьований дієвий організаційно-економічний механізм залучення до наукової роботи талановитої молоді, забезпечення розвитку студентської наукової діяльності. Саме на нагальній потребі створення такого дійового й організаційно-економічного механізму наголошується у проекті “Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України”[1].

Для порівняння: у США з 1947 року існує організація educational testing serviiis з бюджетом 225 мільйонів доларів, яка щорічно доповідає конгресу про інтелектуальний потенціал країни, проводячи старанно тестові вимірювання рівня освіти та інтелектуального розвитку учнів і студентів. А в нас в Україні? На сьогодні не розроблено навіть положення про наукову діяльність вищих навчальних закладів.

У належній організації та проведенні науково-дослідної роботи упродовж усіх років навчання студентів в університеті важливу роль має відігравати системний підхід, суть якого в скоординованих чітких навчальних планах кожної спеціальності, перекоординації вищого навчального закладу на потребу науково-методичного забезпечення фахових дисциплін, самостійної роботи студентів, створенні положення про НДРС з визначенням функцій структурних підрозділів в університеті, на факультетах, дієвому організаційно-економічному механізмі залучення талановитої молоді до наукової роботи.

Такий системний підхід дає можливість у Національному педагогічному університеті ім. М.Драгоманова залучати до наукової роботи 80% студентів. Там, до речі, важлива роль відводиться студентському профкому.

Система науково-дослідної роботи студентів в університеті має реалізуватися Радою з науково-дослідної роботи студентів та сприяння науковій і навчальній роботі обдарованої молоді і здійснюватися за органічно поєднаними напрямками: науково-дослідна робота студентів у навчальному процесі та в позанавчальний період, котрі в комплексі забезпечують підготовку спеціалістів-дослідників.

Дані напрямки включаються в загальні плани навчально-виховної, наукової роботи університету, факультету, кафедри.

Навчально-дослідницька (або науково-навчальна) робота студентів є обов'язковою, визначається навчальними планами і має на меті:

-сприяти глибшому засвоєнню теоретичних знань, отриманих студентами при вивченні навчальних дисциплін;

Формат: Список

- виробити у студентів навички наукової роботи, необхідні для поступового переходу від опанування елементами науково-дослідної роботи до проведення власних наукових досліджень та експериментів;

-розвинути високу вимогливість до себе, виробити толерантне ставлення до протилежної думки, погляду, позиції (слід передбачити обов'язкове врахування принципу діалогової взаємодії).

Формат: Список

Отформатовано

Отформатовано

При цьому виникає нагальна потреба у забезпеченні наступності творчої, наукової роботи зі здібними учнями, які стають студентами. Прикро констатувати, що досить часто наше університетське викладання розраховане на середній рівень студентів, лекції читаються у потоках, які стають дедалі більшими, що залишає осторонь потенціал кращих випускників шкіл. Тим гірше, якщо це представники шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів. Тому досить часто інтерес студентів до наукової творчості з часом знижується. Однією із спроб подолати такий недолік є розширення індивідуалізованого навчання.

У зв'язку з цим навчально-дослідна (навчально-наукова) робота студентів повинна передбачати:

На першому курсі:

- підготовку рефератів і повідомлень з навчальних дисциплін з елементами наукового пошуку;
- залучення елементів наукових досліджень у лабораторні роботи і практикуми; розв'язання зв'яз навчально-творчих завдань;
- наукову організацію самостійної роботи студентів, виконання індивідуальних домашніх завдань з елементами наукових досліджень має стати одним із засобів самостійної роботи студентів.

Формат: Список

Примітка: ці види роботи продовжуються і ускладнюються на наступних курсах.

На другому курсі :

- виконання пошукових завдань у період виробничої, навчальної, педагогічної практики
- Слід зауважити, що цьому виду роботи досить серйозну увагу приділяли в Глухівському учительському інституті ще на початку ХХ століття: результатом ґрунтовної пошуково-дослідницької роботи учнів Глухівського міського училища, гімназії і студентів нашого закладу під керівництвом А.Малинки став укладений етнографічний альбом Чернігівщини (1901р.), а також визнання кращими їхніх фольклорно-діалектологічних та етнографічних праць на Всеросійській виставці в м.Києві у 1913р. Та й роботи студентів філологічного факультету, що здобули перемогу в Міжнародних та Всеукраїнських конкурсах, побудовані на пошуковому матеріалі:
- проведення спостережень, анкетувань, ознайомлення з курсом “Основи наукових досліджень”;
 - постановку проблемних питань і ситуацій, наукові дискусії, ділові ігри, рейтингова оцінка знань студентів, комп’ютерні та навчаючі програми та ін.

Формат: Список

На третьому – четвертому курсах:

- виконання наукових досліджень у спецкурсах (для абсолютної більшості студентів – це поглиблення теоретичної підготовки) та наукових семінарах з фахової підготовки (для науково обдарованих студентів, що є поглибленням практичної підготовки, у такій групі має бути 5-8 студентів), як це передбачено в навчальних планах Прикарпатського педагогічного університету ім.В.Стефаніка, Харківського національного університету ім.В.Каразіна, Харківського державного педагогічного університету ім. Г.Сковороди, Уманського державного педагогічного університету;
- написання курсових робіт (проектів).

Формат: Список

Примітка: для студентів, які навчаються за трирічним терміном, ці та попередні види роботи пропонуються, починаючи з першого курсу.

На п'ятому курсі: написання дипломних робіт (проектів), які, як продовження курсових робіт, повинні представляти серйозні самостійні наукові дослідження, а не реферати чужих думок без посилань.

Головне в нашій діяльності – формувати творчого педагога, здатного не лише опанувати готові знання, а й самостійно мислити, робити власні висновки.

Зауважимо, до науково-дослідної роботи можуть залучатись студенти як денної, так заочної форми, котрі виконують навчальний план і виявляють здібності і бажання до поглибленого вивчення науки і творчої роботи.

Результати, отримані студентами при виконанні навчально-дослідницької роботи, можуть бути використані ними при продовженні наукових досліджень у позанавчальний час в таких формах, як наукові гуртки, студентське наукове товариство, проблемна наукова група, студентська наукова лабораторія, участь студентів у виконанні робіт з держбюджетної тематики кафедри, університету.

Початковою формою наукової роботи у позанавчальний період для студентів, що виявляють інтерес до наукових досліджень, є предметні та науково-дослідницькі гуртки, які передбачають вивчення принципів, методів, прийомів ведення наукової роботи, формування у студентів основних навичок, необхідних для подальшої самостійної роботи.

Студенти старших курсів працюють у проблемній групі, де упродовж тривалого часу під керівництвом провідного науковця досліджують певну проблему, пишуть наукові розвідки. Викладач має право здійснювати диференційований підхід у науковому керівництві, приділяючи більшу увагу здібним студентам, студентам, які прагнуть наукового розвитку.

Такі студенти беруть участь у лекторській роботі щодо популяризації знань в галузі науки, техніки, культури. Наприклад: уже другий рік студенти проблемної групи, якою я керую, виступають перед учителями, що перебувають на курсах підвищення кваліфікації, з питань власного дослідження, які становлять предмет зацікавленості і для вчителів української мови та літератури.

Науково-дослідна робота завершується обов'язковим пред'явленням звіту в письмовій формі, повідомленням на засіданні гуртка, проблемної групи. Кращі студентські роботи після їх обговорення на засіданнях гуртка, проблемної студентської групи за рекомендацією наукового керівника, кафедри пропонуються на звітну студентську наукову конференцію чи конкурс.

До організаційно-масових заходів, що супроводжують НДРС, відносяться:

- предметні олімпіади, турніри з різних галузей знань;
- студентські конференції;
- огляди-конкурси дипломних і курсових робіт;
- виставки-конкурси науково-технічної творчості і результатів виробничих практик;
- огляди-конкурси на кращу організацію НДРС у групі, на факультеті, університеті;
- зліт відмінників, активістів наукової роботи.

Формат: Список

Проведення студентських олімпіад, турнірів з різних галузей знань є ефективним засобом об'єктивного виявлення та відбору обдарованої студентської молоді, реалізації творчих здібностей студентів, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Як показує досвід, все ж таки варто розпочинати підготовку до Всеукраїнських заходів ще в жовтні-листопаді. Саме таким чином можна виявити найбільш здібних, обдарованих студентів, з якими надалі вестиметься цілеспрямована підготовка до участі у творчих змаганнях зі студентами інших вищих навчальних закладів.

У роботі вузівської конференції варто передбачити участь не лише студентів нашого університету, а також, за відповідним узгодженням, і студентів з інших вищих навчальних закладів. Вважаємо, що доповідь повинна передбачати демонстрацію самостійно виготовленого експоната, доречне використання ілюстративного матеріалу (фотографій, відеозаписів тощо).

Підведення підсумків конкурсів, конференцій, олімпіад та нагородження їх переможців відбувається на підсумковій конференції на День науки.

Ключовою у роботі з науково обдарованою студентською молоддю, на наш погляд, є система заохочень і для студентів, і для їх наукових керівників.

Кращі студенти повинні мати постійну і відчутну мотивацію щодо відмінного навчання, творчих наукових зусиль, досягнення високих пізнавальних результатів, які

виходять за межі середнього студентського стандарту. Існуючий так званий спектр матеріальних і моральних заохочень студентів треба суттєво розширити.

Серед організаційних заходів стимулювання науково-дослідницької роботи студентів слід передбачити:

- затвердження індивідуальних планів для студентів, що успішно займаються науковою роботою;
- введення в навчальні плани спеціального дня наукової роботи за індивідуальним планом;
- надання рекомендації щодо користування бібліотеками м.Києва з оплатою проїзду і добових;
- рейтингова оцінка загального рівня студентів (кращі студенти курсу, факультету, конкурс на кращу студентську групу), які проводиться щорічно до Дня науки.

Формат: Список

Незважаючи на прагматизм сучасної студентської молоді, ми вважаємо, що залишаються в силі такі моральні стимули і заохочення, як:

- подяки ректора університету, деканів факультетів, завідувачів кафедр;
- особисті урочисті зустрічі з ними кращих студентів;
- публікація наукової статті за результатами дослідження у збірнику студентських наукових праць;
- рекомендація щодо впровадження результатів дослідження у практику педагогічної діяльності (запити дошкільних закладів, шкіл, відділів освіти);
- участь у Всеукраїнських, Міжнародних конкурсах, конференціях;
- екскурсії у музеї м.Суми, Києва інших міст;
- інформації про переможців у районних, обласних, всеукраїнських засобах масової інформації;
- як подарунок книга викладача, науковця даного університету;
- грамоти і дипломи переможця конференції, конкурсу та олімпіади ;
- сертифікати участі в НДРС отримують усі учасники конференції, конкурсу та олімпіади.

Формат: Список

Для студентів-призерів Всеукраїнських, Міжнародних олімпіад і конкурсів слід передбачити:

- звільнення від складання іспитів з відповідних навчальних предметів з отриманням вищого балу;
- надання можливості навчання за індивідуальним планом;
- надання права продовжувати навчання за спеціальністю у провідних вищих закладах освіти України та за кордоном;
- рекомендацію в магістратуру, аспірантуру.

Формат: Список

Форми і методи матеріального заохочення для студентів:

- підвищена стипендія з урахуванням результатів наукових досліджень студентів;
- надання іменної стипендії імені видатних науковців, культурних діячів, фундаторів нашого закладу .;
- цінні подарунки;
- путівки в будинки відпочинку, санаторії;
- грант у вигляді грошової винагороди .

Формат: Список

В університеті має систематично видаватись інформаційний бюлетень НДРС.

Активізація роботи з обдарованими студентами, крім вказаного вище, вимагає певних додаткових матеріальних витрат. Лист Міносвіти №1/9-216 від 5.06.97 р. дозволяє використати у цьому напрямку частину базового бюджетного фінансування.

Слід попрацювати і над реалізацією такого напрямку проекту Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, як включення керівництва студентською науковою роботою (а це також і методичне забезпечення гуртків, проблемних груп, олімпіадних та конкурсних завдань, робота зі студентами за індивідуальним планом тощо) в навчальне навантаження наукових і науково-педагогічних працівників

Серед інших форм і методів морального і матеріального заохочення для викладачів, що керують НДРС варто передбачати :

- надання додаткових відряджень до наукових центрів;
- обмін науковими стажистами різних ВНЗ з метою взаємообміну досвідом;
- матеріальну винагороду (в залежності від рівня заходу і результативності);
- нагородження почесними відзнаками Міністерства освіти і науки України;
- реалізацію положення про конкурс на кращу кафедру університету щодо організації наукової роботи студентів.

← Формат: Список

Ми впевнені, саме спільними зусиллями можна забезпечити безперервність ланцюжка: здібний школяр – студент-відмінник – обдарований магістр – талановитий аспірант – видатний науковець.

Література

1. Концепція наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України. Проект. //освіта України, 2001.-7 червня, №23.

Резюме

Стаття присвячена актуальним проблемам науково-дослідної роботи студентів педуніверситетів як важливому компоненту професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Ключові слова: студентська науково-дослідна робота, системний підхід, інтелектуальний розвиток особистості.

Резюме

Статья посвящена актуальным проблемам научно-исследовательской работы студентов педуниверситетов как важнейшему компоненту профессиональной подготовки будущих специалистов.

Ключевые слова: студенческая научно-исследовательская работа, системный подход, интеллектуальное развитие личности.

Summary

The article is directed to solve the problems of students' scientific work of pedagogical universities. There is the main component of the future teachers' professional study.

Key words: the students' scientific work, the systematic approach, the person's intellectual growing.

УДК372

О.М.Протасова

Отформатовано

ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ЕПІЧНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ

В статті визначаються роль і місце аналізу епічного твору в системі вивчення літератури, розглядаються різні погляди методистів на питання аналізу художнього твору, широко розкриваються проблеми аналізу епічного твору в сучасній школі. Всі ці проблеми прослідковуються на основі детального розгляду традиційних і нових шляхів аналізу епічного твору, особлива увага зосереджується на таких шляхах аналізу, як за розвитком дії, проблемно-тематичному, пообразному, компаративному.

В статті зазначається доцільність проведення того чи іншого шляху аналізу в певних умовах, що вимагає від вчителя ретельної підготовки.

Ключові слова: епічний твір, аналіз, шляхи аналізу, літературна освіта, проблемне навчання, міжлітературні зв'язки.

В системі вивчення літератури на роль і місце аналізу є різні погляди. Одні методисти на чолі з В.Я.Стоюніним і В.І.Водовозовим вважали основним засобом роботи над літературним твором саме аналіз. Друга група методистів на чолі з В.Острогорським применшували роль аналізу художніх творів. Особливої гостроти це питання набуло в кінці 50-х - на початку 60-х рр. Більшість методистів почали дотримуватися думки, що аналіз відіграє значну роль при вивченні художніх творів, тому його почали вдосконалювати.

У практиці школи аналіз художнього твору практикується вже давно і заснований на повторному читанні та глибокому осмисленні в процесі його вивчення найважливіших ідейно-значущих епізодів. Детально розглядаючи епізод за епізодом, розділ за розділом, учні поступово усвідомлюють задум твору. Однак, аналізуючи твір, слід пам'ятати про те, що він є явищем мистецтва, тому надто докладний розбір може зашкодити його емоційно-естетичному сприйманню.

До цього часу питання про те, яким повинен бути шкільний аналіз, залишається проблемним. В історії вітчизняної методики і шкільної практики аналіз художнього твору трактувався і отримував різні форми. В радянській дидактиці методи "питальний", "лабораторний", "лабораторно-трудоий" стали використовуватись досить широко, що, однак, не відображало поглиблення аналізуючого початку. Шлях аналізу в радянській школі 30-40-х років все більше приймав вульгарно-соціологічний характер, коли ігнорувалися основні аспекти естетичного буття твору. З середини ХХ століття шкільна наука пішла по шляху подолання існуючого глибокого розриву змісту від форми. Поняття "цілісний образ" перейшло із літературознавства (Л.І. Тимофєєв, Ю.Б.Борев, Г.Н.Поспєлов та ін.) в методику, доповнюючи "пообразний" шлях аналізу такими шляхами аналізу, як "слідом за автором" і "проблемним", які розрізняються ходом дослідження: "слідом за автором" - індуктивний, тобто від особистих спостережень до загальних, "проблемний" - дедуктивний - від загальних положень до особистих.

Отже, шкільний аналіз базується на літературознавчій концепції, але не копіює її. В умовах школи літературознавчий аналіз - не мета, а засіб. Він має виступати гарантом кваліфікованого спілкування з текстом, допомагати його осмисленню. Трансформуючи літературознавчий аналіз у шкільний, важливо зберегти загальне осмислення твору, авторський задум та його втілення.

Дискутуючи з цього приводу, деякі вчені висловлюють думку, що одна з найважливіших причин, яка гасить інтерес учнів до художнього слова - те, що в процесі аналізу творів, художні образи перекладаються на мову понять. Л.А.Рибак доводить, що на цьому етапі образний підхід не повинен поступатися понятійному підходу, і читач, аналізуючи твір, має мислити образами.

Найтипівіша помилка під час аналізу художнього твору в школі - надмірне соціологізування, що виявляється у недостатній увазі до образного боку твору, його художньої специфіки. Як показують опитування, вчитель найчастіше орієнтує учнів на фабульно-сюжетний рівень сприймання. Спочатку учні відповідають на питання змісту, а потім, в кінці аналізу, визначають, які художні засоби використовує письменник в даному творі. Відрив в процесі аналізу змісту від форми породжує голе соціологізування і формалізм. Шукаючи певні художні засоби, - метафори, епітети, порівняння - учні не усвідомлюють їх функціональної ролі і смислового навантаження. Отже, головний принцип роботи на етапі аналізу художнього твору - аналіз у єдності змісту і форми.

Поглянемо більш детально на проблему аналізу епічних творів. Слід пам'ятати, що епічні твори дуже різноманітні, тому, зустрічаючись з новими формами без відповідного естетичного досвіду, учні можуть бути нездатні сприйняти його. Таким чином, треба постійно розширювати уявлення учнів про жанрові різновиди епічних творів. Основою епічного твору є сюжет, який становить собою послідовний ланцюг дій, умотивований ідейним задумом письменника. Важлива роль належить і позасюжетним елементам - портретам, пейзажам, ліричним відступам, описам обстановки тощо. У кожному класі є особливості аналізу епічних творів, які зумовлені рівнем літературної підготовки учнів. На перших етапах увага зосереджується на розвитку сюжету, вчинках персонажів. Простежуючи розвиток дії у часі і просторі, учні вчаться давати оцінку життєвим явищам. Не менш важливим є вміння виходити за рамки сюжетної основи, уловлювати авторський підтекст, який захований за фасадом дій. Сюжетну канву учням збагнути не важко, але не завжди вони можуть усвідомити зв'язок сюжету з позасюжетними елементами, простежити вираження ідеї твору. Тому, вивчення епічного твору повинно будуватися так, щоб учні розуміли тісний зв'язок усіх його компонентів, бачили логічну доцільність у загальній композиційній побудові, простежували поступовість вимальовування людських характерів.

Успішність та ефективність роботи з твором залежить від обраного вчителем шляху аналізу. Питання шляхів аналізу художнього твору привертало увагу багатьох методистів, але й досі чимало його сторін вимагає наукового висвітлення й уточнення. Традиційна методика визнає три шляхи аналізу художнього твору:

- за розвитком дій, "слідом за автором";
- пообразний;
- проблемно-темагичний.

Зупинимось докладніше на кожному з названих шляхів.

Аналіз "слідом за автором" може використовуватися в будь-якому класі. Доцільно використовувати його, коли твір невеликий за обсягом. Попередньо вчитель ділить текст на логічно завершені змістові частини і складає систему запитань до кожної з них. При вивченні епічних творів та при застосуванні даного шляху аналізу важливо, щоб учні навчилися бачити за образами і картинами автора. Авторська позиція в епічних творах виражається або безпосередньо, або у прихованій формі. Письменник може говорити з читачем від імені оповідача, літературного героя, а іноді позиція оповідача збігається з авторською лише частково. Отже, учнів слід вчити робити висновки про авторську позицію на основі загального звучання твору.

Пообразний шлях аналізу використовується у школі найчастіше. Це зрозуміло, бо в центрі кожного твору є образ чи ціла система образів. Саме цей шлях допомагає реалізувати навчальну, виховну та розвиваючу мету під час вивчення твору. Однак, традиційний пообразний аналіз зводився до поділу героїв на позитивних і негативних, навіть у підручниках цей розподіл був чітко визначений. Сама література постає проти цього - з'являються неоднозначні образи, немає абсолютно позитивних чи негативних героїв. Тому проведення пообразного аналізу вимагає від вчителя ретельної підготовки. Готуючись до його проведення, слід пам'ятати про властиві лише йому особливості:

1. Система образів стає домінантою аналізу - треба визначити головні та другорядні образи, які допомагають відтворити реальну дійсність в єдності почуттєвих та змістових компонентів, сприяють розкриттю задуму, теми та ідеї твору, беруть участь у вирішенні поставлених проблем чи містяться в позасюжетних компонентах.

2. Через систему художніх образів відбувається осягнення твору. Завершальна стадія аналізу - синтетична характеристика твору у єдності змісту і форми.

Коли ж доцільно використовувати пообразний шлях аналізу художнього твору? Вчитель повинен скласти систему образів твору, якщо це зробити не важко, якщо письменник створив яскраві багатогранні характери, і через систему образів можна розглядати всі інші компоненти аналізу в єдності змісту та форми, то звертання до пообразного аналізу буде найефективнішим при вивченні епічного твору.

На цьому етапі домінуватиме метод евристичної бесіди з елементами вибіркового читання, коментованого читання та читання в особах.

Поряд з названими у школі використовується і проблемно-тематичний шлях аналізу епічного твору. Багато методистів (В.Стоюнін, В.Маранцман, В.Острогорський та інші), спираючись на праці відомих педагогів (Я.Коменського, А.Дістервега, К.Ушинського та інших), психологів (С.Рубінштейна, А.Леонтьєва та інших), дидактів (Ю.Бабанського, М.Скаткіна та інших), розробляли ідеї, пов'язані з проблемним навчанням.

Проблемне навчання - система вивчення твору, що передбачає шлях:

- від визначення проблем до проблемних запитань;
- від проблемних запитань до проблемних ситуацій;
- від проблемних ситуацій до проблемних завдань;
- від проблемних завдань до пошукової роботи, спрямованої на виявлення напрямів вирішення визначених проблем.

Формулюючи проблемні запитання, важливо зважити на те, чи зрозумілі вони учням, чи відповідають їх віковим категоріям, чи зацікавлять їх. Питання мають спонукати до пошукової роботи, мати чітко висловлену перспективність, можливість виходу на інші, важливіші питання.

Проблемно-тематичний аналіз проводиться у такій послідовності:

1. Визначення теми художнього твору.
2. Оголошення вже визначених проблем.
3. Пошук авторських шляхів вираження.

До цієї роботи важливо залучити всі компоненти художнього твору, що сприяють визначенню напрямів вирішення проблеми, оцінці вартості його змісту і форми, розумінню твору в цілому. Треба пам'ятати, що проблемні питання повинні мати не лише перспективний характер, спонукати до роздумів, допомагати створити проблемні ситуації, а й звертати безпосередню увагу на те, як письменник творить художні образи, які йому вдається викликати почуття. Питання треба спрямовувати і на дослідження мови, стилю письменника, які визначають сукупність ідейно-художніх особливостей його твору.

Поряд з традиційними шляхами аналізу йде вивчення методистами інших можливих шляхів аналізу (філологічного, композиційного, стилістичного, лінгвістичного, системно-структурного, компаративного тощо). Їх визначення ще недостатньо обґрунтоване, і ці шляхи аналізу так і не набули самостійності.

Одним з найперспективніших і найцікавіших є компаративний (порівняльний) аналіз, що відкриває широкі можливості і при вивченні багатьох тем набуває великого значення. Компаративізм як порівняльно-історичний метод сформувався у II пол. XIX ст. Його засновником вважають Г.Бенфея. У передмові до німецького видання "Панчатантри" він відзначив, що сюжетні мотиви цієї пам'ятки згодом повторюються у трансформованому вигляді у творах багатьох європейських народів. Г.Бенфей вбачав у цьому вплив однієї літератури на іншу. Так виникла теорія запозичення (або міграційна теорія). Існує також теорія про загальні стадії розвитку, через які проходили усі літератури світу. Так,

О.Веселовський пояснював подібність сюжетів тим, що вони виникли у схожих обставинах життя.

Компаративістика як спеціальна дисципліна, що досліджує літературні взаємини (порівняльно-історичне літературознавство), сформувалась в XIX-XX ст. В Україні на сьогодні вона офіційно визнана наука. Але поки що шкільна методика спирається на окремі праці вчених-методистів (Т.Зепалової, Ж.Клименко, Л.Мірошніченко, Н.Муравйової, С.Турасва та інших).

Д.Наливайко на запитання: "Які можливості компаративістики як шкільної методики аналізу художнього твору?" відповів, що "...необхідність порівняльного вивчення літератури та її методики не викликає сумнівів. Це вивчення необхідно розпочати з простого, із зіставлення творів, що належать до одного жанру, стилю, однієї художньої системи, здійснюючи зіставлення на різних рівнях - теми, ідеї, сюжету, композиції, стилістики тощо, фіксуючи при цьому, що в них повторюється і якою мірою, що редукується, що трансформується і т. ін." [4,43].

Для застосування компаративного методу вчителю потрібно знати, які типи і види міжлітературних зв'язків існують. За визначенням А.Волкова, міжлітературні зв'язки - особливості літературного процесу, яка полягає в постійній взаємодії і взаємозбагаченні різноманітних національних літератур.

Отож, типи міжлітературних зв'язків: контактні, генетичні і типологічної подібності.

Контактні види міжлітературних зв'язків - це особисті зв'язки письменників, переклад, переспів, переказ, адаптація, інсценізація, цитатація, інонаціональна тематика, критична оцінка творчості інонаціонального письменника.

До генетичних видів зв'язків належать: запозичення, наслідування, стилізація, ремінісценція, травестіювання, пародіювання.

Види зв'язків типологічної подібності визначаються на рівні мікроструктури (теми, ідеї, проблематики, сюжету, композиції, образної системи, поетики, жанру) та на рівні макроструктури (течії, напрямку, стилю, творчого методу).

Проведення компаративного аналізу повинно мати чітко визначені етапи: підготовчий, реалізаційний і узагальнювальний.

На підготовчому етапі доречно звернутися до контактних зв'язків. Мета роботи на цьому етапі - розкрити можливості вивчення зарубіжної літератури в тісному зв'язку з українською. Вивчення контактних зв'язків допоможе учням усвідомити взаємозв'язок і взаємодії національних літератур, готує їх до реалізації другого етапу, на якому розглядаються зв'язки всіх рівнів: тематологічного (теми, мотиви); генетичного (роди, жанри); міфологічного (складові частини літературного твору або літературного процесу), тобто проводиться власне аналіз художнього твору в зіставленні з іншими. Так, "Гобсек" О.Бальзака може розглядатися в порівнянні з творами М.Гоголя "Мертві душі" або І.Карпенка-Карого "Хазяїн", а роман Е.Хемінгуей "Прощай, зброе!" в порівнянні з твором Е.М.Ремарка "На західному фронті без змін". На третьому етапі, виявивши вміння мислити, спостерігати, зіставляти, учні роблять власні висновки й узагальнення.

При проведенні компаративного аналізу особливу увагу слід приділити і принципу пріоритету загальнолюдських цінностей. Доцільно пропонувати школярам завдання, мета яких не лише усвідомлення подібності творів, але й осягнення близькості світоглядів різних народів. Необхідно розвивати в учнів вміння помічати спільні думки, переконання, прагнення, цінності, уявлення тощо.

Сучасна методична наука прагне до концептуального аналізу, коли головним стає не лише форма організації навчальної діяльності учнів, а сам принцип аналізу, якому слідує вчитель і цьому ж навчає своїх вихованців. Крім концептуальності слід відмітити вибірковість шкільного аналізу. Як пише В.П.Медведєв: "При проведенні аналізу немає необхідності зупинятися на всіх елементах художньої структури. Кожен раз необхідно шукати той ключ, який допоможе увійти в образний світ твору". Методист вказує ці шляхи:

- через художній образ;
- через розгляд композиції;
- через аналіз художніх засобів і мови та ін.

Методична наука як українська, так і російська за час свого існування вирішила багато методичних питань вивчення епічного твору, але вчителі продовжують пошуки, що відповідають умовам нового часу, оскільки проблема шкільного аналізу художніх творів вимагає подальшого наукового обґрунтування. Художній твір потребує всебічного підходу до його розгляду. Це зумовлюється специфікою літератури як виду мистецтва і тими завданнями, які необхідно розв'язати вчителю в процесі вивчення літератури.

"Вивчити художній твір - значить не тільки зрозуміти конфлікт, покладений у його основу, розібратися у сюжеті, у системі образів, - говорив Т.І.Беленький. - Це значить з'ясувати у кінцевому результаті концепцію життя, яка визначає конфлікт, сюжет, розстановку дійових осіб, тон оповіді, вибір зображувально-виражальних засобів, завдяки якій ми можемо судити про дійсність, відображену в художньому творі, і про особистість письменника, про його погляди, смаки, пристрасті" [1, 19].

Література

Отформатовано

1. Беленький Т.И. Приобщение к искусству слова. - М.: Просвещение, 1990. - С. 19-28.
2. Волощук С.В. Литературоведение - но в меру // Заруб. літ- ра в навч. закладах. - 1999. - №4. - С.4.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М.: Просвещение, 1974.- С.12-34.
4. Наливайко Д. Наука, дедалі більше визначатиме методіку викладання літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. - 1997. - №3. - С.49.
5. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. - К.: Ленвіт, 2000. - С.56-72.
6. Пасічник Є.А. Українська література в школі. - К.: Рад.школа, 1965.
7. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Метод. посібник для вчителя. - К.: РВЦ "Проза",

Формат: Список

Резюме

Отформатовано

В статье определяется роль и место анализа эпического произведения в системе изучения литературы, рассматриваются различные взгляды методистов на вопросы анализа художественного произведения, широко раскрываются проблемы анализа эпического произведения в современной школе. Все эти проблемы прослеживаются на основе детального рассмотрения традиционных и новых путей анализа эпического произведения, особое внимание акцентируется на таких путях анализа, как вслед за автором, проблемно-тематическом, пообразном, компаративном.

В статье указывается целесообразность проведения того или иного пути анализа в определенных условиях, что требует от учителя тщательной подготовки.

Ключевые слова: эпическое произведение, анализ, пути анализа, литературное образование, проблемное обучение, межлитературные связи.

Summary

The article is devoted to revealing the role and the place of analysis of an epic creation in the system of learning literature, to the investigation of different views of methodologist on the question of analysis of an epic creation. The problems of analysis of an epic creation in modern school are submitted widely. All the problems are considered on the basis of disclosing in detail the traditional and new ways of analysis of an epic creation.

It is also reveals the need of using this or that way of analysis of an epic creation in fixed conditions that require thorough preparing of a teacher.

Key words: epic creation, analysis, the ways of analysis, literary education, problematic education, interliterature connections.

В статті визначаються роль і місце аналізу епічного твору в системі вивчення літератури, розглядаються різні погляди методистів на питання аналізу художнього твору, широко розкриваються проблеми аналізу епічного твору в сучасній школі. Всі ці проблеми прослідковуються на основі детального розгляду традиційних і нових шляхів аналізу епічного твору, особлива увага зосереджується на таких шляхах аналізу, як за розвитком дій, проблемно-тематичному, пообразному, компаративному.

Отформатировано

Обґрунтовується доцільність проведення того чи іншого шляху аналізу в певних умовах, що вимагає від вчителя ретельної підготовки.

Отформатировано

Ключові слова: епічний твір, аналіз, шляхи аналізу, літературна освіта, проблемне навчання, міжлітературні зв'язки.

В системі вивчення літератури на роль і місце аналізу є різні погляди. Одні методисти на чолі з В.Я.Стоюніним і В.І.Водозовим вважали основним засобом роботи над літературним твором саме аналіз. Друга група методистів на чолі з В.Острогорським применшували роль аналізу художніх творів. Особливої гостроти це питання набуло в кінці 50-х - на початку 60-х рр. Більшість методистів почали дотримуватися думки, що аналіз відіграє значну роль при вивченні художніх творів, тому його почали вдосконалювати.

У практиці школи аналіз художнього твору практикується вже давно і заснований на повторному читанні та глибокому осмисленні в процесі його вивчення найважливіших ідейно-значущих епізодів. Детально розглядаючи епізод за епізодом, розділ за розділом, учні поступово усвідомлюють задум твору. Однак, аналізуючи твір, слід пам'ятати про те, що він є явищем мистецтва, тому надто докладний розбір може зашкодити його емоційно-естетичному сприйманню.

До цього часу питання про те, яким повинен бути шкільний аналіз, залишається проблемним. В історії вітчизняної методики і шкільної практики аналіз художнього твору трактувався і отримував різні форми. В радянській дидактиці методи "питальний", "лабораторний", "лабораторно-трудоий" стали використовуватись досить широко, що, однак, не відображало поглиблення аналізуючого початку. Шлях аналізу в радянській школі 30-40-х років все більше приймав вульгарно-соціологічний характер, коли ігнорувалися основні аспекти естетичного буття твору. З середини ХХ століття шкільна наука пішла по шляху подолання існуючого глибокого розриву змісту від форми. Поняття "цілісний образ" перейшло із літературознавства (Л.І.Тимофєєв, Ю.Б.Борев, Г.Н.Поспелов та ін.) в методику, доповнюючи "пообразний" шлях аналізу такими шляхами аналізу, як "слідом за автором" і "проблемним", які розрізняються ходом дослідження: "слідом за автором" - індуктивний, тобто від особистих спостережень до загальних, "проблемний" - дедуктивний - від загальних положень до особистих.

Отже, шкільний аналіз базується на літературознавчій концепції, але не копіює її. В умовах школи літературознавчий аналіз - не мета, а засіб. Він має виступати гарантом кваліфікованого спілкування з текстом, допомагати його осмисленню. Трансформуючи літературознавчий аналіз у шкільний, важливо зберегти загальне осмислення твору, авторський задум та його втілення.

Дискутуючи з цього приводу, деякі вчені висловлюють думку, що одна з найважливіших причин, яка гасить інтерес учнів до художнього слова - те, що в процесі аналізу творів, художні образи перекладаються на мову понять. Л.А.Рибак доводить, що на цьому етапі образний підхід не повинен поступатися понятійному підходу, і читач, аналізуючи твір, має мислити образами.

Найтипівіша помилка під час аналізу художнього твору в школі - надмірне соціологізування, що виявляється у недостатній увазі до образного боку твору, його художньої специфіки. Як показують опитування, вчитель найчастіше орієнтує учнів на фабульно-сюжетний рівень сприймання. Спочатку учні відповідають на питання змісту, а потім, в кінці аналізу, визначають, які художні засоби використовує письменник в даному творі. Відрив в процесі аналізу змісту від форми породжує голе соціологізування і формалізм. Шукаючи певні художні засоби, - метафори, епітети, порівняння - учні не усвідомлюють їх функціональної ролі і смислового навантаження. Отже, головний принцип роботи на етапі аналізу художнього твору - аналіз у єдності змісту і форми.

Поглянемо більш детально на проблему аналізу епічних творів. Слід пам'ятати, що епічні твори дуже різноманітні, тому, зустрічаючись з новими формами без відповідного естетичного досвіду, учні можуть бути нездатні сприйняти його. Таким чином, треба постійно розширювати уявлення учнів про жанрові різновиди епічних творів. Основою епічного твору є сюжет, який становить собою послідовний ланцюг дій, умотивований ідейним задумом письменника. Важлива роль належить і позасюжетним елементам - портретам, пейзажам, ліричним відступам, описам обстановки тощо. У кожному класі є особливості аналізу епічних творів, які зумовлені рівнем літературної підготовки учнів. На перших етапах увага зосереджується на розвитку сюжету, вчинках персонажів. Простежуючи розвиток дії у часі і просторі, учні вчаться давати оцінку життєвим явищам. Не менш важливим є вміння виходити за рамки сюжетної основи, уловлювати авторський підтекст, який захований за фасадом дій. Сюжетну канву учням збагнути не важко, але не завжди вони можуть усвідомити зв'язок сюжету з позасюжетними елементами, простежити вираження ідеї твору. Тому, вивчення епічного твору повинно будуватися так, щоб учні розуміли тісний зв'язок усіх його компонентів, бачили логічну доцільність у загальній композиційній побудові, простежували поступовість вимальовування людських характерів.

Успішність та ефективність роботи з твором залежить від обраного вчителем шляху аналізу. Питання шляхів аналізу художнього твору привертало увагу багатьох методистів, але й досі чимало його сторін вимагає наукового висвітлення й уточнення. Традиційна методика визнає три шляхи аналізу художнього твору:

- за розвитком дій, "слідом за автором";
- пообразний;
- проблемно-тематичний.

Зупинимось докладніше на кожному з названих шляхів.

Аналіз "слідом за автором" може використовуватися в будь-якому класі. Доцільно використовувати його, коли твір невеликий за обсягом. Попередньо вчитель ділить текст на логічно завершені змістові частини і складає систему запитань до кожної з них. При вивченні епічних творів та при застосуванні даного шляху аналізу важливо, щоб учні навчилися бачити за образами і картинами автора. Авторська позиція в епічних творах виражається або безпосередньо, або у прихованій формі. Письменник може говорити з читачем від імені оповідача, літературного героя, а іноді позиція оповідача збігається з авторською лише частково. Отже, учнів слід вчити робити висновки про авторську позицію на основі загального звучання твору.

Пообразний шлях аналізу використовується у школі найчастіше. Це зрозуміло, бо в центрі кожного твору є образ чи ціла система образів. Саме цей шлях допомагає реалізувати навчальну, виховну та розвиваючу мету під час вивчення твору. Однак, традиційний пообразний аналіз зводився до поділу героїв на позитивних і негативних, навіть у підручниках цей розподіл був чітко визначений. Сама література постає проти цього - з'являються неоднозначні образи, немає абсолютно позитивних чи негативних героїв. Тому проведення пообразного аналізу вимагає від вчителя ретельної підготовки. Готуючись до його проведення, слід пам'ятати про властиві лише йому особливості:

← Формат: Список

1. Система образів стає домінантою аналізу - треба визначити головні та другорядні образи, які допомагають відтворити реальну дійсність в єдності почуттєвих та змістових компонентів, сприяють розкриттю задуму, теми та ідеї твору, беруть участь у вирішенні поставлених проблем чи містяться в позасюжетних компонентах.

Формат: Список

2. Через систему художніх образів відбувається осягнення твору. Завершальна стадія аналізу - синтетична характеристика твору у єдності змісту і форми.

Коли ж доцільно використовувати пообразний шлях аналізу художнього твору? Вчитель повинен скласти систему образів твору, якщо це зробити не важко, якщо письменник створив яскраві багатогранні характери, і через систему образів можна розглядати всі інші компоненти аналізу в єдності змісту та форми, то звертання до пообразного аналізу буде найефективнішим при вивченні епічного твору.

На цьому етапі домінуватиме метод евристичної бесіди з елементами вибіркового читання, коментованого читання та читання в особах.

Поряд з названими у школі використовується і проблемно-тематичний шлях аналізу епічного твору. Багато методистів (В.Стоюнін, В.Маранцман, В.Острогорський та інші), спираючись на праці відомих педагогів (Я.Коменського, А.Дистівєрга, К.Ушинського та інших), психологів (С.Рубінштейна, А.Леонтьєва та інших), дидактів (Ю.Бабанського, М.Скаткіна та інших), розробляли ідеї, пов'язані з проблемним навчанням.

Проблемне навчання - система вивчення твору, що передбачає шлях:

- від визначення проблем до проблемних запитань;
- від проблемних запитань до проблемних ситуацій;
- від проблемних ситуацій до проблемних завдань;
- від проблемних завдань до пошукової роботи, спрямованої на виявлення напрямів вирішення визначених проблем.

Формат: Список

Формулюючи проблемні запитання, важливо зважити на те, чи зрозумілі вони учням, чи відповідають їх віковим категоріям, чи зацікавлять їх. Питання мають спонукати до пошукової роботи, мати чітко висловлену перспективність, можливість виходу на інші, важливіші питання.

Проблемно-тематичний аналіз проводиться у такій послідовності:

1. Визначення теми художнього твору.
2. Оголошення вже визначених проблем.
3. Пошук авторських шляхів вираження.

Формат: Список

До цієї роботи важливо залучити всі компоненти художнього твору, що сприяють визначенню напрямів вирішення проблеми, оцінці вартості його змісту і форми, розумінню твору в цілому. Треба пам'ятати, що проблемні питання повинні мати не лише перспективний характер, спонукати до роздумів, допомагати створити проблемні ситуації, а й звертати безпосередню увагу на те, як письменник творить художні образи, які йому вдається викликати почуття. Питання треба спрямовувати і на дослідження мови, стилю письменника, які визначають сукупність ідейно-художніх особливостей його твору.

Поряд з традиційними шляхами аналізу йде вивчення методистами інших можливих шляхів аналізу (філологічного, композиційного, стилістичного, лінгвістичного, системно-структурного, компаративного тощо). Їх визначення ще недостатньо обґрунтоване, і ці шляхи аналізу так і не набули самостійності.

Одним з найперспективніших і найцікавіших є компаративний (порівняльний) аналіз, що відкриває широкі можливості і при вивченні багатьох тем набуває великого значення. Компаративізм як порівняльно-історичний метод сформувався у II пол. XIX ст. Його засновником вважають Г.Бенфея. У передмові до німецького видання "Панчатантри" він відзначив, що сюжетні мотиви цієї пам'ятки згодом повторюються у трансформованому вигляді у творах багатьох європейських народів. Г.Бенфей вбачав у цьому вплив однієї літератури на іншу. Так виникла теорія запозичення (або міграційна теорія). Існує також теорія про загальні стадії розвитку, через які проходили усі літератури світу. Так,

О.Веселовський пояснював подібність сюжетів тим, що вони виникли у схожих обставинах життя.

Компаративістика як спеціальна дисципліна, що досліджує літературні взаємини (порівняльно-історичне літературознавство), сформувалась в XIX-XX ст. В Україні на сьогодні вона офіційно визнана наука. Але поки що шкільна методика спирається на окремі праці вчених-методистів (Т.Зепалової, Ж.Клименко, Л.Мірошниченко, Н.Муравйової, С.Тураєва та інших).

Д.Наливайко на запитання: "Які можливості компаративістики як шкільної методики аналізу художнього твору?" відповів, що "...необхідність порівняльного вивчення літератури та її методики не викликає сумнівів. Це вивчення необхідно розпочати з простого, із зіставлення творів, що належать до одного жанру, стилю, однієї художньої системи, здійснюючи зіставлення на різних рівнях - теми, ідеї, сюжету, композиції, стилістики тощо, фіксуючи при цьому, що в них повторюється і якою мірою, що редукується, що трансформується і т. ін." [4,43].

Для застосування компаративного методу вчителю потрібно знати, які типи і види міжлітературних зв'язків існують. За визначенням А.Волкова, міжлітературні зв'язки - особливості літературного процесу, яка полягає в постійній взаємодії і взаємозбагаченні різноманітних національних літератур.

Отож, типи міжлітературних зв'язків: контактні, генетичні і типологічної подібності.

Контактні види міжлітературних зв'язків - це особисті зв'язки письменників, переклад, переспів, переказ, адаптація, інсценізація, цитатація, інонаціональна тематика, критична оцінка творчості інонаціонального письменника.

До генетичних видів зв'язків належать: запозичення, наслідування, стилізація, ремінісценція, травестіювання, пародіювання.

Види зв'язків типологічної подібності визначаються на рівні мікроструктури (теми, ідеї, проблематики, сюжету, композиції, образної системи, поетики, жанру) та на рівні макроструктури (течії, напрямку, стилю, творчого методу).

Проведення компаративного аналізу повинно мати чітко визначені етапи: підготовчий, реалізаційний і узагальнювальний.

На підготовчому етапі доречно звернутися до контактних зв'язків. Мета роботи на цьому етапі - розкрити можливості вивчення зарубіжної літератури в тісному зв'язку з українською. Вивчення контактних зв'язків допоможе учням усвідомити взаємозв'язок і взаємодії національних літератур, готує їх до реалізації другого етапу, на якому розглядаються зв'язки всіх рівнів: тематологічного (теми, мотиви); генетичного (роди, жанри); міфологічного (складові частини літературного твору або літературного процесу), тобто проводиться власне аналіз художнього твору в зіставленні з іншими. Так, "Гобсек" О.Бальзака може розглядатися в порівнянні з творами М.Гоголя "Мертві душі" або І.Карпенка-Карого "Хазяїн", а роман Е.Хемінгуей "Прощай, зброе!" в порівнянні з твором Е.М.Ремарка "На західному фронті без змін". На третьому етапі, виявивши вміння мислити, спостерігати, зіставляти, учні роблять власні висновки й узагальнення.

При проведенні компаративного аналізу особливу увагу слід приділити і принципу пріоритету загальнолюдських цінностей. Доцільно пропонувати школярам завдання, мета яких не лише усвідомлення подібності творів, але й осягнення близькості світоглядів різних народів. Необхідно розвивати в учнів вміння помічати спільні думки, переконання, прагнення, цінності, уявлення тощо.

Сучасна методична наука прагне до концептуального аналізу, коли головним стає не лише форма організації навчальної діяльності учнів, а сам принцип аналізу, якому слідує вчитель і цьому ж навчає своїх вихованців. Крім концептуальності слід відмітити вибірковість шкільного аналізу. Як пише В.П.Медведєв: "При проведенні аналізу немає необхідності зупинятися на всіх елементах художньої структури. Кожен раз необхідно шукати той ключ, який допоможе увійти в образний світ твору". Методист вказує ці шляхи:

- через художній образ;
- через розгляд композиції;
- через аналіз художніх засобів і мови та ін.

← Формат: Список

Методична наука як українська, так і російська за час свого існування вирішила багато методичних питань вивчення епічного твору, але вчителі продовжують пошуки, що відповідають умовам нового часу, оскільки проблема шкільного аналізу художніх творів вимагає подальшого наукового обґрунтування. Художній твір потребує всебічного підходу до його розгляду. Це зумовлюється специфікою літератури як виду мистецтва і тими завданнями, які необхідно розв'язати вчителю в процесі вивчення літератури.

"Вивчити художній твір - значить не тільки зрозуміти конфлікт, покладений у його основу, розібратися у сюжеті, у системі образів, - говорив Т.І.Беленький. - Це значить з'ясувати у кінцевому результаті концепцію життя, яка визначає конфлікт, сюжет, розстановку дійових осіб, тон оповіді, вибір зображувально-виражальних засобів, завдяки якій ми можемо судити про дійсність, відображену в художньому творі, і про особистість письменника, про його погляди, смаки, пристрасті" [1, 19].

Література

- 1.Беленький Т.И. Приобщение к искусству слова. - М.: Просвещение, 1990. - С. 19-28.
- 2.Волощук С.В. Литературоведение - но в меру // Заруб. літ- ра в навч. закладах. -1999. - №4. - С.4.
- 3.Лернер И.Я. Проблемное обучение. - М.: Просвещение, 1974.- С.12-34.
- 4.Наливайко Д. Наука, дедалі більше визначатиме методику викладання літератури // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. - 1997. - №3. - С.49.
- 5.Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах. - К.: Ленвіт, 2000. - С.56-72.
- 6.Пасічник Є.А. Українська література в школі. - К.: Рад.школа, 1965.
- 7.Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Метод. посібник для вчителя. - К.: РВЦ "Проза", 1995.

← Формат: Список

Резюме

В статті визначаються роль і місце аналізу епічного твору в системі вивчення літератури, розглядаються різні погляди методистів на питання аналізу художнього твору, широко розкриваються проблеми аналізу епічного твору в сучасній школі. Всі ці проблеми прослідковуються на основі детального розгляду традиційних і нових шляхів аналізу епічного твору, особлива увага зосереджується на таких шляхах аналізу, як за розвитком дій, проблемно-тематичному, пообразному, компаративному.

В статті зазначається доцільність проведення того чи іншого шляху аналізу в певних умовах, що вимагає від вчителя ретельної підготовки.

Ключові слова: епічний твір, аналіз, шляхи аналізу, літературна освіта, проблемне навчання, міжлітературні зв'язки.

Резюме

В статье определяется роль и место анализа эпического произведения в системе изучения литературы, рассматриваются различные взгляды методистов на вопросы анализа художественного произведения, широко раскрываются проблемы анализа эпического произведения в современной школе. Все эти проблемы прослеживаются на основе детального рассмотрения традиционных и новых путей анализа эпического произведения, особое внимание акцентируется на таких путях анализа, как вслед за автором, проблемно-тематическом, пообразном, компаративном.

Обосновывается целесообразность проведения того или иного пути анализа в определенных условиях, что требует от учителя тщательной подготовки.

Ключевые слова: эпическое произведение, анализ, пути анализа, литературное образование, проблемное обучение, межлитературные связи.

Summary

The article is devoted to revealing of the role and the place of analysis of the epic creation in the system of learning literature, to the investigation of different views of the scientist in the methodic on the question on analysis of the epic creation. The problems of analysis of the epic creation in modern school are submitted widely. All the problems are considered on the basis of disclosing in detail of the traditional and new ways of the analysis of the epic creation.

It also reveals the need of using that or another way of analysis of the epic creation in fixed conditions that require the best preparing of the teacher.

Key words: epic creation, analysis, ways of the analysis, literary education, problematic education, interliterature connections.

УДК 372.882

К.П.Бабенко

ЗАГАЛЬНІ УМОВИ СИСТЕМНОГО ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ІЛЮСТРАЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ

Стаття направлена спрямована на вирішення проблеми системного використання художніх ілюстрацій на уроках зарубіжної літератури. В статті наголошено на особливостях застосування графіки в сучасній школі, показано практичне виконання умов системного використання суміжного з літературою мистецтва.

Ключові слова: художня ілюстрація, принцип системності, умови застосування художніх ілюстрацій, суміжні мистецтва.

Художня ілюстрація є засобом зорової наочності, який відображає взаємозв'язок графічного мистецтва та реальної дійсності. Застосування художніх ілюстрацій на уроках літератури допомагає вирішити проблему виховання естетичної культури школярів.

У зв'язку з оновленням державних програм із зарубіжної літератури, компонуванням літературного матеріалу за тематичним, а у 8-11 класах ще й за хронологічним принципами ускладнюється використання пропонованого виду мистецтва. Аналіз досліджень сучасних учених А.В.Андроніка, Н.Й.Волошиної, С.О.Жили, О.О.Ісаєвої, Є.М.Колокольцева та інших свідчить про тяжіння до застосування графіки у комплексі з іншими видами мистецтва. Опитування молодих учителів-предметників та майбутніх фахівців – студентів-філологів – демонструє прикрий факт: спеціалісти зарубіжної літератури не завжди розуміють сенс наявності ілюстрацій на уроках, не враховують умов застосування цього виду зорової наочності. Таким чином, системне використання графічного мистецтва є важливою методичною проблемою.

Принцип системного використання художніх ілюстрацій полягає у застосуванні вказаного виду наочності в процесі вивчення теми, розділу певного класу, протягом вивчення усього шкільного курсу зарубіжної літератури. Дотримання умов застосування художніх ілюстрацій полегшує та одночасно поглиблює сприймання і розуміння учнями літературного твору, конкретизує літературний образ та уявлення школярів, формує навички самостійної роботи, виховує їхні естетичні смаки, емоційну культуру сприймання суміжних видів мистецтва.

Художня ілюстрація як вид образотворчого мистецтва має специфічні засоби зображення. Вона є вторинним зоровим образом, фіксацією найзначніших фактів, з погляду художника. Отже, ілюстрація є частковим відтворенням змісту художнього тексту, і зрозуміти сенс малюнків можна тільки за умови повного прочитання літературного твору.

Слід зазначити, що ілюстрація може бути намальована професіональним художником, письменником, читачем-непрофесіоналом (учнем, батьками). Тому при застосуванні малюнків треба враховувати й особистісні психологічні якості, стиль інтерпретаторів художніх текстів: тяжіння до символіки, алегорії, конкретизація літературного образу, силуетне або штрихове зображення тощо.

Необхідною умовою активного розвитку естетичного сприймання літератури в системі уроків є емоційна готовність учнів до сприйняття художньої ілюстрації. Емоційна готовність полягає в психологічному настрої на споглядання зорового зображення, в розумінні школярами специфіки графічного мистецтва, у вмінні визначати мету застосування ілюстрації при вивченні певного літературного тексту, розділу, напрямку. Прийоми настанови учнів на сприйняття ілюстрації відомі в методиці: передне слово вчителя, коментар до малюнка, а у старших класах й учнівські повідомлення про художників та їхню творчу манеру. Слід спиратися також на естетичний досвід школярів. Наприклад, в системі уроків з вивчення повісті М.Гоголя "Тарас Бульба" в 7 класі пропонується використання ілюстрацій Є.Кибрика. Бажано спочатку звернутися до знань учнів з історії

Запорозької Січі, до їхнього естетичного досвіду в галузі культури України: запропонувати описати словесно зброю, речі козаків, якщо є можливість, показати школярам зображення предметів або навіть самі предмети. Після підготовчого етапу можна демонструвати ілюстрації художника.

В залежності від підготовленості учнів до сприймання графічного мистецтва застосовуються різні види демонстрації. Тому урахування особливостей демонстрування є наступною умовою якісного системного використання ілюстрацій на уроках літератури. Демонстрація може бути загальною, індивідуальною, комбінованою. На нашу думку, при вивченні "Тараса Бульби" М.Гоголя найліпше застосовувати комбіновану демонстрацію малюнків, при вивченні теми "Твори про природу" у 5 класі - загальну. В процесі виконання учнями завдань, пов'язаних із художніми ілюстраціями, краще вдатися до індивідуальної демонстрації.

За рахунок демонстрування різних видів художніх ілюстрацій активізується розвиток психологічних якостей школярів: уважності, самостійності суджень, фантазії, спостережливості, відтворення тощо. Таким чином, різноманітність графічних образів на уроках літератури є теж умовою якісного системного викладання. Вчитель, за бажанням, може користуватися нашою класифікацією художніх ілюстрацій:

Стаття направлена на вирішення проблеми системного використання художніх ілюстрацій на уроках зарубіжної літератури. В статті наголошено на особливостях застосування графіки в сучасній школі, показано практичне виконання умов системного використання суміжного з літературою мистецтва.

Отформатировано

Ключові слова: художня ілюстрація, принцип системності, умови застосування художніх ілюстрацій, суміжні мистецтва.

Художня ілюстрація є засобом зорової наочності, який відображає взаємозв'язок графічного мистецтва та реальної дійсності. Застосування художніх ілюстрацій на уроках літератури допомагає вирішити проблему виховання естетичної культури школярів.

У зв'язку з оновленням державних програм із зарубіжної літератури, компонуванням літературного матеріалу за тематичним, а у 8-11 класах ще й за хронологічним принципами ускладнюється використання пропонованого виду мистецтва. Аналіз досліджень сучасних учених А.В. Андроніка, Н.Й. Волошиної, С.О. Жили, О.О. Ісаєвої, Є.М. Колокольцева та інших свідчить про тяжіння до застосування графіки у комплексі з іншими видами мистецтва. Опитування молодих учителів-предметників та майбутніх фахівців – студентів-філологів – демонструє прикрий факт: спеціалісти зарубіжної літератури не завжди розуміють сенс наявності ілюстрацій на уроках, не враховують умов застосування цього виду зорової наочності. Таким чином, системне використання графічного мистецтва є важливою методичною проблемою.

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Принцип системного використання художніх ілюстрацій полягає у застосуванні вказаного виду наочності в процесі вивчення теми, розділу певного класу, протягом вивчення усього шкільного курсу зарубіжної літератури. Дотримання умов застосування художніх ілюстрацій полегшує та одночасно поглиблює сприймання і розуміння учнями літературного твору, конкретизує літературний образ та уявлення школярів, формує навички самостійної роботи, виховує їхні естетичні смаки, емоційну культуру сприймання суміжних видів мистецтва.

Художня ілюстрація як вид образотворчого мистецтва має специфічні засоби зображення. Вона є вторинним зоровим образом, фіксацією найзначніших фактів, з погляду художника. Отже, ілюстрація є частковим відтворенням змісту художнього тексту, і зрозуміти сенс малюнків можна тільки за умови повного прочитання літературного твору.

Слід зазначити, що ілюстрація може бути намальована професіональним художником, письменником, читачем-непрофесіоналом (учнем, батьками). Тому при застосуванні

малюнків треба враховувати й особистісні психологічні якості, стиль інтерпретацій художніх текстів: тяжіння до символіки, алегорії, конкретизація літературного образу, силуетне або штрихове зображення тощо.

Необхідною умовою активного розвитку естетичного сприймання літератури в системі уроків є емоційна готовність учнів до сприйняття художньої ілюстрації. Емоційна готовність полягає в психологічному настрої на споглядання зорового зображення, в розумінні школярами специфіки графічного мистецтва, у вмінні визначати мету застосування ілюстрації при вивченні певного літературного тексту, розділу, напрямку. Прийоми настанови учнів на сприйняття ілюстрації відомі в методиці: передне слово вчителя, коментар до малюнка, а у старших класах й учнівські повідомлення про художників та їхню творчу манеру. Слід спиратися також на естетичний досвід школярів. Наприклад, в системі уроків з вивчення повісті М.Гоголя "Тарас Бульба" в 7 класі пропонується використання ілюстрацій С.Кибрика. Бажано спочатку звернутися до знань учнів з історії Запорозької Січі, до їхнього естетичного досвіду в галузі культури України: запропонувати описати словесно зброю, речі козаків, якщо є можливість, показати школярам зображення предметів або навіть самі предмети. Після підготовчого етапу можна демонструвати ілюстрації художника.

В залежності від підготовленості учнів до сприйняття графічного мистецтва застосовуються різні види демонстрації. Тому урахування особливостей демонстрування є наступною умовою якісного системного використання ілюстрацій на уроках літератури. Демонстрація може бути загальною, індивідуальною, комбінованою. На нашу думку, при вивченні "Тараса Бульби" М.Гоголя найліпше застосовувати комбіновану демонстрацію малюнків, при вивченні теми "Твори про природу" у 5 класі - загальну. В процесі виконання учнями завдань, пов'язаних із художніми ілюстраціями, краще вдатися до індивідуальної демонстрації.

За рахунок демонстрування різних видів художніх ілюстрацій активізується розвиток психологічних якостей школярів: уважності, самостійності суджень, фантазії, спостережливості, відтворення тощо. Таким чином, різноманітність графічних образів на уроках літератури є теж умовою якісного системного викладання. Вчитель, за бажанням, може користуватися нашою класифікацією художніх ілюстрацій:

Учням середніх, а особливо 5-6 класів, зважаючи на психологічні особливості їхнього розвитку, не бажано демонструвати класифікацію. Варто обмежитись спрощеною термінологією щодо видів художньої ілюстрації (кольорова чи чорно-біла), її типів (епізод чи деталь зображені на малюнку), пропонувати інтерпретації найбільш зрозумілих учням видів художнього образу: людини, тварини, предмета. Чудовими в цьому плані є малюнки Г.Доре до "Дивовижних пригод... Мюнхаузена" Г.Е.Распе, І.Білібіна та Т.Мавриної до народних казок (5 клас), В.Горяєва до "Пригод Тома Сойєра" М.Твена (6 клас), О.Базилевича та І.Семенова до "Пригод бравого вояка Швейка" Я.Гашека (7 клас), А. де Сент-Екзюпері до "Маленького принца" (8 клас). У старших класах, в залежності від рівня компетентності учнів, можна ускладнити специфічну термінологію, пропонувати для аналізу різні види й типи художньої ілюстрації.

Таким чином, у шкільному викладанні літератури наявний тісний взаємозв'язок двох умов використання художніх ілюстрацій: демонстрування різних видів малюнків та врахування вікових особливостей школярів. Не менш важливою умовою є наявність конкретного завдання за ілюстрацією.

Особливої уваги заслуговує розвиток самостійної діяльності учнів у процесі спілкування зі словесним та графічним мистецтвами. Самостійність полягає у сформованості навичок прочитання і тлумачення пропонованого художнього твору, в опануванні відомостей з критичної та науково-популярної літератури, у вмінні поділитися з однокласниками інформацією, власними думками. У 5-8 класах учитель виступає керівником

у процесі формування самостійної діяльності школярів на уроках літератури, причому поступово ускладнює пропонувані завдання. З 9 класу школярі працюють майже самостійно, у процесі навчання переважають групова та індивідуальна форми діяльності учнів. З метою полегшення аналізу творів мистецтва пропонуємо орієнтовний план аналізу ілюстрації:

1. Що зображено на ілюстрації (епізод, деталь тексту, алегорія)?
2. Який тон і фон малюнка?
3. Як зображений герой порівняно з фоном (у контрасті, зливається з фоном, які домінуючі кольори)?
4. Як відтворює автор погляд героя, його фізичний стан (за допомогою яких деталей, кольорів)?
5. Чи можна проаналізувати поведінку героя?
6. Який настрій малюнка, чи співпадає він з настроєм літературного твору (епізоду)?
7. Як би ви намалювали зображення?

В залежності від специфіки літературного твору питання плану можуть варіюватись. До учнів ставляться такі вимоги: здійснення аналізу-розповіді та аналізу-порівняння у процесі співставлення художньої ілюстрації з літературним текстом.

Важливою умовою, органічно пов'язаною з попередньою, є поєднання різних видів діяльності школярів на уроках літератури: споглядання, коментар до малюнка, опис чи аналіз ілюстрації, опис чи аналіз циклу, порівняння малюнків різних художників, дослідження стилю ілюстратора, словесне малювання, власне малювання тощо. Особливої уваги заслуговують застосування ілюстративних циклів та порівняння ілюстрацій різних авторів. Наприклад, у системі уроків з вивчення творчості М.Гоголя в 9 класі пропонуються ілюстрації П.М.Боклевського до "Мертвих душ" та такі завдання і запитання:

1. Прослідкуйте за виразом обличчя Чічікова протягом першого тому роману-поєми (із циклу обираються 3-4 малюнка за бажанням учнів).
2. Які почуття керують Павлом Івановичем?
3. Якими засобами ілюстратор відобразив ці почуття?
Або:
 1. Які почуття викликає у вас опис маєтку Плюшкіна?
 2. Розгляньте портрети Плюшкіна роботи П.М.Боклевського та Кукриніксіва.
 3. Чи співпадають ваші почуття із зображеним на ілюстраціях? Хто з художників, на вашу думку, глибше зрозумів психологію Плюшкіна?

В 11 класі при вивченні творчості Шолома-Алейхема пропонуються такі теми доповідей:

1. Світ Мотла в ілюстраціях М.Горшмана та З.Толкачова (за повістю "Хлопчик Мотл").
2. Відображення теми глибокої любові в "Пісні над піснями" Шолом-Алейхемом та ілюстратором З.Толкачовим.

Такі завдання є найскладнішими і найважчими для учнів, але й найцікавішими, бо вони дають можливість старшокласникам самостійно вдосконалювати естетичні смаки, поширювати кругозір, заглиблюватись у зміст, психологію літературного твору. З метою активізації інтересу школярів до завдань такого типу необхідно протягом усього курсу навчання оперувати термінами "порівняння", "цикл". Корисним буде застосування спільної термінології у процесі здійснення міжпредметного зв'язку "література - образотворче мистецтво": сюжет, алегорія, пейзаж, символ, портрет, настрій, метафора, жанр, цикл, художня деталь та інші. За таких умов теж активізується самостійне опанування літератури учнями.

Отже, основними методичними умовами системного використання художніх ілюстрацій на уроках зарубіжної літератури є:

- ◆ прочитання літературного твору в повному обсязі;
- ◆ урахування особистісних психологічних якостей інтерпретаторів літературних творів;

- ◆ емоційна готовність школярів до сприйняття ілюстрації;
- ◆ застосування різних видів демонстрації графіки;
- ◆ різноманітність видів художньої ілюстрації;
- ◆ урахування вікових особливостей учнів;
- ◆ наявність конкретного завдання за ілюстрацією;
- ◆ самостійна діяльність школярів на уроках літератури;
- ◆ урізноманітнення творчої діяльності учнів;
- ◆ вживання спільної термінології мистецтва слова та графіки.

Література

Отформатировано

1. Глушенко Е. Л., Полуянов В.П. Картина и иллюстрация на уроках литературы. Из опыта работы в 4-10 классах. - М.: Просвещение, 1985.-128 с.
2. Гречинская В.С. Наглядность на уроках русской литературы. Пособие для учителя.- К.: Радянська школа, 1983.- 152 с.
3. Гризова И.А. Художественный образ как система. - Одесса, 1970.- 28 с.
4. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. -М.: Смысл, 1997.- 424 с.
5. Колокольцев Е.Н. "...Неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия..."(о классификации средств наглядности в преподавании литературы) // Литература в школе.- М.: 1990.-№ 3.- С.86-93.
6. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды.- Воронеж: 1996.- 384 с.
7. Мариновська О.Я. Методика роботи із системою ключових епізодів у процесі вивчення епічного твору.- Івано-Франківськ.-1996.-88 с.
8. Щиряков Н.Н. Книжная иллюстрация на уроках русской литературы: 4-7 классы.- Минск: Народна асвета, 1975.-112 с.

Резюме

Отформатировано

Статья направлена на решение проблемы системного использования художественных иллюстраций на уроках зарубежной литературы. В статье указаны особенности использования графики в современной школе, показана практическая реализация условий системного использования смежного с литературой искусства.

Ключевые слова: художественная иллюстрация, принцип системности, условия использования художественных иллюстраций, смежные искусства.

Summary

Отформатировано

Babenko K.P. The general conditions of systematic using of fancy illustrations in studying Foreign Literature at school.

The article is directed to solve the problem of systematic using of fancy illustrations at Literature Lessons. The article shows the peculiarities of using the Black-and-White Art in modern school. The authoress gives practical advice by carrying-out general conditions of systematic usage of the Overlapping Art.

Key words: the fancy illustration, the systematic using, general conditions, the Overlapping Arts.

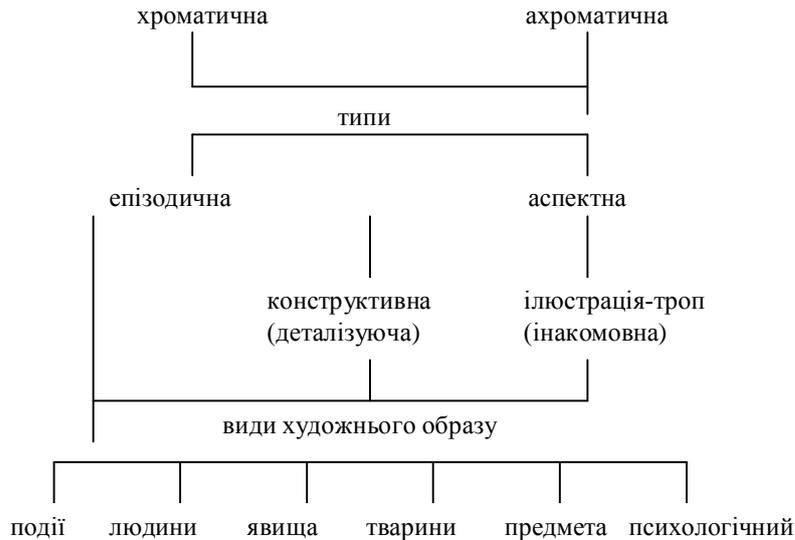
Бабенко Е.П. Основные условия системного использования художественных иллюстраций при изучении зарубежной литературы в школе.

Статья направлена на решение проблемы системного использования художественных иллюстраций на уроках зарубежной литературы. В статье указаны особенности

использования графики в современной школе, показана практическая реализация условий системного использования смежного с литературой искусства.

Ключевые слова: художественная иллюстрация, принцип системности, условия использования художественных иллюстраций, смежные искусства.

Види художньої ілюстрації



Учням середніх, а особливо 5-6 класів, зважаючи на психологічні особливості їхнього розвитку, не бажано демонструвати класифікацію. Варто обмежитись спрощеною термінологією щодо видів художньої ілюстрації (кольорова чи чорно-біла), її типів (епізод чи деталь зображені на малюнку), пропонувати інтерпретації найбільш зрозумілих учням видів художнього образу: людини, тварини, предмета. Чудовими в цьому плані є малюнки Г.Доре до "Дивовижних пригод... Мюнхаузена" Г.Е.Распе, І.Білібіна та Т.Мавриної до народних казок (5 клас), В.Горяєва до "Пригод Тома Сойера" М.Твена (6 клас), О.Базилевича та І.Семенова до "Пригод бравого вояка Швейка" Я.Гашека (7 клас), А. де Сент-Екзюпері до "Маленького принца" (8 клас). У старших класах, в залежності від рівня компетентності учнів, можна ускладнити специфічну термінологію, пропонувати для аналізу різні види й типи художньої ілюстрації.

Таким чином, у шкільному викладанні літератури наявний тісний взаємозв'язок двох умов використання художніх ілюстрацій: демонстрування різних видів малюнків та врахування вікових особливостей школярів. Не менш важливою умовою є наявність конкретного завдання за ілюстрацією.

Особливої уваги заслуговує розвиток самостійної діяльності учнів у процесі спілкування зі словесним та графічним мистецтвами. Самостійність полягає у сформованості навичок прочитання і тлумачення пропонованого художнього твору, в опануванні відомостей з критичної та науково-популярної літератури, у вмінні поділитися з однокласниками інформацією, власними думками. У 5-8 класах учитель виступає керівником у процесі формування самостійної діяльності школярів на уроках літератури, причому поступово ускладнює пропоновані завдання. З 9 класу школярі працюють майже самостійно, у процесі навчання переважають групова та індивідуальна форми діяльності учнів. З метою полегшення аналізу творів мистецтва пропонуємо орієнтовний план аналізу ілюстрації:

- 1.Що зображено на ілюстрації (епізод, деталь тексту, алегорія)?
- 2.Який тон і фон малюнка?

← Формат: Список

3. Як зображений герой порівняно з фоном (у контрасті, зливається з фоном, які домінуючі кольори)?
4. Як відтворює автор погляд героя, його фізичний стан (за допомогою яких деталей, кольорів)?
5. Чи можна проаналізувати поведінку героя?
6. Який настрій малюнка, чи співпадає він з настроєм літературного твору (епізоду)?
7. Як би ви намалювали зображення?

В залежності від специфіки літературного твору питання плану можуть варіюватись. До учнів ставляться такі вимоги: здійснення аналізу-розповіді та аналізу-порівняння у процесі співставлення художньої ілюстрації з літературним текстом.

Важливою умовою, органічно пов'язаною з попередньою, є поєднання різних видів діяльності школярів на уроках літератури: споглядання, коментар до малюнка, опис чи аналіз ілюстрації, опис чи аналіз циклу, порівняння малюнків різних художників, дослідження стилю ілюстратора, словесне малювання, власне малювання тощо. Особливої уваги заслуговують застосування ілюстративних циклів та порівняння ілюстрацій різних авторів. Наприклад, у системі уроків з вивчення творчості М.Гоголя в 9 класі пропонуються ілюстрації П.М.Боклевського до "Мертвих душ" та такі завдання і запитання:

1. Прослідкуйте за виразом обличчя Чічікова протягом першого тому роману-поєми (із циклу обираються 3-4 малюнка за бажанням учнів).

Формат: Список

2. Які почуття керують Павлом Івановичем?
3. Якими засобами ілюстратор відобразив ці почуття?

Або:

1. Які почуття викликає у вас опис маєтку Плюшкіна?
2. Розгляньте портрети Плюшкіна роботи П.М.Боклевського та Кукриніксієв.
3. Чи співпадають ваші почуття із зображенням на ілюстраціях? Хто з художників, на вашу думку, глибше зрозумів психологію Плюшкіна?

Формат: Список

В 11 класі при вивченні творчості Шолома-Алейхема пропонуються такі теми доповідей:

1. Світ Мотла в ілюстраціях М.Горшмана та З.Толкачова (за повістю "Хлопчик Мотл").
2. Відображення теми глибокої любові в "Пісні над піснями" Шолом-Алейхемом та ілюстратором З.Толкачовим.

Формат: Список

Такі завдання є найскладнішими і найважчими для учнів, але й найцікавішими, бо вони дають можливість старшокласникам самостійно вдосконалювати естетичні смаки, поширювати кругозір, заглиблюватись у зміст, психологію літературного твору. З метою активізації інтересу школярів до завдань такого типу необхідно протягом усього курсу навчання оперувати термінами "порівняння", "цикл". Корисним буде застосування спільної термінології у процесі здійснення міжпредметного зв'язку "література - образотворче мистецтво": сюжет, алегорія, пейзаж, символ, портрет, настрій, метафора, жанр, цикл, художня деталь та інші. За таких умов теж активізується самостійне опанування літератури учнями.

Отже, основними методичними умовами системного використання художніх ілюстрацій на уроках зарубіжної літератури є:

- ◆ прочитання літературного твору в повному обсязі;
- ◆ урахування особистісних психологічних якостей інтерпретаторів літературних творів;
- ◆ емоційна готовність школярів до сприйняття ілюстрації;
- ◆ застосування різних видів демонстрації графіки;
- ◆ різноманітність видів художньої ілюстрації;
- ◆ урахування вікових особливостей учнів;
- ◆ наявність конкретного завдання за ілюстрацією;
- ◆ самостійна діяльність школярів на уроках літератури;
- ◆ урізноманітнення творчої діяльності учнів;

Формат: Список

♦ вживання спільної термінології мистецтва слова та графіки .

Література

1. Глущенко Е. Л. , Полуянов В.П. Картина и иллюстрация на уроках литературы. Из опыта работы в 4-10 классах. - М.: Просвещение, 1985.-128 с.
2. Гречинская В.С. Наглядность на уроках русской литературы. Пособие для учителя.-К.: Радянська школа, 1983.- 152 с.
3. Гризова И.А. Художественный образ как система. - Одесса, 1970.- 28 с.
4. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. -М.: Смысл, 1997.- 424 с.
5. Колокольцев Е.Н. "...Неразлучимы в России живопись, музыка, проза, поэзия..."(о классификации средств наглядности в преподавании литературы) // Литература в школе.- М.: 1990.-№ 3.- С.86-93.
6. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды.- Воронеж: 1996.- 384 с.
7. Маринювська О.Я . Методика роботи із системою ключових епізодів у процесі вивчення епічного твору.- Івано-Франківськ.-1996.-88 с.
8. Щиряков Н.Н. Книжная иллюстрация на уроках русской литературы: 4-7 классы.-Минск: Народна асвета, 1975.-112 с.

Формат: Список

Резюме

Стаття направлена на вирішення проблеми системного використання художніх ілюстрацій на уроках зарубіжної літератури. В статті наголошено на особливостях застосування графіки в сучасній школі, показано практичне виконання умов системного використання суміжного з літературою мистецтва.

Ключові слова: художня ілюстрація, принцип системності, умови застосування художніх ілюстрацій, суміжні мистецтва.

Резюме

Статья направлена на решение проблемы системного использования художественных иллюстраций на уроках зарубежной литературы. В статье указаны особенности использования графики в современной школе, показана практическая реализация условий системного использования смежного с литературой искусства.

Ключевые слова: художественная иллюстрация, принцип системности, условия использования художественных иллюстраций, смежные искусства.

Summary

The article is directed to solve the problem of fancy illustrations' systematic using in the Literature Lessons. The article is showed the peculiarities of using of the Black-and-White Art in the modern school. The authoress gives practical advices by carrying-out of general conditions of the Overlapping Art's systematic using.

Key words: the fancy illustration, the systematic using, general conditions, the Overlapping Arts.

ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА МАТЕРІАЛІ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ТЕАТРУ „АБСУРДУ”

В статті розглядається проблема естетичного виховання на матеріалі вивчення театру “абсурду” як однієї з модерністських течій ХХ сторіччя.

Отформатовано

Отформатовано

Отформатовано

Ключові слова: зарубіжна література, естетичне виховання, моральний розвиток, театр “абсурду”

Отформатовано

У процесі пошуків нових напрямів розвитку освіти ХХІ століття увага педагогів, методистів, літературознавців і вчителів концентрується на розвитку гуманітарних дисциплін, головна функція яких є людинотворчою.

Естетичне виховання стає органічною частиною системи формування особистості. Щоб організувати процес естетичного сприйняття художнього твору на уроках зарубіжної літератури, вчителю необхідно розкрити зв'язок образних і словесно-сміслових елементів. А це в свою чергу вимагає добре розвинутого чуття мови, творчої уяви, сприяє осмисленню законів художньої виразності. Великі можливості у вирішенні даної проблеми надає театр.

Межа ХХ століття в історії західноєвропейської літератури відзначена могутнім піднесенням драматичного мистецтва. Драматургію цього періоду сучасники називали «ною драмою», підкресливши радикальний характер здійснених у ній змін. Біля її витоків стояли Г.Ібсен, Е.Золя., Г.Гауптман, Б.Шоу, К.Гамсун, А.Чехов, Б.Брехт та інші письменники.

Завдяки творчості цих драматургів західноєвропейський театр перетворився на арену пристрасних ідейних дискусій, а внутрішні переживання людини набули значення всезагальності, стали мірою філософських, соціальних і моральних проблем буття.

Основна тенденція «нової драми» - прагнення до вірогідності зображення, правдивого показу внутрішнього світу, соціальних і побутових особливостей життя персонажів і оточуючого середовища. «Нова драма» розробила жанри соціальної, психологічної та інтелектуальної «драми ідей», які виявилися найбільш продуктивними у драматургії ХХ століття.

В середині 50-х років ХХ століття на зміну «новій драмі» приходять так звані театр «абсурду», який виник у Франції і закріпився в ряді сучасних модерністських напрямків у мистецтві ХХ століття. Ініціаторами виникнення театру «абсурду» були румун Ежен Іонеско та ірландець Самюель Беккет, які проживали і працювали на той час у Франції.

Представники театру «абсурду»:

Країни	Драматурги- абсурдисти
Франція	Е.Іонеско, С.Беккет, А.Адамов, Ж.Жене, Ф.Аррабаль
Англія	Г.Пінтер, Н.Сімпсон
Америка	Е.Олбі
Італія	Д.Буццаті, Е.д'Еріко
Швейцарія	М.Фріш, Ф.Дюрренмат
Німеччина	Г.Грасс, Е.Борхерс, О.Хільдесхаймер,Ф.Хершельман
Польща	С.Мрожек, Д.Ружевич

Чехія	В.Гавел
--------------	---------

Для цього театру в цілому була характерна відсутність позитивних героїв. Персонажі вистав - люди, позбавлені людської гідності, покалічені морально, затуркані внутрішньо і зовнішньо. Причому драматурги не пояснюють причини їхньої деградації, намагаються переконати глядача, що вони самі винні у своїх нещастях і не варті кращої долі, якщо не в змозі і не в силах змінити своє буття. Основою мистецтва «абсурду» є філософія екзистенціалізму, згідно якої людина перетворюється на обездолену істоту, приречену на важке існування і безрадінний спосіб життя. Світ, в якому вона живе, не піддається розумінню, в ньому панує хаос.

Ізольованість людини від зовнішнього світу, індивідуалізм і замкнутість, неможливість спілкування одного з іншим, непереможність зла, недосяжність поставленої перед собою мети - ось основні положення, запозичені у філософів-екзистенціалістів.

Загальностильові домінанти, які притаманні драмі „абсурду”

- Абсурд – це відсутність змісту.
- Абсурдні ситуації як спосіб організації художнього матеріалу.
- Нісенітниця, безглуздя, блюзнірство, парадокс, гротеск – абсурдні засоби художньої виразності.
- Відсутність персонажів з правдоподібною психологією поведінки.
- Брак належно продуманої дії, логічних переходів.
- Невизначеність, безликість місця дії твору, порушення часової послідовності.

З моменту виникнення театру «абсурду» сама назва носила подвійний характер: з одного боку, вона виражала творчий прийом драматургів - доведення до абсурду окремих рис і положень, позбавлення їх будь-якого логічного зв'язку і змісту, а з іншого - чітко визначала світосприйняття авторів, їх розуміння і втілення у своїх творах дійсності як світу, що існує без логіки, - світу абсурду.

Абсурд як поняття в словнику трактується як такий, що виходить за межі нашого уявлення про світ. Абсурд - це відсутність змісту.

Абсурд у театрі існує на змістовному й формальному рівнях. Він має вигляд філософських ідей та художніх парадоксів. Підкреслений алогізм, ірраціоналізм у вчинках персонажів, мозаїчна композиція творів, гротеск і буфонада у засобах їх творення - характерні прикмети такого мистецтва.

Театр «абсурду» - найбільш значне явище театрального авангарду другої половини ХХ століття. З усіх літературних течій і шкіл він є найумовнішим літературним угрупованням. Річ у тім, що його представники не лише не створили жодних маніфестів чи програмних творів, а й взагалі не спілкувалися один з одним. До того ж більш - менш чітких хронологічних меж течія не має.

Термін «театр «абсурду»» увійшов у літературний обіг після появи однойменної монографії відомого англійського літературознавця Мартіна Ессліна в 1961 році.

Бунт авторів театру «абсурду» - це бунт проти будь-якого регламенту, проти здорового глузду й нормативності. Фантастика у творах абсурдизму змішується з реальністю, змішуються жанри творів: трагікомедія, трагіфарс, псевдодрама, комічна мелодрама.

Причому поєднуються не лише елементи різних драматичних жанрів, а й загалом - елементи різних сфер мистецтва - пантоміма, хор, цирк, кіно, мюзик-хол. П'єси абсурдистів можуть відтворювати і сновидіння та жахи. Сюжети їхніх творів часто-густо руйнуються: події зведені до абсолютного мінімуму. Замість драматичної природної динаміки на сцені панує статика. Зазнає руйнації мова персонажів, які, до речі, просто не чують і не бачать один одного, промовляючи „паралельні” монологи в пустоту.

Так драматурги намагаються вирішити проблему людської акомунікабельності.

Більшість з абсурдистів схвилювана процесами тоталітаризму - передусім тоталітаризму свідомості, нівелювання особистості, що веде до вживання одних лише мовних штамів і кліше, а в підсумку - до втрати людського обличчя, до перетворення (цілком свідомого) на жахливих тварин.

Разом з тим, крізь видимий абсурд просвічуються приховані важливі філософські проблеми: сенсу буття (зберегти в собі людину, не зрадити людяності та зберегти власну індивідуальність), здатності людини протистояти злу, людської схильності ховатися від неприємних очевидностей, причини осоромлення людей (за власним переконанням, «заразився», втягнули силоміць).

Протягом перших років існування театру «абсурду» його діячам вдалося привернути увагу глядачів своїми нелогічними, незвичайними творами. Велику роль відіграла і новизна прийомів. Публіка проявляла швидше цікавість, ніж глибокий інтерес до театру «абсурду». Але згодом ставлення до такого театру змінилося. Він не дістав широкого, масового визнання та й не міг його дістати.

Класичним періодом театру «абсурду» стали 50-60- роки XX століття. Кінець 60-х ознаменувався міжнародним визнанням абсурдистів: Е.Іонеско обрали до Французької академії, а С.Беккет здобув звання лауреата Нобелівської премії.

Нині вже немає серед живих С.Беккета, Е.Іонеско, але продовжують творити Г.Пінтер та Б.Олбі, С.Мрожек та Ф.Аррабаль.

Е.Іонеску вважав, що театр „абсурду” існуватиме завжди: абсурд заповнить собою реальність і сам стане реальністю. І дійсно, вплив такого театру на всесвітню літературу, особливо драматургію, важко переоцінити. Адже саме цей напрям, що змушує звертати увагу на абсурдність людського існування, розкріпачив театр, озброїв драматургію новою технікою, новими прийомами й засобами, вніс у літературу нові теми і ввів нових героїв.

Театр „абсурду” з його болем за людину та її внутрішній світ, з його критикою автоматизму, міщанства, конформізму, деіндивідуалізму й акомунікабельності вже став класикою світової літератури.

Таким чином, діяльність учнів на уроках зарубіжної літератури має бути пізнавально-естетичною, а історія театру з її історією людської душі, її падінням і сходженням – важливим засобом психологічного, морального й естетичного розвитку школярів, удосконалення їх особистості.

Література

Отформатировано

1. Галич О.А., Назарець В.М., Васильєв Є.М. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О. Галича – К., 2001. – 488 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / Гром'як Р., Ковалів Ю. та ін. – К., 1997. – 752 с.
3. Павлова Н. Что такое театр «абсурда»? – М., 1968. – 36 с.
4. Театральная энциклопедия / Гл. ред. П. Марков. Т. 2 – М., 1963. – 1211с.

The article exposes the problem of aesthetical upbringing on the material of studying theatre of “absurdity” as one of modernistic directions of XX century.

Отформатировано

Резюме

В статье рассматривается проблема эстетического воспитания на материале изучения театра "абсурда" как одного из модернистских течений XX века.

Ключевые слова: зарубежная литература, эстетическое воспитание, моральное развитие, театр “абсурда”.

Summary

Отформатировано

The article exposes the problem of aesthetical upbringing on the material of studying theatre of “absurdity” as one of modernistic directions of XX century.

Key words: foreign literature, aesthetic education, moral development, theatre of “absurdity”.

Отформатовано

У процесі пошуків нових напрямів розвитку освіти ХХІІ століття увага педагогів, методистів, літературознавців і вчителів концентрується на розвитку гуманітарних дисциплін, головна функція яких є людинотворчою.

Естетичне виховання стає органічною частиною системи формування особистості. Щоб організувати процес естетичного сприйняття художнього твору на уроках зарубіжної літератури, вчителю необхідно розкрити зв'язок образних і словесно-сміслових елементів. А це в свою чергу вимагає добре розвинутого чуття мови, творчої уяви, сприяє осмисленню законів художньої виразності. Великі можливості у вирішенні даної проблеми надає театр.

Межа ХХ століття в історії західноєвропейської літератури відзначена могутнім піднесенням драматичного мистецтва. Драматургію цього періоду сучасники називали “новою драмою”, підкресливши радикальний характер здійснених у ній змін. Біля її витоків стояли Г.Ібсен, Е.Золя., Г.Гауптман, Б.Шоу, К.Гамсун, А.Чехов, Б.Брехт та інші письменники.

Завдяки творчості цих драматургів західноєвропейський театр перетворився на арену пристрасних ідейних дискусій, а внутрішні переживання людини набули значення всезагальності, стали мірою філософських, соціальних і моральних проблем буття.

Основна тенденція “нової драми” - прагнення до вірогідності зображення, правдивого показу внутрішнього світу, соціальних і побутових особливостей життя персонажів і оточуючого середовища. “Нова драма” розробила жанри соціальної, психологічної та інтелектуальної “драми ідей”, які виявилися найбільш продуктивними у драматургії ХХ століття.

В середині 50-х років ХХ століття на зміну “новій драмі” приходять так звані театр “абсурду”, який виник у Франції і закріпився в ряді сучасних модерністських напрямків у мистецтві ХХ століття. Ініціаторами виникнення театру “абсурду” були румун Ежен Іонеско та ірландець Самюель Беккет, які проживали і працювали на той час у Франції.

Представники театру “абсурду”:

Для цього театру в цілому була характерна відсутність позитивних героїв. Персонажі вистав - люди, позбавлені людської гідності, покалічені морально, затуркані внутрішньо і зовнішньо. Причому драматурги не пояснюють причини їхньої деградації, намагаються переконати глядача, що вони самі винні у своїх нещастях і не варті кращої долі, якщо не в змозі і не в силах змінити своє буття. Основою мистецтва “абсурду” є філософія екзистенціалізму, згідно якої людина перетворюється на обездолену істоту, приречену на важке існування і безрадісний спосіб життя. Світ, в якому вона живе, не піддається розумінню, в ньому панує хаос.

Ізольованість людини від зовнішнього світу, індивідуалізм і замкнутість, неможливість спілкування одного з іншим, непереможність зла, недосяжність поставленої перед собою мети - ось основні положення, запозичені у філософів-екзистенціалістів.

Загальностильові домінанти, які притаманні драмі „абсурду”

- Абсурд – це відсутність змісту.
- Абсурдні ситуації як спосіб організації художнього матеріалу.
- Нісенітниця, безглуздя, блюзнірство, парадокс, гротеск – абсурдні засоби художньої виразності.
- Відсутність персонажів з правдоподібною психологією поведінки.
- Брак належно продуманої дії, логічних переходів.

Формат: Список

•Невизначеність, безликість місця дії твору, порушення часової послідовності.

З моменту виникнення театру “абсурду” сама назва носила подвійний характер: з одного боку, вона виражала творчий прийом драматургів - доведення до абсурду окремих рис і положень, позбавлення їх будь-якого логічного зв'язку і змісту, а з іншого - чітко визначала світосприйняття авторів, їх розуміння і втілення у своїх творах дійсності як світу, що існує без логіки, - світу абсурду.

Абсурд як поняття в словнику трактується як такий, що виходить за межі нашого уявлення про світ. Абсурд - це відсутність змісту.

Абсурд у театрі існує на змістовному й формальному рівнях. Він має вигляд філософських ідей та художніх парадоксів. Підкреслений алогізм, ірраціоналізм у вчинках персонажів, мозаїчна композиція творів, гротеск і буфонада у засобах їх творення - характерні прикмети такого мистецтва.

Театр “абсурду” - найбільш значне явище театрального авангарду другої половини ХХ століття. З усіх літературних течій і шкіл він є найумовнішим літературним угрупованням. Річ у тім, що його представники не лише не створили жодних маніфестів чи програмних творів, а й взагалі не спілкувалися один з одним. До того ж більш - менш чітких хронологічних меж течія не має.

Термін “театр “абсурду” увійшов у літературний обіг після появи однойменної монографії відомого англійського літературознавця Мартіна Ессліна в 1961 році.

Бунт авторів театру “абсурду” - це бунт проти будь-якого регламенту, проти здорового глузду й нормативності. Фантастика у творах абсурдизму змішується з реальністю, змішуються жанри творів: трагікомедія, трагіфарс, псевдодрама, комічна мелодрама.

Причому поєднуються не лише елементи різних драматичних жанрів, а й загалом - елементи різних сфер мистецтва - пантоміма, хор, цирк, кіно, мюзик-хол. П'єси абсурдистів можуть відтворювати і сновидіння та жахи. Сюжети їхніх творів часто-густо руйнуються: подієвість зведена до абсолютного мінімуму. Замість драматичної природної динаміки на сцені панує статика. Зазнає руйнації мова персонажів, які, до речі, просто не чують і не бачать один одного, промовляючи „паралельні” монологи в пустоту.

Так драматурги намагаються вирішити проблему людської акомунікабельності. Більшість з абсурдистів схвилювана процесами тоталітаризму - передусім тоталітаризму свідомості, нівелювання особистості, що веде до вживання одних лише мовних штампів і кліше, а в підсумку - до втрати людського обличчя, до перетворення (цілком свідомого) на жахливих тварин.

Разом з тим, крізь видимий абсурд просвічуються приховані важливі філософські проблеми: сенсу буття (зберегти в собі людину, не зрадити людяності та зберегти власну індивідуальність), здатності людини протистояти злу, людської схильності ховатися від неприємних очевидностей, причини осоромлення людей (за власним переконанням, “заразився”, втягнули силоміць).

Протягом перших років існування театру “абсурду” його діячам вдалося привернути увагу глядачів своїми нелогічними, незвичайними творами. Велику роль відіграла і новизна прийомів. Публіка проявляла швидше цікавість, ніж глибокий інтерес до театру “абсурду”. Але згодом ставлення до такого театру змінилося. Він не дістав широкого, масового визнання та й не міг його дістати.

Класичним періодом театру “абсурду” стали 50-60- роки ХХ століття. Кінець 60-х ознаменувався міжнародним визнанням абсурдистів: Е. Іонеско обрали до Французької академії, а С.Беккет здобув звання лауреата Нобелівської премії.

Нині вже немає серед живих С.Беккета, Е.Іонеско, але продовжують творити Г.Пінтер та Б.Олбі, С.Мрожек та Ф.Аррабаль.

Е. Іонеску вважав, що театр „абсурду” існуватиме завжди: абсурд заповнить собою реальність і сам стане реальністю. І дійсно, вплив такого театру на всесвітню літературу,

особливо драматургію, важко переоцінити. Адже саме цей напрям, що змушує звертати увагу на абсурдність людського існування, розкріпачив театр, озброїв драматургію новою технікою, новими прийомами й засобами, вніс у літературу нові теми і ввів нових героїв.

Театр „абсурду” з його болем за людину та її внутрішній світ, з його критикою автоматизму, міщанства, конформізму, деіндивідуалізму й акомунікабельності вже став класикою світової літератури.

Таким чином, діяльність учнів на уроках зарубіжної літератури має бути пізнавально-естетичною, а історія театру з її історією людської душі, її падінням і сходженням – важливим засобом психологічного, морального й естетичного розвитку школярів, удосконалення їх особистості.

Література

1. Галич О.А., Назарець В.М., Васильєв Є.М. Теорія літератури: Підручник / За наук. ред. О.Галича – К., 2001. – 488 с.
2. Літературознавчий словник-довідник / Гром'як Р., Ковалів Ю. та ін. – К., 1997. – 752 с.
3. Павлова Н. Что такое театр “абсурда”? – М., 1968. – 36 с.
4. Театральная энциклопедия / Гл. ред. П. Марков. Т. 2 – М., 1963. – 1211 с.

Формат: Список

Резюме

В статті розглядається проблема естетичного виховання на матеріалі вивчення театру “абсурду” як одного з модерністських течій ХХ сторіччя.

Резюме

В статье рассматривается проблема эстетического воспитания на материале изучения театра “абсурда” как одного из модернистских течений ХХ века.

Ключевые слова: зарубежная литература, эстетическое воспитание, моральное развитие, театр “абсурда”.

Summary

The article exposes the problem of aesthetic upbringing at the material of studying theatre of “absurdity” as one of modernistic directions of XX century.

Key words: foreign literature, aesthetic education, moral development the theatre of “absurdity”.

УДК 372.88

Г.Й. Давиденко, Н.І. Лісенко

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ Л.ТОЛСТОГО “АННА КАРЕНІНА” І ДРАМИ І.ФРАНКА “УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ”

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

В статті розкривається проблема морального виховання учнів в аспекті компаративістського аналізу роману Л.М.Толстого “Анна Кареніна” та драми І.Франка “Украдене щастя”.

Отформатировано

Ключові слова: моральне виховання, компаративістський аналіз.

Отформатировано

Проблема моралі набуває особливого значення на початку ХХІ століття, коли школа має виховати не лише людину з певним обсягом знань, а насамперед людину в повному

розумінні цього слова.

У моральному вихованні має значення все, що оточує людину, а також навчальні дисципліни, з якими вона знайомиться протягом навчання в школі, гімназії або ліцеї. Чільне місце у процесі формування моральних якостей підрастаючого покоління посідає література. В.О.Сухомлинський зазначав: „Література вивчається не для того, щоб через кілька років по закінченню школи людина була готова повторити те, що вона вивчала... Кінцевою метою вивчення літератури є становлення внутрішнього людського світу - моралі, культури, краси"... Проілюструємо наведені вище положення на прикладі вивчення роману Л.Толстого "Анна Кареніна" і драми І.Франка "Украдене щастя", зосередивши увагу на трагічній долі двох Анн.

Дві Анни сильні тим, що вони були втіленнями правди, намагалися емансипуватися від гніту та принижень, кинули виклик суспільству, за нормами якого не захотіли жити. Обидві належали до різних соціальних середовищ, зокрема Анна Кареніна - до вищих аристократичних кіл, Анна Задорожна – до бідноти. Анну Кареніну виховувала тітка, Анна Задорожна теж рано втратила батьків, нею опікувалися брати. Обоє віддали заміж, не питаючи їхньої згоди, тому подружнє життя стало для них в'язницею. Вони ніби поховали себе, не маючи радощів і щастя у сім'ї.

Олексій Каренін думав, що сім'я може існувати і без кохання. Він намагався стосунки з дружиною вкласти у звичні для нього схеми, вмовляючи Анну зовні зберігати видимість подружнього життя, "обличчя сім'ї". Раб світських звичок, він зник до брехні, змирився з невірністю Анни, його турбувала тільки думка про можливість публічного скандалу, що могло негативно позначитися на кар'єрі. Каренін думав лише про себе й не цікавився тим, що думала й відчувала Анна. Він байдужий до духовного світу іншої людини. Навіть спробу проникнути в цей світ вважав „безглуздом і небезпечним фантазерством”. Це було одним з проявів його моральної потворності. „Вопросы о ее чувствах, о том, что делалось и может делаться в ее душе, это не мое дело, это дело ее совести и подлежит религии”, - так думав О. Каренін.

Дізнавшись про зраду дружини, він перевіряв відповідність своїх почуттів церковним і суспільним нормам, піклуючись лише про те, щоб „пристойно завершити їхні стосунки”. Холодна бездушність Кареніна яскраво проявилася в його рішенні не давати розлучення дружині і залишити все по-старому. Звичайно, для виправдання цього він знайшов і релігійну санкцію: необхідно втримати Анну, щоб надати їй можливість морального виправлення.

О.Каренін приховував від усіх, навіть від самого себе, глибину свого горя, поринув у державні справи, канцелярську діяльність, але ніщо не могло врятувати його від душевного неспокою. На шляху духовного „відновлення” Кареніна стала груба сила реального життя, світська громада. Своїм пробаченням Анни він піднявся над суспільством, але всі оточуючі його люди продовжували жити по-старому, не визнавали євангельських істин, відступали від догм християнської релігії, обманювали, лицемірили, зло сміялися над ним і над його новими почуттями. І Каренін залишився один, „опозоренный, осмеянный, никому не нужный и всеми презираемый”.

Микола Задорожний не розумів, що, одружившись з Анною, став мимовільним учасником викрадення щастя у людини, серце якої належало іншому – молодому і красивому парубкові Михайлові Гурману. Натомість добре серце Миколи звикло до жорстокого життя, яке щоденно гніло його, зробило покірним, слабким, звикло миритись із суворими обставинами, за що глибоко її поважав, ніжно любив.

Дізнавшись про невірність дружини, з великим болем у серці переживав звинувачення і сором від людей. Своя хата стала для нього гіршою за в'язницю. Але він змирився зі своїм безталанням, бо кохав Анну. Знаючи про її стосунки з Гурманом, не насмілювався й натякнути їй про це. Микола не знайшов порятунку, не бачив виходу з такого становища. Йому бракувало сміливості, рішучості. Таким безвольним зробило його жорстоке наймитське

життя.

Він благав Анну зважати на людей, не стати посміховиськом. Неспроможний затамувати свій біль і вплинути на дружину, безнадійно запив. Він не міг не думати про своє нещастя. У відповідь сусідам, які радили не гнівити Бога, він говорив: „Ні, кумове чесні, вірте мені чи не вірте, а мені здається, що пан біг часом собі сміх із нас собі робить!”. Ці слова свідчили, що Микола зробив виклик релігії, про що перед цим і думати не посмів би. Він з болем у серці вислухав людський осуд, але не втратив людської гідності, намагався захистити свою дружину. Однак не стільки для того, щоб виправдати її, а щоб йому, Миколі, не дорікали.

Все, що придбав протягом довгих років важкою працею, пішло марно. Доведений до відчаю брутальною поведінкою жандарма, Микола сокирою вбив його. Така трагічна розв'язка конфлікту була зумовлена життєвими обставинами. У п'єсі виступив не тільки мотив помсти за вкрадене в Миколи щастя, а й розплата за всі особисті й людські кривди.

Образ Миколи – втілення обмеженості й пасивності патріархального світобачення українського селянина. Увесь Задорожний – породження тих тяжких соціальних та економічних умов, у які було поставлене західноукраїнське селянство. Але все ж таки у душі цього темного чоловіка не знищене, не витравлене почуття людської гідності. Від повної покірності Микола, нарешті, піднявся до рішучого, хоча й неусвідомленого протесту.

Отже, в чоловіках приваблювало єдине – вони не опустили до помсти своїм дружинам, не дорікали їм, не принижували, а навіть підказували шляхи виходу із життєвого тупика. В цьому виявилася їхня шляхетність.

Коли Анна Кареніна й Анна Задорожна зустріли своє справжнє кохання, то обов'язок перед чоловіком для них втратив фальшиве значення, якого він набув у суспільстві, де панувала думка, що подружні відносини не можуть і не повинні залежати від почуттів чоловіка або жінки. Подружжя повинне зберігати загальноприйняті зовнішні форми, навіть коли в сім'ї немає ні кохання, ні вірності.

Отже, їхня трагедія не була трагедією невірних дружин, які б страждали від мук сумління перед чоловіком. Це - трагедія жінок, які відстоювали право на свободу й чесність у своїх почуттях. І саме за цей вчинок вони були засуджені суспільством, приречені на осуд оточуючих, що й призвело до трагічного фіналу.

У героїнь була можливість приховати свої стосунки з коханцями, тримати в таємниці, власне, їхні чоловіки самі пропонували такий варіант взаємин. Але жінки не погодилися з таким вирішенням сімейної проблеми.

Їхніми почуттями та вчинками керувала пристрасть. Після звільнення від сімейних пут в них прокинулося почуття людської гідності, відбулося розкріпачення особистості. Разом із тим ця пристрасть поставила їх в безвихідне становище.

Л.Толстой, який намагався пояснити долю Анни в релігійно-естетичному плані, дав глибоке соціальне обґрунтування її трагічної загибелі. Г.А.Русаков якось висловив Л.Толстому думку, що той „дуже жорстоко повівся з Анною Кареніною, примусивши її померти під колесами потяга”. На це письменник відповів, що „його герої діють так, як мусять діяти у справжньому житті”. І тому автор сконцентрував свою увагу на соціальних причинах трагічної загибелі героїні, він зробив її невинною – навпаки, його Анна виступила в ролі людини, яка засудила буржуазно-дворянське суспільство.

Розкриваючи причини загибелі героїні, Л.М. Толстой виступив зі звинуваченнями життєвого устрою, що пригнічував людську особистість і стверджував, що саме пристрасть згубно подіяла на життя Анни.

У постійній боротьбі з собою і з думками оточуючих людей показана героїня І. Франка Анна Задорожна. Драматург створив типовий, високохудожній і глибоко трагічний образ жінки-страдниці, що стала жертвою світу, в якому неподільно панувала людська жадібність і хижацтво.

В тому, що сталося з Аннами, винні й вони самі. Егоїстичні, не завжди прагнучі

зрозуміти тих, хто поряд з ними, рішучі у своїх намірах і діях, вони самі створили безвихідну ситуацію, їх не можна назвати аморальними жінками, але й не можна вважати за взірці моральності. Залишається тільки пожаліти і поспівчувати їм, зробити висновок для себе, що у шлюбі людина відповідає не лише за себе, а й за тих, хто поряд. Якщо в чомусь і можна дорікати героїням, то тільки в пристрасному й непоборному бажанні жити, кохати і бути коханими.

Трагедійність ситуації полягає в тому, що вони покохали по-справжньому вже тоді, коли мали сім'ї, а Анна Кареніна навіть востмирічного сина. Вони не приймають ніяких компромісів зі своєю совістю. У бажанні бути щасливими, незважаючи на будь-які обставини, чесні, вони на голову піднялися над оточуючими їх людьми. Героїні не кривлять душею, чесно розповідають своїм чоловікам про те, що сталося, пошук ними щастя складний і драматичний. Вони щедро наділені талантом творити щастя і радість, а значить і саме життя.

Образи двох Анн виписані у безперервному русі, постійних змінах. Нещасливі жінки поставали то сором'язливими і розгубленими, то гордими і сильними, то приголомшеними горем і відчаєм. Письменники, заглибившись у подружні стосунки героїнь, довели, що свобода, пристрасть іноді здатні перетворюватися в руйнівні сили, що призводять до злочину і самопокарання.

Толстой Л.М. писав: „Люди як ріки. Кожна людина носить в собі початки всіх людських рис та інколи виявляє одні, інколи інші, і часом буває зовсім несхожа на себе, залишаючись все ж сама собою”. Так і героїні роману „Анна Кареніна” Л. Толстого і драми „Украдене щастя” І. Франка прагнули моральної висоти, самовдосконалення.

Таке особистісне ставлення до літератури не тільки передбачає глибоке розуміння прочитаного, вміння висловлювати свої думки про автора книги, її героїв, а й забезпечує естетичне сприймання літератури, справжнє вивчення якої неможливе без виховання почуття прекрасного, насолоди художнім твором.

Виховання особистісного ставлення до художнього твору - це формування в учнів моральних якостей, розвиток їх творчої особистості.

Література

1. Бабаев Е. Анна Кареніна Л.Н.Толстого – М., 1978. - 130 с.
2. Возняк М.С. З життя і творчості І.Франка – К., 1955. - 372 с.
3. Гудзій М. Лев Толстой К., 1950. – 341 с.
4. Дей О.І. І.Франко. Життя і діяльність К., 1981. – 248 с.
5. Плахотишина В.Т. Мастерство Л.Н.Толстого – романиста Д., 1960. – 295 с.
6. Походзіло М. І.Франко у школі К., 1970. – 85 с.
7. Сахалтуєв А.А. Л.М.Толстой і українська література К., 1973. – 140 с.

Отформатировано

Резюме

В статье раскрывается проблема морального воспитания учащихся в аспекте компаративистского анализа романа Л.Н.Толстого «Анна Каренина» и драмы И.Франка «Украденное счастье».

Ключевые слова: моральное воспитание, компаративистский анализ.

Отформатировано

Summary

The article exposes the problem of moral pupils' upbringing in the aspect of comparativistic analysis of the novel "Anna Karenina" by L. Tolstoy and of the drama "Stolen Happiness" by I. Franko.

Key words: moral education, comparative analysis.

Отформатировано

Отформатировано

Проблема моралі набуває особливого значення на початку ХХІІ століття, коли школа має виховати не лише людину з певним обсягом знань, а насамперед людину в повному розумінні цього слова.

У моральному вихованні має значення все, що оточує людину, а також навчальні дисципліни, з якими вона знайомиться протягом навчання в школі, гімназії або ліцеї. Чільне місце у процесі формування моральних якостей підростаючого покоління посідає література. В.О.Сухомлинський зазначав: „Література вивчається не для того, щоб через кілька років по закінченню школи людина була готова повторити те, що вона вивчала... Кінцевою метою вивчення літератури є становлення внутрішнього людського світу - моралі, культури, краси”... Проілюструємо наведені вище положення на прикладі вивчення роману Л.Толстого "Анна Кареніна" і драми І.Франка "Украдене щастя", зосередивши увагу на трагічній долі двох Анн.

Дві Анни сильні тим, що вони були втіленнями правди, намагалися емансипуватися від гніту та принижень, кинули виклик суспільству, за нормами якого не захотіли жити. Обидві належали до різних соціальних середовищ, зокрема Анна Кареніна - до вищих аристократичних кіл, Анна Задорожна - до бідноти. Анну Кареніну виховувала тітка, Анна Задорожна теж рано втратила батьків, нею опікувалися брати. Обоє віддали заміж, не питаючи їхньої згоди, тому подружнє життя стало для них в'язницею. Вони ніби поховали себе, не маючи радощів і щастя у сім'ї.

Олексій Каренін думав, що сім'я може існувати і без кохання. Він намагався стосунки з дружиною вкласти у звичні для нього схеми, вмовляючи Анну зовні зберігати видимість подружнього життя, "обличчя сім'ї". Раб світських звичок, він зник до брехні, змирився з невірністю Анни, його турбувала тільки думка про можливість публічного скандалу, що могло негативно позначитися на кар'єрі. Каренін думав лише про себе й не цікавився тим, що думала й відчувала Анна. Він байдужий до духовного світу іншої людини. Навіть спробу проникнути в цей світ вважав „безглуздом і небезпечним фантазерством”. Це було одним з проявів його моральної потворності. „Вопросы о ее чувствах, о том, что делалось и может делаться в ее душе, это не мое дело, это дело ее совести и подлежит религии”, - так думав О.Каренін.

Дізнавшись про зраду дружини, він перевіряв відповідність своїх почуттів церковним і суспільним нормам, піклуючись лише про те, щоб „пристойно завершити їхні стосунки”. Холодна бездушність Кареніна яскраво проявилася в його рішенні не давати розлучення дружині і залишити все по-старому. Звичайно, для виправдання цього він знайшов і релігійну санкцію: необхідно втримати Анну, щоб надати їй можливість морального виправлення.

О.Каренін приховував від усіх, навіть від самого себе, глибину свого горя, поринув у державні справи, канцелярську діяльність, але ніщо не могло врятувати його від душевного неспокою. На шляху духовного „відновлення” Кареніна стала груба сила реального життя, світська громада. Своїм пробаченням Анни він піднявся над суспільством, але всі оточуючі його люди продовжували жити по-старому, не визнавали євангельських істин, відступали від догм християнської релігії, обманювали, лицемірили, зло сміялися над ним і над його новими почуттями. І Каренін залишився один, „опозоренный, осмеянный, никому не нужный и всеми презираемый”.

Микола Задорожний не розумів, що, одружившись з Анною, став мимовільним учасником викрадення щастя у людини, серце якої належало іншому - молодому і красивому парубкові Михайлові Гурману. Натомість добре серце Миколи звикло до жорстокого життя, яке щоденно гнітило його, зробило покірним, слабким, звикло миритись із суворими обставинами, за що глибоко її поважав, ніжно любив.

Дізнавшись про невірність дружини, з великим болем у серці переживав звинувачення і сором від людей. Своя хата стала для нього гіршою за в'язницю. Але він змирився зі своїм

безталанням, бо кохав Анну. Знаючи про її стосунки з Гурманом, не насмілювався й натякнути їй про це. Микола не знайшов порятунку, не бачив виходу з такого становища. Йому бракувало сміливості, рішучості. Таким безвольним зробило його жорстоке наймитське життя.

Він благав Анну зважати на людей, не стати посміховиськом. Неспроможний затамувати свій біль і вплинути на дружину, безнадійно запив. Він не міг не думати про своє нещастя. У відповідь сусідам, які радили не гнівити Бога, він говорив: „Ні, кумове чесні, вірте мені чи не вірте, а мені здається, що пан біг часом собі сміх із нас собі робить!”. Ці слова свідчили, що Микола зробив виклик релігії, про що перед цим і думати не посмів би. Він з болем у серці вислухав людський осуд, але не втратив людської гідності, намагався захистити свою дружину. Однак не стільки для того, щоб виправдати її, а щоб йому, Миколі, не дорікали.

Все, що придбав протягом довгих років важкою працею, пішло марно. Доведений до відчаю брутальною поведінкою жандарма, Микола сокирою вбив його. Така трагічна розв'язка конфлікту була зумовлена життєвими обставинами. У п'єсі виступив не тільки мотив помсти за вкрадене в Миколи щастя, а й розплата за всі особисті й людські кривди.

Образ Миколи – втілення обмеженості й пасивності патріархального світобачення українського селянина. Увесь Задорожний – породження тих тяжких соціальних та економічних умов, у які було поставлене західноукраїнське селянство. Але все ж таки у душі цього темного чоловіка не знищене, не витравлене почуття людської гідності. Від повної покірності Микола, нарешті, піднявся до рішучого, хоча й неусвідомленого протесту.

Отже, в чоловіках приваблювало єдине – вони не опустили до помсти своїм дружинам, не дорікали їм, не принижували, а навіть підказували шляхи виходу із життєвого тупика. В цьому виявилася їхня шляхетність.

Коли Анна Кареніна й Анна Задорожна зустріли своє справжнє кохання, то обов'язок перед чоловіком для них втратив фальшиве значення, якого він набув у суспільстві, де панувала думка, що подружні відносини не можуть і не повинні залежати від почуттів чоловіка або жінки. Подружжя повинне зберігати загальноприйняті зовнішні форми, навіть коли в сім'ї немає ні кохання, ні вірності.

Отже, їхня трагедія не була трагедією невірних дружин, які б страждали від мук сумління перед чоловіком. Це - трагедія жінок, які відстоювали право на свободу й чесність у своїх почуттях. І саме за цей вчинок вони були засуджені суспільством, приречені на осуд оточуючих, що й призвело до трагічного фіналу.

У героїнь була можливість приховати свої стосунки з коханцями, тримати в таємниці, власне, їхні чоловіки самі пропонували такий варіант взаємин. Але жінки не погодилися з таким вирішенням сімейної проблеми.

Їхніми почуттями та вчинками керувала пристрасть. Після звільнення від сімейних пуг в них прокинулося почуття людської гідності, відбулося розкріпачення особистості. Разом із тим ця пристрасть поставила їх в безвихідне становище.

Л.Толстой, який намагався пояснити долю Анни в релігійно-естетичному плані, дав глибоке соціальне обґрунтування її трагічної загибелі. Г.А.Русаков якось висловив Л.Толстому думку, що той „дуже жорстоко повівся з Анною Кареніною, примусивши її померти під колесами потяга”. На це письменник відповів, що „його герої діють так, як мусять діяти у справжньому житті”. І тому автор сконцентрував свою увагу на соціальних причинах трагічної загибелі героїні, він зробив її невинною – навпаки, його Анна виступила в ролі людини, яка засудила буржуазно-дворянське суспільство.

Розкриваючи причини загибелі героїні, Л.М. Толстой виступив зі звинуваченнями життєвого устрою, що пригнічував людську особистість і стверджував, що саме пристрасть згубно подіяла на життя Анни.

У постійній боротьбі з собою і з думками оточуючих людей показана героїня І. Франка Анна Задорожна. Драматург створив типовий, високохудожній і глибоко трагічний

образ жінки-страдниці, що стала жертвою світу, в якому неподільно панувала людська жадібність і хижацтво.

В тому, що сталося з Аннами, винні й вони самі. Егоїстичні, не завжди прагнучі зрозуміти тих, хто поряд з ними, рішучі у своїх намірах і діях, вони самі створили безвихідну ситуацію, їх не можна назвати аморальними жінками, але й не можна вважати за взірці моральності. Залишається тільки пожаліти і поспівчувати їм, зробити висновок для себе, що у шлюбі людина відповідає не лише за себе, а й за тих, хто поряд. Якщо в чомусь і можна дорікати героїням, то тільки в пристрасному й непоборному бажанні жити, кохати і бути коханими.

Трагедійність ситуації полягає в тому, що вони покохали по-справжньому вже тоді, коли мали сім'ї, а Анна Кареніна навіть востмирічного сина. Вони не приймають ніяких компромісів зі своєю совістю. У бажанні бути щасливими, незважаючи на будь-які обставини, чесні, вони на голову піднялися над оточуючими їх людьми. Героїні не кривлять душею, чесно розповідають своїм чоловікам про те, що сталося, пошук ними щастя складний і драматичний. Вони щедро наділені талантом творити щастя і радість, а значить і саме життя.

Образи двох Анн виписані у безперервному русі, постійних змінах. Нещасливі жінки поставали то сором'язливими і розгубленими, то гордими і сильними, то приголомшеними горем і відчаєм. Письменники, заглибившись у подружні стосунки героїнь, довели, що свобода, пристрасть іноді здатні перетворюватися в руйнівні сили, що призводять до злочину і самопокарання.

Толстой Л.М. писав: „Люди як ріки. Кожна людина носить в собі початки всіх людських рис та інколи виявляє одні, інколи інші, і часом буває зовсім несхожа на себе, залишаючись все ж сама собою”. Так і героїні роману „Анна Кареніна” Л.Толстого і драми „Украдене щастя” І.Франка прагнули моральної висоти, самовдосконалення.

Таке особистісне ставлення до літератури не тільки передбачає глибоке розуміння прочитаного, вміння висловлювати свої думки про автора книги, її героїв, а й забезпечує естетичне сприймання літератури, справжнє вивчення якої неможливе без виховання почуття прекрасного, насолоди художнім твором.

Виховання особистісного ставлення до художнього твору - це формування в учнів моральних якостей, розвиток їх творчої особистості.

Література

- 1.Бабаев Е. Анна Каренина Л. Н. Толстого – М., 1978. - 130 с.
- 2.Возняк М.С. З життя і творчості І. Франка – К., 1955. - 372 с.
- 3.Гудзій М. Лев Толстой К., 1950. – 341 с.
- 4.Дей О.І. І.Франко. Життя і діяльність К., 1981. – 248 с.
- 5.Плахотишина В.Т. Мастерство Л.Н. Толстого – романиста Д., 1960. – 295 с.
- 6.Походзіло М. І. Франко у школі К., 1970. – 85 с.
- 7.Сахалтуєв А.А. Л.М. Толстой і українська література К., 1973. – 140 с.

Резюме

В статті розкривається проблема морального виховання учнів в аспекті компаративістського аналізу роману Л.М.Толстого “Анна Кареніна” та драми І.Франка “Украдене щастя”.

Резюме

В статье раскрывается проблема морального воспитания учащихся в аспекте компаративистского анализа романа Л.Н.Толстого “Анна Каренина” и драмы И.Франка “Украденное счастье”.

Ключевые слова: моральное воспитание, компаративистский анализ.

Summary

The article exposes the problem of moral pupils' upbringing in aspect of comparative analysis at the novel "Anna Karenina" by L.Tolstoy and at the drama "Stolen happiness" by I.Franko.

Key words: moral education, comparative analysis.

УДК 378

Н.О.Баранник

Отформатировано

ПИТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Отформатировано

У статті розглядаються проблеми самостійної роботи як форми організації навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: самостійність, самостійна пізнавальна діяльність, самостійна робота.

Сучасний етап історичного розвитку України характеризується істотними змінами в житті її народу, оновленням усіх сфер діяльності її громадян, зокрема реформуванням системи освіти і виховання, важливою складовою якої є мовна освіта.

У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" наголошується, що "головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі в суспільстві" [4,43]. Таке якісне зростання рівня розвитку професійних та інтелектуальних здібностей освітянина в умовах поліетнічної держави може бути забезпечене за умови його відповідної мовної освіти. Саме тому курс української мови в системі навчальних дисциплін педагогічного університету, зокрема студентів філологічного факультету, посідає одне з провідних місць у процесі підготовки майбутніх філологів і має забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь, але й сформувати творчу особистість спеціаліста, здатного до самовдосконалення й самоосвіти.

Проголошений на державному рівні перехід на особистісно орієнтовану парадигму навчання і виховання, коли провідним суб'єктом навчальної діяльності і розвитку стає сама людина, потребує широкомасштабного пошуку нових технологій, зміни форм і методів навчання як у загальноосвітній, так і у вищій педагогічній школі.

У педагогіці вищої школи для покращення процесу засвоєння знань та формування практичних навичок визначено такі основні напрями інтенсифікації:

- застосування нових технологій навчання;

розширення кола самостійної діяльності студентів під час навчання у вищому освітньому закладі.

У дидактиці самостійна діяльність студентів визначається як ефективний засіб самонавчання, оскільки саме ті знання, які студент отримує самостійно, через особистий досвід, діяльність, є найбільш цінними і міцними. Ось чому вища школа поступово переходить від "передачі" студентам у готовому вигляді інформації до управління їх навчально-пізнавальною діяльністю, до формування у них досвіду самостійної роботи. Як відомо, такий перехід передбачає врахування готовності студентів: особливий відбір завдань для творчої самостійної роботи, планування її обсягу, рівня складності й трудомісткості,

ефективність управління цією роботою, використання передових технологій навчання, перевірка й оцінка одержаних студентами знань, умінь та навичок на різних етапах їх становлення як висококваліфікованих спеціалістів.

Викладачі вищої школи визнають важливість самостійної пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста, але у своїй практичній роботі ще недостатньо і неефективно використовують методи, прийоми і засоби, що активізують самостійність, не проводять цю роботу цілеспрямовано. Тому, як зазначають окремі педагоги, центр ваги у процесі навчання має бути перенесений на самостійну роботу студентів.

Як відомо, до цієї проблеми зверталось багато вчених, педагогів-практиків на всіх етапах розвитку педагогічної науки. Сутність самостійної роботи, а також її наукові, теоретичні та методичні засади викладені в працях А.С. Макаренка, К.Д. Ушинського, В.О. Сухомлинського та інших. Психологічний аспект досліджуваної проблеми глибоко розроблений у працях Л.С.Виготського, В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва та ін. Удосконаленню навчального процесу присвячені праці А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, Ю.К.Бабанського, В.А.Козакова, П.І.Підкасистого та ін. Зокрема в працях Ю.К.Бабанського, Є.Я.Гальперіна, М.А.Данилова, Б.П.Єсіпова розглянуто сутність, роль, структуру самостійної роботи, проведено аналіз, розроблено класифікації, досліджено шляхи формування досвіду творчої діяльності. Про актуальність і важливість цієї проблеми свідчать дисертаційні дослідження (Буркін В.В., Газієв А.А., Калашникова Н.Ф., Лобода Т.М. та ін.), а також науково-практичні конференції.

На сьогодні до найбільш актуальних вимог сучасної організації навчального процесу вчені відносять:

- врахування актуальних проблем організації навчального процесу – інформаційного забезпечення, подолання протиріч між змістом навчання та майбутньою професійною діяльністю, взаємовідповідність між педагогічними вимогами викладачів та реальними можливостями студентів;
- оптимізацію керівництва навчальним процесом;
- створення оперативної системи виявлення й усунення недоліків (у знаннях студентів, у методиці викладання, в організації процесу навчання та ін.);
- розробку інноваційних технологій навчання та професійної підготовки, що сприятимуть підвищенню ефективності діяльності закладів професійної освіти;
- гнучке поєднання тенденцій диференціації та індивідуалізації навчання.

Виконання цих вимог більшість учених і практиків безпосередньо пов'язують із підвищенням ролі самостійної роботи в процесі навчання і професійної підготовки, її змістовним, організаційним та методичним удосконаленням. Так, В.А.Козаков зазначає, що розробка концепції самостійної роботи студентів, яка формує самостійність як рису особистості, важлива не сама по собі. Вона має бути базою для розв'язання організаційно-методичних проблем самостійної роботи студентів у практиці роботи педагогів вищої школи. А тому, на його думку, “мета самостійної роботи студента – це розвиток такої риси особистості, як самостійність, тобто здатність організувати і реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги” [8, 11].

На сучасному етапі в педагогіці серед авторів ще немає єдиної думки щодо сутності поняття "самостійність". Так, М.М.Ганелін відзначає, що самостійність – це “обов'язкова наявність самостійної думки; вміння застосувати отримані знання в навчальній роботі, в житті, на виробництві; вміння працювати над формуванням науково-матеріалістичного світогляду; вміння працювати над самоосвітою...”[2, 42]. Ю.М.Дмитрієва вважає самостійність органічною властивістю особистості, яка виявляється у використанні знань для розв'язання на основі вольового зусилля поставлених життєвих завдань [5, 146]. М.І.Заякіна визначає самостійність як спосіб мислення й діяльності, які полягають у застосуванні засвоєних знань та умінь у конкретних умовах, у здатності швидко орієнтуватися в новій обстановці, знаходити раціональні прийоми та способи при розв'язанні різних завдань [7, 83].

В.А.Козаков пропонує власне визначення цього поняття: “...здатність індивіда виконувати діяльність в умовах відсутності безпосереднього й постійного керівництва, тобто здатність самому приймати рішення, прагнути до їхнього виконання та нести відповідальність за результати дій” [9, 25]. Тому, як бачимо, самостійність у дидактиці розглядається і як якість, і як спосіб діяльності особистості. У дидактиці вищої школи формування самостійності розглядають як процес, у якому цілеспрямовано розвивається здатність студента в умовах відсутності безпосереднього і постійного керівництва з боку викладача здійснювати такі основні дії, як виділяти, класифікувати, узагальнювати інформацію; зіставляти поточний інформаційний образ з еталонами і оцінювати схожість їх; приймати принципи та програми дій. Тому, як зазначає Т.М.Лобода, “самостійність можна визначати як інтегровану якість особистості, що формується та виявляється в різних видах діяльності на основі свідомої мотивації та обґрунтованості дій і характеризується названими вище ознаками” [10, 28].

У дидактиці розроблено критерії прояву особистості й визначено основні ознаки названої якості:

- активність та ініціативність;
- відповідальність, ретельність, працелюбність, наполегливість;
- дисциплінованість, організованість, цілеспрямованість;
- потяг до нових знань, творчий інтерес, допитливість;
- самостійність у процесі виконання завдань;
- уміння аналізувати та систематизувати інформацію та ін. [10,28-29].

Самостійну діяльність учиння прийнято пов'язувати з таким поняттям, як самостійна робота студентів. Науковцями встановлено, що незважаючи на важливість окресленої проблеми та значну кількість робіт у цій галузі серед дослідників відсутнє як єдине розуміння самого поняття “самостійна робота студентів”, так і єдине трактування терміна. Більшість авторів досліджують окремі сторони проблеми СРС як різноманітну і багатогранну індивідуальну пізнавальну діяльність студентів, пояснюючи відсутність єдиного трактування змісту педагогічного поняття СРС такими об'єктивними причинами, як різноманітність її видів, функцій, цілей, що вирішуються. А відтак, не можна сформулювати лаконічного визначення, яке б охоплювало випадки, що зустрічаються в практиці ВНЗ. Все розмаїття підходів, визначень, виділення загальних і особливих ознак, стверджує вона, “тяжкіє до двох понять: СРС в широкому і вузькому розумінні”. Сама дослідниця використовує розширене поняття СРС як єдиної системи всіх можливих видів індивідуальної пізнавальної діяльності студентів (аудиторної та позааудиторної), яка педагогічно керується, а у вузькому плані розглядає самостійну роботу студентів як суто позааудиторну роботу.

Найбільш поширеним у педагогічній літературі є визначення, сформульоване Б.П.Сиповим. Воно враховує більшість основних ознак, які характеризують сутність самостійної роботи: “самостійна робота учнів, яка включена у процес навчання, - це така робота, що виконується без участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, виявляючи свої зусилля й враховуючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових і фізичних (або тих та інших разом) дій”. [6,311].

А.М.Алексюк, П.І.Підкасистий під самостійною роботою розуміють будь-яку організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання поставленої дидактичної мети у спеціально відведений для цього час [1, 6].

Докладно аналізуючи сутність цього поняття, П.І.Підкасистий вважає, що “...самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання, а засіб організації та виконання учнями певної діяльності відповідно до поставленої мети” [11, 34].

Деякі вчені (В.Граф, І.І.Льясов, В.Я.Людіс) поняття “самостійна робота” зводять до системи умов, які забезпечують керівництво навчальної діяльності учнів, що відбувається у присутності викладача і без його безпосередньої участі та допомоги” [3, 34].

Окремі дослідники схильні вважати найповнішим визначення В.А.Козакова. На його думку, самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності учіння, головною метою якої є формування самостійності суб'єкта, який навчається, а також його вмінь, знань і навичок, що здійснюються опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [8, 11].

У педагогічній літературі велика увага приділяється питанню класифікації видів самостійної роботи. Докладно це питання розглядається в наукових працях А.М.Алексюка, Б.П.Єсіпова, В.А.Козакова. Однак, на сьогодні відсутня загальноприйнята єдина класифікація видів самостійної роботи учнів та студентів. Наведемо окремі з них.

I. *За дидактичною метою* І.Я.Алларов виділяє такі види самостійної роботи, спрямовані на:

- 1) набуття нових теоретичних знань;
- 2) засвоєння нових емпіричних і практичних знань;
- 3) формування вмінь і навичок;
- 4) систематизацію та закріплення набутих знань, засвоєних методів навчальної роботи;
- 5) Формування вмінь та навичок творчого характеру.

II. *За видами організації навчальної діяльності* Н.І.Гелашвілі, Р.А.Лазовська виділяють:

- 1) роботу на лекції;
- 2) роботу з навчальною літературою;
- 3) роботу на практичних заняттях;
- 4) виконання домашніх завдань;
- 5) підготовку до контрольної роботи, колоквиуму;
- 6) виконання контрольних робіт;
- 7) виконання індивідуальних завдань;
- 8) підготовка до заліку, екзамену;
- 9) складання заліку, екзамену;
- 10) навчально-дослідницьку роботу студентів (робота у науковому гуртку).

III. *За характером наукової діяльності* О.І.Яхно подає такі види самостійної роботи:

1) Виконання завдань з прямим застосуванням знань, перенесення їх у знайому ситуацію.

2) Застосування й реконструкція знань у обсязі не більше 2-3 тем, перенесення і комбінування зразків у знайомій ситуації. Перенесення і незначна реконструкція зразків у віддалено аналогічні внутрішньопредметні та міжпредметні ситуації.

3) Перетворення й реконструкція знань у ситуаціях, що охоплюють матеріал декількох тем, перенесення і комбінування зразків розв'язання в аналогічній та новій ситуації.

4) Перенесення і комбінування декількох відомих способів розв'язання в незвичній ситуації, розроблення “нових” способів вирішення на основі багаточисленних відомих зразків

IV. *За способами виконання* Н.П.Грекова й О.А.Нільсон виділяють - фронтальні, групові й індивідуальні види самостійної роботи.

У. *За місцем виконання* А.М.Алексюк, Л.В.Клименко, В.А.Козаков виділяють аудиторну й позааудиторну самостійну роботу.

В.А.Ужик визначає види самостійної роботи студентів, придатні для роботи з мовним матеріалом:

- 1) за місцем виконання: класна, домашня;
- 2) за тривалістю проведення: короткочасні (прості), тривалі (складні);

3) за змістом і методикою проведення: самостійні завдання під час бесіди і спостереження над мовним матеріалом, робота з книгою; граматичний розбір; робота над схемами і таблицями; списування з певним завданням [12, 222].

Практичний досвід роботи у вищому педагогічному закладі, зокрема в педагогічному коледжі, дав змогу Т.М.Лободі створити власну класифікацію видів самостійної роботи студентів, ураховуючи обраний ними фах. Так, за характером керівництва з боку викладача, на думку авторки, можна виділити – безпосередню самостійну роботу, опосередковану;

- за ступенем самостійності студентів – низьку, середню, високу;
- за проявом студентами самостійності дій – обов'язкову, бажану;
- за тривалістю виконання – короткочасну, довготривалу;
- за видами діяльності – навчально-пізнавальну, професійну;
- за формами організації – фронтальну, групову, індивідуальну;
- за місцем у навчальному процесі – аудиторну, позааудиторну [10, 44].

Самостійна робота як структурний елемент процесу навчання, спрямована на виконання загальних функцій. Крім того, вона є самостійною частиною навчального процесу, що має свої специфічні функції. Серед загальноприйнятих у дидактиці виділяють такі основні функції самостійної роботи:

- пізнавальну (засвоєння систематизованих знань з дисципліни);
- самоосвітню (самостійне формування вмінь та навичок самостійного їх оновлення і творчого застосування);
- виховну (формує самостійність як сукупність певних умінь та навичок і як рису характеру);
- розвивальну (реалізує ранню професіоналізацію навчання) тощо.

Отже, як бачимо, незважаючи на велику кількість робіт щодо організації самостійної роботи студентів, слід зазначити, що існують питання, які потребують подальшої теоретичної та практичної розробки. Насамперед недостатньо чітко визначено у педагогічній, методичній літературі поняття "самостійна робота студентів". Це призводить до неправильного тлумачення значення і змісту самого поняття, його структури, властивостей та функцій. У зв'язку з цим слід поглибити вивчення названої проблеми, оскільки при переході системи професійної освіти на особистісно орієнтовану парадигму, специфіку проведення самостійної роботи зі студентами не можна ігнорувати.

Література

Отформатировано

1. Алексюк А.М., Аюрзан А.А., Підкасистий П.І., Козаков В.А. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання. Навчальний посібник.- К.: Ісдо, 1993. – 336 с.
2. Ганелин М.М. Дидактический принцип сознательности. - М.: Учпедгиз, 1961.-233с.
3. Граф В., Ильясов И., Ляудис В. Основы сомоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во моск. Ун-та, 1981. – 71 с.
4. Державна національна програма «Освіта(Україна ХХІ століття)». – К.: Радуга, 1994. –43 с.
5. Дмитриева Ю.М. Психологические основы самостоятельности как свойство личности.// Учёные записки ЛГПИ им. А.Герцена. – Л.: Изд-во Ленинградского, 1964. - т.254. – 320 с.
6. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.:Учпедиз, 1961.- 239с.
7. Заякина Л.И. Обоснование комплекса системы организации самостоятельной работы первокурсников вуза. Дис.канд.пед.наук: 1300101. – К., 1988. – 160 с.
8. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение. Учеб.пособие. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.

9. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. – М.: НМКДО, 1990. – 62 с.

10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980.-240с.

11. Ужик В.О. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов (на материале иностранного языка студентов курсов неязыковых вузов). Дис. канд.пед.наук: 130001. – Харьков, 1980. – 176 с.

РезюмеThe article is devoted to the problem of individual work as a form of organization students' education process.

Отформатировано

Key words: individual work, self-sufficiency, self-sufficient education process.

В статье рассматриваются проблемы самостоятельной работы как формы организации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная познавательная деятельность, самостоятельная работа.

У статті розглядаються проблеми самостійної роботи як форми організації навчальної діяльності студентів.

Отформатировано

Ключові слова: самостійність, самостійна пізнавальна діяльність, самостійна робота.

Сучасний етап історичного розвитку України характеризується істотними змінами в житті її народу, оновленням усіх сфер діяльності її громадян, зокрема реформуванням системи освіти і виховання, важливою складовою якої є мовна освіта.

У Державній національній програмі “Освіта (Україна XXI століття)” наголошується, що “головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищенні загальної культури професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі в суспільстві” [4,43]. Таке якісне зростання рівня розвитку професійних та інтелектуальних здібностей освітянина в умовах поліетнічної держави може бути забезпечене за умови його відповідної мовної освіти. Саме тому курс української мови в системі навчальних дисциплін педагогічного університету, зокрема студентів філологічного факультету, посідає одне з провідних місць у процесі підготовки майбутніх філологів і має забезпечити не тільки високий рівень професійних знань і вмінь, але й сформувати творчу особистість спеціаліста, здатного до самовдосконалення й самоосвіти.

Проголошений на державному рівні перехід на особистісно орієнтовану парадигму навчання і виховання, коли провідним суб'єктом навчальної діяльності і розвитку стає сама людина, потребує широкомасштабного пошуку нових технологій, зміни форм і методів навчання як у загальноосвітній, так і у вищій педагогічній школі.

У педагогіці вищої школи для покращення процесу засвоєння знань та формування практичних навичок визначено такі основні напрями інтенсифікації :

- застосування нових технологій навчання;
- розширення кола самостійної діяльності студентів під час навчання у вищому освітньому закладі.

Формат: Список

У дидактиці самостійна діяльність студентів визначається як ефективний засіб самонавчання, оскільки саме ті знання, які студент отримує самостійно, через особистий досвід, діяльність, є найбільш цінними і міцними. Ось чому вища школа поступово переходить від “передачі” студентам у готовому вигляді інформації до

управління їх навчально-пізнавальною діяльністю, до формування у них досвіду самостійної роботи. Як відомо, такий перехід передбачає врахування готовності студентів: особливий відбір завдань для творчої самостійної роботи, планування її обсягу, рівня складності й трудомісткості, ефективність управління цією роботою, використання передових технологій навчання, перевірка й оцінка одержаних студентами знань, умінь та навичок на різних етапах їх становлення як висококваліфікованих спеціалістів.

Викладачі вищої школи визнають важливість самостійної пізнавальної діяльності майбутнього спеціаліста, але у своїй практичній роботі ще недостатньо і неефективно використовують методи, прийоми і засоби, що активізують самостійність, не проводять цю роботу цілеспрямовано. Тому, як зазначають окремі педагоги, центр ваги у процесі навчання має бути перенесений на самостійну роботу студентів.

Як відомо, до цієї проблеми зверталось багато вчених, педагогів-практиків на всіх етапах розвитку педагогічної науки. Сутність самостійної роботи, а також її науки, теоретичні та методичні засади викладені в працях А.С.Макаренка, К.Д.Ушинського, В.О.Сухомлинського та інших. Психологічний аспект досліджуваної проблеми глибоко розроблений у працях Л.С.Виготського, В.В.Давидова, О.М.Леонтьєва та ін. Удосконаленню навчального процесу присвячені праці А.М.Алексюка, С.І.Архангельського, Ю.К.Бабанського, В.А.Козакова, П.І.Підкасистого та ін. Зокрема в працях Ю.К.Бабанського, Є.Я.Гальперіна, М.А.Данилова, Б.П.Єсіпова розглянуто сутність, роль, структуру самостійної роботи, проведено аналіз, розроблено класифікації, досліджено шляхи формування досвіду творчої діяльності. Про актуальність і важливість цієї проблеми свідчать дисертаційні дослідження (Буркін В.В., Газієв А.А., Калашникова Н.Ф., Лобода Т.М. та ін.), а також науково-практичні конференції.

На сьогодні до найбільш актуальних вимог сучасної організації навчального процесу вчені відносять:

- врахування актуальних проблем організації навчального процесу – інформаційного забезпечення, подолання протиріч між змістом навчання та та майбутньою професійною діяльністю, взаємовідповідність між педагогічними між педагогічними вимогами викладачів та реальними можливостями студентів; студентів;

- оптимізацію керівництва навчальним процесом;
- створення оперативної системи виявлення й усунення недоліків (у знаннях студентів, у методиці викладання, в організації процесу навчання та ін.);

- розробку інноваційних технологій навчання та професійної підготовки, що сприятимуть підвищенню ефективності діяльності закладів професійної освіти;

- гнучке поєднання тенденцій диференціації та індивідуалізації навчання.

Виконання цих вимог більшість учених і практиків безпосередньо пов'язують із підвищенням ролі самостійної роботи в процесі навчання і професійної підготовки, її змістовним, організаційним та методичним удосконаленням. Так, В.А.Козаков зазначає, що розробка концепції самостійної роботи студентів, яка формує самостійність як рису особистості, важлива не сама по собі. Вона має бути базою для розв'язання організаційно-методичних проблем самостійної роботи студентів у практиці роботи педагогів вищої школи. А тому, на його думку, “мета самостійної роботи студента – це розвиток такої риси особистості, як самостійність, тобто здатність організувати і реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва і допомоги” [8, 11].

Формат: Список

На сучасному етапі в педагогіці серед авторів ще немає єдиної думки щодо сутності поняття "самостійність". Так, М.М.Ганелін відзначає, що самостійність – це “обов’язкова наявність самостійної думки; вміння застосувати отримані знання в навчальній роботі, в житті, на виробництві; вміння працювати над формуванням науково-матеріалістичного світогляду; вміння працювати над самоосвітою...” [2, 42]. Ю.М. Дмитрієва вважає самостійність органічною властивістю особистості, яка виявляється у використанні знань для розв’язання на основі вольового зусилля поставлених життям завдань [5, 146]. М.І.Заякіна визначає самостійність як спосіб мислення й діяльності, які полягають у застосуванні засвоєних знань та вмінь у конкретних умовах, у здатності швидко орієнтуватися в новій обстановці, знаходити раціональні прийоми та способи при розв’язанні різних завдань [7, 83]. В.А. Козаков пропонує власне визначення цього поняття: “...здатність індивіда виконувати діяльність в умовах відсутності безпосереднього й постійного керівництва, тобто здатність самому приймати рішення, прагнути до їхнього виконання та нести відповідальність за результати дій” [9, 25]. Тому, як бачимо, самостійність у дидактиці розглядається і як якість, і як спосіб діяльності особистості. У дидактиці вищої школи формування самостійності розглядають як процес, у якому цілеспрямовано розвивається здатність студента в умовах відсутності безпосереднього і постійного керівництва з боку викладача здійснювати такі основні дії, як виділяти, класифікувати, узагальнювати інформацію; зіставляти поточний інформаційний образ з еталонами і оцінювати схожість їх; приймати принципи та програми дій. Тому, як зазначає Т.М. Лобода, “самостійність можна визначати як інтегровану якість особистості, що формується та виявляється в різних видах діяльності на основі свідомої мотивації та обґрунтованості дій і характеризується названими вище ознаками” [10, 28].

У дидактиці розроблено критерії прояву особистості й визначено основні ознаки названої якості:

- активність та ініціативність;
- відповідальність, ретельність, працелюбність, наполегливість;
- дисциплінованість, організованість, цілеспрямованість;
- потяг до нових знань, творчий інтерес, допитливість;
- самостійність у процесі виконання завдань;
- уміння аналізувати та систематизувати інформацію та ін. [10,28-29].

Самостійну діяльність учіння прийнято пов’язувати з таким поняттям, як самостійна робота студентів. Науковцями встановлено, що незважаючи на важливість окресленої проблеми та значну кількість робіт у цій галузі серед дослідників відсутнє як єдине розуміння самого поняття “самостійна робота студентів”, так і єдине трактування терміна. Більшість авторів досліджують окремі сторони проблеми СРС як різноманітну і багатогранну індивідуальну пізнавальну діяльність студентів, пояснюючи відсутність єдиного трактування змісту педагогічного поняття СРС такими об’єктивними причинами, як різноманітність її видів, функцій, цілей, що вирішуються. А відтак, не можна сформулювати лаконічного визначення, яке б охоплювало випадки, що зустрічаються в практиці ВНЗ. Все розмаїття підходів, визначень, виділення загальних і особливих ознак, стверджує вона, “тяжкіє до двох понять: СРС в широкому і вузькому розумінні”. Сама дослідниця використовує розширене поняття СРС як єдиної системи всіх можливих видів індивідуальної пізнавальної діяльності студентів (аудиторної та позааудиторної), яка педагогічно керується, а у вузькому плані розглядає самостійну роботу студентів як суто позааудиторну роботу.

Найбільш поширеним у педагогічній літературі є визначення, сформульоване Б.П.Єсіповим. Воно враховує більшість основних ознак, які характеризують сутність

Формат: Список

самостійної роботи: “самостійна робота учнів, яка включена у процес навчання, - це така робота, що виконується без участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, виявляючи свої зусилля й враховуючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових і фізичних (або тих та інших разом) дій”. [6,311].

А.М.Алексюк, П.І.Підкасистий під самостійною роботою розуміють будь-яку організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання поставленої дидактичної мети у спеціально відведений для цього час [1, 6].

Докладно аналізуючи сутність цього поняття, П.І.Підкасистий вважає, що “...самостійна робота – це не форма організації навчальних занять і не метод навчання, а засіб організації та виконання учнями певної діяльності відповідно до поставленої мети” [11, 34].

Деякі вчені (В.Граф, І.І.Льясов, В.Я.Ляудіс) поняття “самостійна робота” зводять до системи умов, які забезпечують керівництво навчальної діяльності учнів, що відбувається у присутності викладача і без його безпосередньої участі та допомоги” [3, 34].

Окремі дослідники схильні вважати найповнішим визначення В.А. Козакова. На його думку, самостійна робота студента – це специфічний вид діяльності учіння, головною метою якої є формування самостійності суб’єкта, який навчається, а також його вмінь, знань і навичок, що здійснюються опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [8, 11].

У педагогічній літературі велика увага приділяється питанню класифікації видів самостійної роботи. Докладно це питання розглядається в наукових працях А.М.Алексюка, Б.П.Єсіпова, В.А.Козакова. Однак, на сьогодні відсутня загальноприйнята єдина класифікація видів самостійної роботи учнів та студентів. Наведемо окремі з них.

I. *За дидактичною метою* І.Я. Аллаяров виділяє такі види самостійної роботи, спрямовані на:

- 1)набуття нових теоретичних знань;
- 2)засвоєння нових емпіричних і практичних знань;
- 3)формування вмінь і навичок;
- 4)систематизацію та закріплення набутих знань, засвоєних методів навчальної роботи;
- 5)Формування вмінь та навичок творчого характеру.

← Формат: Список

II. *За видами організації навчальної діяльності* Н.І.Гелашвілі, Р.А.Лазовська виділяють:

- 1)роботу на лекції;
- 2)роботу з навчальною літературою;
- 3)роботу на практичних заняттях;
- 4)виконання домашніх завдань;
- 5)підготовку до контрольної роботи, колоквиуму;
- 6)виконання контрольних робіт;
- 7)виконання індивідуальних завдань;
- 8)підготовка до заліку, екзамену;
- 9)складання заліку, екзамену;
- 10)навчально-дослідницьку роботу студентів (робота у науковому гуртку).

← Формат: Список

III. *За характером наукової діяльності* О.І.Яхно подає такі види самостійної роботи:

- 1)Виконання завдань з прямим застосуванням знань, перенесення їх у знайому їм у знайому ситуацію.

← Формат: Список

2) Застосування й реконструкція знань у обсязі не більше 2-3 тем, перенесення і комбінування зразків у знайомій ситуації. Перенесення і незначна реконструкція зразків у віддалено аналогічні внутрішньопродметні та міжпредметні ситуації.

3) Перетворення й реконструкція знань у ситуаціях, що охоплюють матеріал декількох тем, перенесення і комбінування зразків розв'язання в аналогічній та новій ситуації.

4) Перенесення і комбінування декількох відомих способів розв'язання в незвичній ситуації, розроблення “нових” способів вирішення на основі багаточисленних відомих зразків

IV. *За способами виконання* Н.П.Грекова й О.А.Нільсон виділяють - фронтальні, групові й індивідуальні види самостійної роботи.

V. *За місцем виконання* А.М.Алексюк, Л.В.Клименко, В.А.Козаков виділяють аудиторну й позааудиторну самостійну роботу.

В.А.Ужик визначає види самостійної роботи студентів, придатні для роботи з мовним матеріалом:

1) за місцем виконання: класна, домашня;

2) за тривалістю проведення: короткочасні (прості), тривалі (складні);

3) за змістом і методикою проведення: самостійні завдання під час бесіди і спостереження над мовним матеріалом, робота з книгою; граматичний розбір; робота над схемами і таблицями; списування з певним завданням [12, 222].

Практичний досвід роботи у вищому педагогічному закладі, зокрема в педагогічному коледжі, дав змогу Т.М.Лободі створити власну класифікацію видів самостійної роботи студентів, урахувавши обраний ними фах. Так, за характером керівництва з боку викладача, на думку авторки, можна виділити – безпосередню самостійну роботу, опосередковану;

за ступенем самостійності студентів – низьку, середню, високу;

за проявом студентами самостійності дій – обов'язкову, бажану;

за тривалістю виконання – короткочасну, довготривалу;

за видами діяльності – навчально-пізнавальну, професійну;

за формами організації – фронтальну, групову, індивідуальну;

за місцем у навчальному процесі – аудиторну, позааудиторну [10, 44].

Самостійна робота як структурний елемент процесу навчання, спрямована на виконання загальних функцій. Крім того, вона є самостійною частиною навчального процесу, що має свої специфічні функції. Серед загальноприйнятих у дидактиці виділяють такі основні функції самостійної роботи:

- пізнавальну (засвоєння систематизованих знань з дисципліни);

- самоосвітню (самостійне формування вмінь та навичок самостійного їх оновлення і творчого застосування);

- виховну (формує самостійність як сукупність певних умінь та навичок і як рису характеру);

- розвивальну (реалізує ранню професіоналізацію навчання) тощо.

Отже, як бачимо, незважаючи на велику кількість робіт щодо організації самостійної роботи студентів, слід зазначити, що існують питання, які потребують подальшої теоретичної та практичної розробки. Насамперед недостатньо чітко визначено у педагогічній, методичній літературі поняття ”самостійна робота студентів”. Це призводить до неправильного тлумачення значення і змісту самого поняття, його структури, властивостей та функцій. У зв'язку з цим слід поглибити вивчення названої проблеми, оскільки при переході системи професійної освіти на особистісно орієнтовану парадигму, специфіку проведення самостійної роботи зі студентами не можна ігнорувати.

Література

- 1.Алексюк А.М., Аюрзан А.А., Підкасистий П.І., Козаков В.А. організація самостійної самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання. Навчальний навчання. Навчальний посібник.- К.: Ісдо, 1993. – 336 с.
- 2.Ганелин М.М. дидактический принцип сознательности. - М.: Учпедгиз, 1961.-233с.
- 3.Граф В., Ильясов И., Ляудис В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. Учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во моск. Ун-та, 1981. – 71 с.
- 4.Державна національна програма “освіта(Україна ХХІ століття)”. – М.: Радуга, 1994. – 43 с.
- 5.Дмитриева Ю.М. психологические основы самостоятельности как свойство личности.// Учёные записки лгпи им. А.герцена. – Л.: Изд-во ленинградского , 1964. - т.254. – 320 с.
- 6.Есипов Б.П. самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.:учпедиз, 1961.-239с.
- 7.Заякина Л.И. обоснование комплекса системы организации самостоятельной работы первокурсников вуза. Дис.канд.пед.наук: 1300101. – К., 1988. – 160 с.
- 8.Козаков В.А. самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение. Учеб.пособие. – К.: Выща школа, 1990. – 248 с.
- 9.Козаков В.А. самостійна робота студентів як дидактична проблема. – А.: НМКДО, 1990. – 62 с.
- 10.Підкасистий П.И. самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980.-240с.
- 11.Ужик В.О. педагогические основы организации самостоятельной работы студентов (на материале иностранного языка студентов курсов неязыковых вузов). Дис. канд.пед.наук: 130001. – Харьков, 1980. – 176 с.

Формат: Список

РЕЗЮМЕ

У статті розглядаються проблеми самостійної роботи як форми організації навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: самостійність, самостійна пізнавальна діяльність, самостійна робота.

Резюме

В статье рассматриваются проблемы самостоятельной работы как формы организации учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: самостоятельность, самостоятельная познавательная деятельность, самостоятельная работа.

Summary

The article is devoted to the problem of individual work as a form of organization of the students' education process.

Key words: individual work, self-sufficiency, self-sufficient education process.

Summary

The article is devoted to the problem of individual work as a form of organization of students' education process.

Key words: individual work, self-sifficiency, self-sifficient education process.

УДК 372:808.3

Л.В.Лучкіна

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

**ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ**

У статті автор визначає основні напрями формування мовленнєвої особистості майбутнього вчителя технічного фаху, пропонує програму мовно-мовленнєвої підготовки їх у процесі професійного навчання.

Ключові слова: мовно-мовленнєва підготовка, майбутній учитель технічного фаху, професійне мовлення, орфографічна грамотність.

Професійне педагогічне спілкування передбачає насамперед високий рівень розвитку культури мовлення педагога, яке є могутнім засобом формування особистості.

Поняття “культура професійного мовлення вчителя” – це якість володіння нормами літературної мови, а також уміння використовувати її багатство та виражальні засоби в умовах професійно-педагогічного спілкування відповідно до мети й змісту мовлення, що визначаються сучасним освітньо-виховним ідеалом. З огляду на це, формування у майбутніх учителів культури професійного мовлення має стати однією з найістотніших складових їхньої професіограми.

Володіння мовою на практичному рівні полягає в умінні створювати і розуміти висловлювання; створювати нові комунікативні одиниці, не придумуючи їх, а утворюючи за певними правилами, закладеними в системі мови [4].

Практичний рівень мовлення характеризується тим, що індивід, використовуючи різноманітні структурні одиниці мови, не усвідомлює дані конкретні одиниці та закономірності їх поєднання, і полягає у створенні системи функціональних мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних). Саме оволодіння цими узагальненнями визначає мовну компетенцію, без якої володіння мовленням буде неможливим.

Викладене нами дозволяє розглядати лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності як певне коло мовних знань, мовну компетенцію, що формується в процесі оволодіння мовою і без якої володіння нею неможливе.

Лінгвістична компетентність – це необхідна база для мовленнєвої діяльності вчителя, в тому числі й технічного фаху. Вона формується як продукт діяльності, спрямованої не на здобуття знань про мову, а на оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування у процесі накладання свого мовлення на зразки. Ці знання мають характер практичних узагальнень і є основою чуття мови, яке керує процесами розуміння мовлення та його появи.

Ф.М.Гоноболін у своїх роботах виділяє такі якості мовлення учителя:

- якість мовлення, яка забезпечує його правильність (бездоганність з точки зору лексики, вимови, наголошування в словах, правильна побудова фраз);
- якість, яка зумовлює дієвість мовлення як засобу навчання та виховання. Це змістовність мовлення (ясність, простота, доступність), струнка система викладу, послідовність у повідомленні матеріалу, дотримання поступовості у наростанні труднощів;
- мовлення вчителя є мотиваційно спрямованим, у ньому обов'язково враховується ступінь сприйняття слухачем того, про що мовиться;
- це мовлення емоційне;
- це мовлення вольове з великою силою переконання та впливу [1].

Основою високого рівня культури професійного мовлення педагога є розвиток таких його якостей: інтелект особистості, підготовленість до психолого-педагогічної діяльності, мовленнєва здібність, мовленнєва компетенція, чуття мови, лінгвістична компетенція, - які становлять цілісну мовленнєву особистість.

Логічне, доречне, виразне мовлення (як усне, так і писемне) тісно взаємопов'язане з грамотністю. Ми зробили спробу виявити рівень орфографічних навичок у студентів технічного фаху, значення яких для майбутнього вчителя будь-якої спеціальності дуже важливе, особливо в регіонах з наявним впливом російської мови.

Загальновідомо, що для того, щоб орфографія могла успішно виконувати своє основне призначення – сприяти писемному спілкуванню між людьми, вона має бути єдиною і обов'язковою для всіх, хто користується певною літературною мовою: “Єдина і обов'язкова для всіх орфографія, як і єдина орфоєпія, має велике значення в спілкуванні людей з допомогою літературної мови, полегшує його, робить більш дійовим, ефективним і разом з тим сприяє піднесенню загальної лінгвістичної культури” (3: 413).

Орфографічна грамотність є надзвичайно важливою і необхідною професійною умовою компетентності вчителя, його авторитету серед учнів.

Дані проведених нами зрізів показують, що вилучення мовного курсу із системи педагогічної освіти на педагогічно-інженерному факультеті призводить до того, що майбутній учитель не набуває свого основного фахового “знаряддя”, засобу навчання та самоосвіти – належних знань з мови, які є запорукою правильного, грамотного, унормованого мовлення школярів у сфері трудового навчання та майбутніх професійно-виробничих відносин, а також підтвердили необхідність цілеспрямованої систематичної роботи над питаннями орфоєпії та орфографії, які неможливі без вивчення елементів фонетики та морфології, лексикології, лексикографії, пунктуації з елементами синтаксису, а також ділового усного та писемного мовлення. Практичне втілення цієї ідеї цілком можливе за умови створення програми курсу “Культура ділового професійного мовлення з практикумом” та ефективної системи завдань і вправ, вибору найбільш доцільних форм і методів навчальної діяльності студентів.

Теоретичну основу пропонованої нами програми становить удосконалення знань основ фонетики, граматики, орфографії, орфоєпії, лексикології та лексикографії, стилістики. Дослідження показали, що незнання будь-якого з цих елементів може негативно впливати на рівень професійного педагогічного мовлення.

У засвоєнні мовних та мовленнєвих знань майбутніми педагогами технічного фаху ми підходили з позиції системності і доцільності, що дало можливість виділити групи вмій і навичок, які спрямовані на оволодіння орфографічними, пунктуаційними граматичними та стилістичними знаннями; пов'язані з умінням складати, відтворювати, перекладати та редагувати тексти різних стилів і жанрів; передбачають опанування вмій створювати професійно необхідні документи; забезпечують знання професійно необхідної терміносистеми; спрямовані на розвиток комунікативних умій і навичок.

До *першої* групи відносимо вміння орієнтуватись у системі правил з орфографії, граматики та пунктуації; використовувати ці знання у практичній діяльності; вживати стилістично зумовлену лексику у професійному мовленні.

Другу групу становлять мовленнєві навички зв'язності, доцільності, правильності.

Третю групу складають уміння використовувати необхідну лексику в документуванні; вміння складати професійно необхідну документацію.

До *четвертої* групи можемо віднести вміння орієнтуватися в українській спеціальній терміносистемі, укладати невеликі термінологічні словники з окремих тем фахових предметів.

Керуючись дидактичними принципами науковості, зв'язку теорії з практикою, доступності, проблемності, наступності і перспективності, мотивації навчання, до змісту дослідного навчання ми ввели необхідні мовні, мовленнєві, професійні та ділові терміни. Підґрунтям для цього слугували висновки педагогічних досліджень про те, що уявлення і поняття можуть виконати свою пізнавальну роль лише в тому випадку, якщо будуть втілені в точні словесні позначення та визначення, якими є наукові терміни [2].

Отже, з цією метою нами була розроблена експериментальна програма курсу “Культура ділового професійного мовлення з практикумом”, розрахована на 54 години аудиторних занять, яку ми пропонуємо впровадити на технічних факультетах педагогічних вузів замість курсу “Ділова українська мова”. Основне завдання цього курсу полягає в тому, щоб поглибити теоретичні знання студентів і виробити у них практичні навички з культури ділового професійного мовлення, розширити лінгвістичний світогляд, адже майбутні вчителі мають оволодіти нормами сучасної української літературної мови, технікою усного і писемного мовлення, вміти правильно і логічно висловлювати свої думки, володіти майстерністю публічного виступу, набутти навичок складати професійно зорієнтовані документи.

Для відбору матеріалу до експериментальної програми та її методичного забезпечення ми керувалися такими критеріями: врахування результатів аналізу рівня володіння українською мовою та причин допускання помилок; наступність навчання; системність навчання; частотність використання мовних засобів в усному та писемному мовленні; взаємозв'язок мовних знань і практичних умінь.

Програма побудована на основі логічної послідовності вивчення орфоепічних, орфографічних, лексичних, лексико-граматичних, синтаксичних, пунктуаційних та стилістичних норм усного і писемного мовлення і підпорядкована принципу професійно зорієнтованого вивчення ділового мовлення.

Програма “Культура ділового професійного мовлення з практикумом” для студентів педагогічно-інженерних факультетів педагогічних вузів

<i>Назва теми</i>	<i>Кількість годин</i>	<i>Теоретичні відомості</i>
Вступ	2	Роль і завдання мовного курсу в системі професійної підготовки студентів педагогічно-інженерного факультету. Українська мова – національна мова українського народу. Літературна українська мова. Державна українська мова. Мовні норми та їх значення. Сильові різновиди сучасної української мови. Мова і мовлення. Усне і писемне мовлення.
Лексичний склад сучасної української мови	2	Поглиблення знань про багатозначність, омонімію, синоніми та антоніми. Пароніми. Терміни. Лексична система української мови з погляду її походження: корінна лексика, іншомовні слова, кальки, інтернаціоналізми. Лексика української мови із стилістичного погляду. Професійна лексика. Фразеологізми. Лексикографія, типи словників, їх побудова.
Ділове писемне мовлення. Основи документування	2*	Поняття ділового мовлення. Особливості мови офіційно-ділового стилю. Правила викладення матеріалу і логічної побудови тексту документа. Поняття про документ. Класифікація документів. Лексика документа. Загальні правила оформлення документації. *Основні правила та вимоги до оформлення документів: автобіографія, заява, довідка, доповідна та пояснювальна записки, телеграма, телефонограма, лист, особовий листок обліку кадрів, трудова книжка, повідомлення, оголошення, характеристика, протокол, витяг з протоколу, акт, відгук, анотація, рецензія, звіт, доручення, розписка, таблиця, графік, список, наказ, розпорядження, рішення, положення, правила, інструкції, договір, контракт, трудова угода.

<p>Орфоепічні норми та поширені відхилення від них. Графічна система сучасної української мови</p>	8	<p>Значення фонетичних знань для студентів педагогічно-інженерного факультету. Поглиблення знань про особливості фонетичної системи української мови. Норми української літературної вимови. Графіка української мови. Алфавіт. Зв'язок орфоєпії з орфографією. Позначення м'якості приголосних звуків, подовження і подвоєння приголосних звуків. Фонетична транскрипція. Спрощення та уподібнення у групах приголосних звуків. Групи приголосних, у яких спрощення відбувається, та відображення його на письмі. Уподібнення приголосних за дзвінкістю-глухістю, м'якістю. Чергування о, е з і. Написання о та е після букв, що позначають шиплячі звуки, та й у коренях слів.</p>
<p>Орфографічні норми та поширені відхилення від них</p>	24	<p>Орфографія. Принципи орфографії. Поняття про орфограму. Правила вживання м'якого знака, апострофа. Вживання великої літери на лексичній та синтаксичній основі. Велика літера на початку речення, у реченнях зі звертаннями, в ремарках, рубриках, після двокрапки, в цитатах тощо. Велика літера у власних назвах, складноскорочених словах. Відмінність складноскорочених назв від графічних скорочень. Вимова і правопис префіксів, що закінчуються приголосним звуком, у різних позиціях. Префікси с-, з- та їх варіанти із-, зі-. Вимова і правопис іменникових, прикметникових, дієприкметникових та дієслівних суфіксів. Правопис складних слів. Написання складних слів за допомогою сполучних літер о, е (є) та без них. Написання складних іменників разом та через дефіс. Написання складних числівників та займенників разом, окремо, через дефіс. Написання складних прикметників разом, окремо та через дефіс. Написання складних прислівників разом, окремо, через дефіс. Написання однозвучних слів (омонімів) разом і окремо, залежно від значення. Написання складних прийменників, сполучників, словотворчих, формотворчих, модальних часток не та ні зі словами, що належать до різних частин мови. Вимова і правопис слів іншомовного походження. Вживання звуків [и],[і] у словах іншомовного походження, вимова і написання слів з ними. Вживання апострофа, м'якого знака в словах іншомовного походження. Передача іншомовного звука [e] в українському правописі, вимова приголосних перед [e]. Вживання подвоєних букв у власних і загальних назвах іншомовного походження, читання їх. Передача суфіксів іншомовного походження в українській орфографії. Правопис географічних назв та прізвищ іншомовного походження. Українські географічні назви та прізвища. Географічні назви та прізвища слов'янського і неслов'янського походження. Правопис складних і складених географічних назв. Вимова звуків іншомовного походження [e], [і], [и] та передача їх на письмі. Правопис прізвищ із прикметниковими закінченнями. Написання прикметникових форм від географічних назв, прізвищ. Відмінювання прізвищ та географічних назв. Складні питання морфології та словозміни. Рід іменників. Відміни іменників. Відмінкові закінчення іменників усіх відмін. Множинні іменники. Незмінні форми та</p>

		абревіатури. Прикметники та їх класифікація. Групи прикметників. Правопис відмінкових закінчень прикметників. Числівники, їх класифікація, відмінювання і правопис. Зв'язок числівників з іменниками. Займенники, їх класифікація, відмінювання і правопис. Дієслово, дієвідмінювання. Правопис особових закінчень дієслів. Правила скорочення слів. Технічні та орфографічні правила переносу слів.
Основи усного ділового мовлення	2**	Усне ділове мовлення. Загальні вимоги до усного ділового мовлення. Види усного ділового спілкування. Культура управління. Спілкування в колективі. Публічний виступ, його жанри. **Підготовка до виступу: робота з книгою, виписування, конспектування, план, тези, повний текст. Засоби виразності. Основні вимоги до доповіді, лекції, промови, бесіди, прийому відвідувачів, телефонної розмови, ділового засідання, ділової зустрічі.
Синтаксичні та пунктуаційні норми	12	Синтаксис як наука. Речення, його граматичні ознаки та класифікація. Принципи української пунктуації. Типи розділових знаків. Розділові знаки в кінці речення. Просте речення. Головні члени речення та способи їх вираження. Тире між підметом і присудком. Двоскладне та односкладне речення, види односкладних речень. Слова-речення. Вокативні речення. Неповні речення. Тире на місці пропущеного члена речення. Розділові знаки в реченнях з вигуками, питальними та стверджувальними частками. Просте ускладнене речення. Розділові знаки в реченнях з різними видами ускладнення. Однорідні члени речення і засоби їх поєднання. Однорідні і неоднорідні означення. Пунктуація в реченнях з однорідними членами, в тому числі в реченнях з узагальнюючими словами. Відокремлення різних членів речення, умови їх відокремлення. Пунктуація в реченнях з відокремленими членами. Уточнюючі слова і звороти та пунктуація в реченнях з ними. Звертання. Вставні та вставлені слова і конструкції, розділові знаки в реченнях з ними. Складне речення. Поглиблення знань про складне речення. Засоби зв'язку між частинами складного речення. Типи складносурядних речень; складнопідрядних речень. Омонімія підрядних сполучників та сполучних слів. Складнопідрядні речення з одним та кількома підрядними, їх типи. Поняття про безсполучникове складне речення, речення з однотипними та різнотипними частинами. Складні синтаксичні конструкції. Пунктуація в складних реченнях різних типів. Розділові знаки в реченнях з прямою мовою. Цитати. Передача прямої мови непрямою. Правила оформлення цитат. Інтонування різноманітних синтаксичних конструкцій.

Примітки: *Оформлення цих документів вивчається паралельно з темами “Орфоепічні норми” і “Орфографічні норми та поширені відхилення від них”.

**Позначені питання вивчаються протягом вивчення теми “Синтаксичні та пунктуаційні норми”.

Експериментальна перевірка нашої програми показала, що рівень мовних знань і мовленнєвих навичок студентів педагогічно-інженерного факультету після вивчення мовно-мовленнєвого курсу підвищився в середньому на 30%, що доводить ефективність запропонованої нами методики формування мовно-мовленнєвої культури майбутнього вчителя технічних спеціальностей.

Література

1. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя. - М., 1960.
2. Дидактика современной школы: Пособие для учителей/Авт.колл.: Б.С.Кобзарь и др. Под ред. В.А.Онищука; НИИ педагогики УССР. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.
3. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика.//За ред. І.К.Білодіда. – К.: Наук. думка, 1969. – 436 с.
4. Шахнарович А.М. Место семантического компонента в языковой способности // Семантика языковых единиц и текста. – М., 1979.

Резюме

В статье автор определяет основные направления формирования речевой личности будущего учителя технических специальностей, предлагает программу языково-речевой подготовки их в процессе профессионального обучения.

Отформатировано

Ключевые слова: языково-речевая подготовка, будущий учитель технических специальностей, профессиональная речь, орфографическая правильность.

Отформатировано

Summary

In the article the author determines the basic directions of formation of future technical teacher's speech, proposes the program of language training them in the process of professional education.

Отформатировано

Key words: language training, future teacher of technical specialties, professional speech, orthographical correction.

Отформатировано

У статті автор визначає основні напрями формування мовленнєвої особистості майбутнього вчителя технічного фаху, пропонує програму мовно-мовленнєвої підготовки їх у процесі професійного навчання.

Ключові слова: мовно-мовленнєва підготовка, майбутній учитель технічного фаху, професійне мовлення, орфографічна грамотність.

Професійне педагогічне спілкування передбачає насамперед високий рівень розвитку культури мовлення педагога, яке є могутнім засобом формування особистості.

Поняття “культура професійного мовлення вчителя” – це якість володіння нормами літературної мови, а також уміння використовувати її багатство та виразальні засоби в умовах професійно-педагогічного спілкування відповідно до мети й змісту мовлення, що визначаються сучасним освітньо-виховним ідеалом. З огляду на це, формування у майбутніх учителів культури професійного мовлення має стати однією з найістотніших складових їхньої професіограми.

Володіння мовою на практичному рівні полягає в умінні створювати і розуміти висловлювання; створювати нові комунікативні одиниці, не придумуючи їх, а утворюючи за певними правилами, закладеними в системі мови [4].

Практичний рівень мовлення характеризується тим, що індивід, використовуючи різноманітні структурні одиниці мови, не усвідомлює дані конкретні

одиноці та закономірності їх поєднання, і полягає у створенні системи функціональних мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних). Саме оволодіння цими узагальненнями визначає мовну компетенцію, без якої володіння мовленням буде неможливим.

Викладене нами дозволяє розглядати лінгвістичний компонент мовленнєвої діяльності як певне коло мовних знань, мовну компетенцію, що формується в процесі оволодіння мовою і без якої володіння нею неможливе.

Лінгвістична компетентність – це необхідна база для мовленнєвої діяльності вчителя, в тому числі й технічного фаху. Вона формується як продукт діяльності, спрямованої не на здобуття знань про мову, а на оволодіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування у процесі накладання свого мовлення на зразки. Ці знання мають характер практичних узагальнень і є основою чуття мови, яке керує процесами розуміння мовлення та його появи.

Ф.М.Гоноболін у своїх роботах виділяє такі якості мовлення учителя:

- якість мовлення, яка забезпечує його правильність (бездоганність з точки зору точки зору лексики, вимови, наголошування в словах, правильна побудова фраз);

Формат: Список

- якість, яка зумовлює дієвість мовлення як засобу навчання та виховання. Це змістовність мовлення (ясність, простота, доступність), струнка система викладу, послідовність у повідомленні матеріалу, дотримання поступовості у наростанні труднощів;

- мовлення вчителя є мотиваційно спрямованим, у ньому обов'язково враховується ступінь сприйняття слухачем того, про що мовиться;

- це мовлення емоційне;

- це мовлення вольове з великою силою переконання та впливу [1].

Основою високого рівня культури професійного мовлення педагога є розвиток таких його якостей: інтелект особистості, підготовленість до психолого-педагогічної діяльності, мовленнєва здібність, мовленнєва компетенція, чуття мови, лінгвістична компетенція, - які становлять цілісну мовленнєву особистість.

Логічне, доречне, виразне мовлення (як усне, так і писемне) тісно взаємопов'язане з грамотністю. Ми зробили спробу виявити рівень орфографічних навичок у студентів технічного фаху, значення яких для майбутнього вчителя будь-якої спеціальності дуже важливе, особливо в регіонах з наявним впливом російської мови.

Загальновідомо, що для того, щоб орфографія могла успішно виконувати своє основне призначення – сприяти писемному спілкуванню між людьми, вона має бути єдиною і обов'язковою для всіх, хто користується певною літературною мовою: “Єдина і обов'язкова для всіх орфографія, як і єдина орфоєпія, має велике значення в спілкуванні людей з допомогою літературної мови, полегшує його, робить більш дійовим, ефективним і разом з тим сприяє піднесенню загальної лінгвістичної культури” (3: 413).

Орфографічна грамотність є надзвичайно важливою і необхідною професійною умовою компетентності вчителя, його авторитету серед учнів.

Дані проведених нами зрізів показують, що вилучення мовного курсу із системи педагогічної освіти на педагогічно-інженерному факультеті призводить до того, що майбутній учитель не набуває свого основного фахового “знаряддя”, засобу навчання та самоосвіти – належних знань з мови, які є запорукою правильного, грамотного, унормованого мовлення школярів у сфері трудового навчання та майбутніх професійно-виробничих відносин, а також підтвердили необхідність цілеспрямованої систематичної роботи над питаннями орфоєпії та орфографії, які неможливі без вивчення елементів фонетики та морфології, лексикології, лексикографії, пунктуації з елементами синтаксису, а також ділового усного та писемного мовлення. Практичне втілення цієї ідеї цілком можливе за умови створення програми курсу “Культура ділового професійного мовлення з

практикумом” та ефективної системи завдань і вправ, вибору найбільш доцільних форм і методів навчальної діяльності студентів.

Теоретичну основу запропованої нами програми становить удосконалення знань основ фонетики, граматики, орфографії, орфоєпії, лексикології та лексикографії, стилістики. Дослідження показали, що незнання будь-якого з цих елементів може негативно впливати на рівень професійного педагогічного мовлення.

У засвоєнні мовних та мовленнєвих знань майбутніми педагогами технічного фаху ми підходили з позиції системності і доцільності, що дало можливість виділити групи вмій і навичок, які спрямовані на оволодіння орфографічними, пунктуаційними граматичними та стилістичними знаннями; пов'язані з умінням складати, відтворювати, перекладати та редагувати тексти різних стилів і жанрів; передбачають опанування вмій створювати професійно необхідні документи; забезпечують знання професійно необхідної терміносистеми; спрямовані на розвиток комунікативних умій і навичок.

До *першої* групи відносимо вміння орієнтуватись у системі правил з орфографії, граматики та пунктуації; використовувати ці знання у практичній діяльності; живити стилістично зумовлену лексику у професійному мовленні.

Другу групу становлять мовленнєві навички зв'язності, доцільності, правильності.

Третю групу складають уміння використовувати необхідну лексику в документуванні; вміння складати професійно необхідну документацію.

До *четвертої* групи можемо віднести вміння орієнтуватися в українській спеціальній терміносистемі, укладати невеликі термінологічні словники з окремих тем фахових предметів.

Керуючись дидактичними принципами науковості, зв'язку теорії з практикою, доступності, проблемності, наступності і перспективності, мотивації навчання, до змісту дослідного навчання ми ввели необхідні мовні, мовленнєві, професійні та ділові терміни. Підґрунтям для цього слугували висновки педагогічних досліджень про те, що уявлення і поняття можуть виконати свою пізнавальну роль лише в тому випадку, якщо будуть втілені в точні словесні позначення та визначення, якими є наукові терміни [2].

Отже, з цією метою нами була розроблена експериментальна програма курсу “Культура ділового професійного мовлення з практикумом”, розрахована на 54 години аудиторних занять, яку ми пропонуємо впровадити на технічних факультетах педагогічних вузів замість курсу “Ділова українська мова”. Основне завдання цього курсу полягає в тому, щоб поглибити теоретичні знання студентів і виробити у них практичні навички з культури ділового професійного мовлення, розширити лінгвістичний світогляд, адже майбутні вчителі мають оволодіти нормами сучасної української літературної мови, технікою усного і писемного мовлення, вміти правильно і логічно висловлювати свої думки, володіти майстерністю публічного виступу, набути навичок складати професійно зорієнтовані документи.

Для відбору матеріалу до експериментальної програми та її методичного забезпечення ми керувалися такими критеріями: врахування результатів аналізу рівня володіння українською мовою та причин допускання помилок; наступність навчання; системність навчання; частотність використання мовних засобів в усному та писемному мовленні; взаємозв'язок мовних знань і практичних умій.

Програма побудована на основі логічної послідовності вивчення орфоєпічних, орфографічних, лексичних, лексико-граматичних, синтаксичних, пунктуаційних та стилістичних норм усного і писемного мовлення і підпорядкована принципу професійно зорієнтованого вивчення ділового мовлення.

**Програма курсу “Культура ділового професійного мовлення з практикумом”
для студентів педагогічно-інженерних факультетів педагогічних вузів**

Примітки: *Оформлення цих документів вивчається паралельно з темами “Орфоепічні норми” і “Орфографічні норми та поширені відхилення від них”.

**Позначені питання вивчаються протягом вивчення теми “Синтаксичні та пунктуаційні норми”.

Експериментальна перевірка нашої програми показала, що рівень мовних знань і мовленнєвих навичок студентів педагогічно-інженерного факультету після вивчення мовно-мовленнєвого курсу підвищився в середньому на 30%, що доводить ефективність запропонованої нами методики формування мовно-мовленнєвої культури майбутнього вчителя технічних спеціальностей.

Література

1. Гоноболин Ф.Н. О педагогических способностях учителя. - М., 1960.
2. Дидактика современной школы: Пособие для учителей/Авт.колл.: Б.С.Кобзарь и др. Под ред. В.А.Онищука; НИИ педагогики УССР. – К.: Радянська школа, 1987. – 351 с.
3. Сучасна українська літературна мова. Вступ. Фонетика.//За ред. І.К.Білодіда. – К.: Наук. думка, 1969. – 436 с.
4. Шахнарович А.М. Место семантического компонента в языковой способности // Семантика языковых единиц и текста. – М., 1979.

Отформатировано

Формат: Список

РЕЗЮМЕ

У статті автор визначає основні напрями формування мовленнєвої особистості майбутнього вчителя технічного фаху, пропонує програму мовно-мовленнєвої підготовки їх у процесі професійного навчання.

Ключові слова: мовно-мовленнєва підготовка, майбутній учитель технічного фаху, професійне мовлення, орфографічна грамотність.

Резюме

В статье автор определяет основные направления формирования речевой личности будущего учителя технических специальностей, предлагает программу языково-речевой подготовки их в процессе профессионального обучения.

Ключевые слова: языково-речевая подготовка, будущий учитель технических специальностей, профессиональная речь, орфографическая правильность.

Summary

An the artiicle the author determines the basic diirectiions of formatiion of the future teacher’s speach of techniical speciialiitiies, proposes the program of language preporatiion them iin the process of professiional reparation.

Keu words: language preporatiion, future teacher of techniical speciialiitiies, professiional speach, orphographiiaal correctiion.

УДК 372.31

Н.М.Захарова

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Успішність навчання молодших школярів значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнопізнавальними вміннями. Операційним "ядром" групи загальнопізнавальних умінь є вміння: визначати зовнішні ознаки, виділяти головні ознаки, узагальнювати, встановлювати різноманітні зв'язки і залежності між предметами та явищами та ін. В основі цих умінь лежать операції мислення: аналіз та синтез. Оскільки простіші загальнопізнавальні вміння структурують більш складні, оперування ними вимагає здійснення аналітико-синтетичної діяльності щоразу на значно вищому рівні складності. Досягти певної ефективності в цьому процесі можна шляхом створення ряду дидактичних умов та врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів в опануванні кожним загальнопізнавальним умінням.

Ключові слова: загальнонавчальні вміння, загальнопізнавальні вміння, операції мислення, аналіз, синтез, абстракція.

Програмою "Формування загальнонавчальних умінь і навичок у молодших школярів", яка є складовою частиною нині діючих на Україні навчальних програм, визначено необхідний для учнів початкової школи склад умінь, розподіл їх за класами, послідовність і безперервність у формуванні.

Загальнонавчальні вміння і навички розподіляються в програмі за такими основними групами: організаційні, які передбачають оволодіння раціональними способами організації навчальної діяльності; загальномовленнєві, які включають основні елементи культури слухання і мовлення; загальнопізнавальні, які забезпечують оволодіння основними мислительними операціями; контрольні-оцінні, що визначаються способами само- та взаємоперевірки, оцінювання одержаних результатів.

Зупинимося більш докладно на характеристиці сутності й структури загальнопізнавальних умінь. Ці вміння, як відомо, забезпечують успішність перебігу мислительної діяльності, сприяють міцному засвоєнню знань, ефективному формуванню понять. Згідно з програмовими вимогами молодші школярі мають опанувати різноманітні загальнопізнавальні вміння: порівняння, виділення головного, узагальнення, класифікацію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і багато інших.

У нашому дослідженні розглядається група загальнопізнавальних умінь, до складу якої входять вміння: визначати зовнішні ознаки об'єкту, виділяти головні ознаки, узагальнювати, встановлювати різноманітні зв'язки та залежності.

Якщо проаналізувати структуру цих загальнопізнавальних умінь, можна помітити, що всі вони між собою знаходяться в тісному взаємозв'язку: простіші вміння є конструюючими елементами більш складних і створюють сприятливі умови для їх формування. Наприклад, визначення зовнішніх ознак об'єкту є необхідною основою вміння виділяти його головні ознаки, а воно, в свою чергу, є складовою частиною вміння встановлювати різного роду зв'язки та відношення між предметами і явищами.

Одночасно перераховані вміння виступають основними структурними компонентами узагальнення, вміння підводити під поняття тощо

Враховуючи вищезазначене, охарактеризуємо психолого-педагогічну сутність умінь: визначати зовнішні ознаки, виділяти головні ознаки, узагальнювати.

Уміння визначати зовнішні ознаки та якості

Формування уявлень, а в подальшому й оволодіння елементарними науковими поняттями в молодшому шкільному віці значною мірою залежить від того, як дитина вміє визначати найрізноманітніші зовнішні ознаки та якості предметів і явищ, що її оточують. Адже саме з цього починається процес їх пізнання. Вміння визначати зовнішні ознаки та якості предметів є тією важливою ланкою, за допомогою якої пізніше будуватиметься весь ланцюжок загальнопізнавальних умінь.

В основі процесу формування цього уміння, як і інших загальнопізнавальних умінь, лежать операції аналізу і синтезу. Під аналізом у психології розуміють "процес

цілеспрямованого виділення частин предметів чи явищ дійсності за їх ознаками і властивостями, а також зв'язків і відношень між ними з метою більш повного і глибокого їх вивчення і тим самим цілісного пізнання цих предметів і явищ" [5,с.67].

Синтез розглядається як "будь-яке співвіднесення, зіставлення, будь-яке встановлення зв'язків між різними елементами" [4,с.137]. Пізнання різноманітних предметів і явищ об'єктивно існуючого матеріального світу потребує аналітико-синтетичного підходу до вивчення їх частин, ознак і якостей, зв'язків і відношень між ними.

Вивчення предмету чи явища завжди є цільовим актом, що здійснюється в певному напрямку. У кожному конкретному випадку аналітико-синтетичним шляхом вивчаються лише ті частини цілого в їх ознаках і властивостях, і лише ті зв'язки і відношення між ними, які мають значення для певного цільового вивчення даного предмету чи явища.

Будь-який процес мислення здійснюється за схемою, яка включає такі три ланки: синтез I - аналіз - синтез II. Оскільки конкретна дійсність існує в цілісних предметах та явищах, то процес їх пізнання завжди починається зі сприйняття й осмислення кожного як єдиного цілого, із синтезу. Але первинне синтетичне сприйняття і осмислення дає людині лише сумарне, дифузне знання про предмети чи явища, загальне уявлення про них. Саме початковий синтез найчастіше визначає напрямок аналітичного вивчення предмету чи явища. Початковий аналіз виходить із синтетичного знання і набуває значення тільки у співвідношенні із синтезом [5,с.76-77]. Єдність аналітико-синтетичного процесу виявляється в тому, що аналіз спрямовується вихідним цілим (синтез I) і є засобом, шляхом, способом поєднання того ж цілого, яке в результаті виконаної роботи пізнається більш глибоко і повно (синтез II). Ці особливості процесу перебігу аналітико-синтетичної діяльності необхідно обов'язково враховувати вчителю під час формуванні вміння визначати ознаки і якості зовнішнього характеру, розглядаючи різні об'єкти.

Хоча молодші школярі оперують цим умінням, здійснюючи фактично елементарний, однобічний аналіз і синтез, з часом за допомогою саме цього вміння, як першої "сходинок", вони поступово зможуть піднятися до "висот" комплексного, різнобічного аналізу і синтезу - необхідної умови формування вміння всебічно системно характеризувати об'єкт.

Закономірності розвитку операцій аналізу і синтезу під час вивчення різних навчальних дисциплін досліджувались Д.М.Богоявленським, З.І.Калмиковою, Г.О.Люблінською, Н.О.Менчинською, С.Л.Рубінштейном, М.М.Шардаковим та ін. Психологами було встановлено, що аналіз і синтез у молодших школярів розвивається нерівномірно на різних етапах навчання в межах різних навчальних предметів. Учні 1-2 класів успішніше здійснюють як аналіз, так і синтез під час безпосереднього сприймання предметів і практичних дій з ними. Учні 3-4 класів навчаються аналізувати і синтезувати не тільки на основі безпосереднього сприймання об'єктів, а й використовують власний досвід, сформовані раніше уявлення та поняття. Але синтез для учнів цієї вікової групи характеризується ще незначним обсягом.

Уміння виділяти головні ознаки і якості

Розвиток у школярів уміння виділяти головне полягає у формуванні здатності із усієї сукупності ознак та якостей визначати і відокремлювати від одиничних предметів і явищ суттєві ознаки, зв'язки і відношення, а також відрізняти несуттєві ознаки і зв'язки цих предметів та явищ, відокремлюючись від них [5,с.120]. Крім того, воно допомагає більш досконало пізнавати об'єкти шляхом визначення в них істотного.

Під суттєвими ознаками, на думку В.В.Давидова, слід розуміти "...такі загальні якості, які є невід'ємними (невіддільними) від певного кола предметів, які однозначно відрізняють його від будь-яких інших предметів" (1, с.18).

Аналіз навчальної діяльності молодших школярів свідчить про те, що її успішність багато в чому зумовлена ступенем оволодіння школярами вмінням виділяти головне, адже це вміння є конструюючим елементом узагальнюючої мислительної діяльності, в процесі якої відбувається формування понять.

Експериментальними даними психологічних досліджень (Д.М.Богоявленський, Г.О.Люблінська, Н.О.Менчинська та ін.) встановлено, що однією із особливостей абстрагуючої діяльності молодших школярів є відокремлення зовнішніх несуттєвих ознак при розгляді об'єктів. Учні не можуть повністю виокремити інваріантні властивості об'єктів від варіативних, а тому ототожнюють їх (Є.М.Кабанова-Меллер). Така психологічна ситуація є наслідком того, що в процесі диференціації ознак, який реалізується за схемою синтез 1 – аналіз – синтез 2, етап аналізу здійснюється молодшими школярами досить поверхово, нерозгорнуто, має елементарний характер. У результаті цього важлива ланка мислительного процесу зводиться фактично до вихоплювання якихось окремих елементів (частин, ознак, деталей) цілого, які акцентуються дітьми [2, с.197]. Такий перебіг мислительного процесу приводить учнів до відповідей, які характеризуються алогічністю.

Досягнення певних позитивних зрушень у формуванні вміння виділяти головне, істотне в об'єкті, що розглядається, можливе за умов цілеспрямованого керівництва цим процесом з боку вчителя. Ця робота може проходити з опорою на таку послідовність дій учня:

- 1) усвідомлення учнями мети завдання;
- 2) визначення різноманітних ознак об'єкту;
- 3) розрізнення суттєвих і несуттєвих ознак;
- 4) узагальнення суттєвих ознак;
- 5) формулювання висновку;
- 6) усвідомлення способу виконання завдання.

У такий спосіб поступово удосконалюватимуться операційні складові вміння виділяти головне, яке в подальшому буде виступати засобом для формування нових понять та способів дій і застосовуватиметься на етапі узагальнення, систематизації набутих знань, умінь і навичок.

Уміння узагальнювати

Визначення мислення в логіці як узагальненого, опосередкованого відображення дійсності вказує на провідну роль узагальнення в пізнавальній діяльності людини. Дана категорія вважається однією з головних мислительних операцій, за допомогою якої здійснюється виділення суттєвих ознак, приналежних цілому класу предметів, перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального [3, с.65].

У філософії узагальнення розглядається як один із способів пізнання, який полягає в процедурі переходу на більш високий рівень абстракції, виявлення спільних ознак явищ.

Дидактична сутність узагальнення полягає у виділенні найбільш загальних суттєвих ознак, характеристик, у формуванні і формулюванні понять, законів, провідних ідей предмету, що вивчається (В.Ф.Паламарчук). Це складне комплексне вміння формується на основі попереднього відпрацювання його складових умінь: визначити різноманітні ознаки і якості зовнішнього характеру, порівнювати, виділяти головні ознаки.

Залежно від поставленої мети в процесі узагальнюючої діяльності учні можуть відносити предмети та явища до певних груп, класів, видів, родів, тобто класифікувати і систематизувати знання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що узагальнення є необхідною основою засвоєння будь-яких понять про предмети та явища об'єктивної дійсності. Проте молодші школярі дуже часто виділяють як суттєві найбільш помітні зовнішні ознаки предметів (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Н.О.Менчинська, Р.Г.Натадзе та ін.). Ця тенденція до змішування істотного та другорядного призводить до утворення узагальнень, які характеризуються або вузькістю, або надмірною широтою. Щоб запобігти цьому явищу і тим самим сприяти процесу засвоєння правильних понять у молодших школярів, необхідно не тільки вчити їх виділяти суттєві ознаки, але й працювати над свідомим відкиданням другорядних ознак (В.І.Зикова, Є.М.Кабанова-Меллер, З.І.Калмикова, Н.О.Менчинська та ін.).

У психологічній літературі спостерігаються певні розбіжності у поглядах на те, як повинно проходити свідоме засвоєння і диференціація істотного і другорядного в процесі узагальнення. На думку одних вчених (Н.О.Менчинська, М.І.Моро), необхідною умовою для формування правильного узагальнення у школярів є варіювання несуттєвими ознаками при збереженні постійних, незмінних, суттєвих. Інші вчені (В.І.Зикова, Є.М.Кабанова-Меллер, З.І.Калмикова) вважають, що справа не в кількості варіацій, а в раціональній варіації, яка не завжди повинна бути широкою, щоб не давати учням можливості вийти за рамки обмеженого чуттєвого досвіду.

Відповідно до особливостей пізнавальної діяльності розрізняють два типи узагальнення: емпіричне та теоретичне. Емпіричне узагальнення полягає в порівнянні зовнішніх безпосередньо даних ознак з метою виділення спільних суттєвих ознак. Здійснюється воно формально-логічним способом підведення конкретних понять під більш широке, родове поняття [3,с.68].

Теоретичне узагальнення здійснюється на основі аналізу, синтезу і руху від абстрактного до конкретного. При цьому розглядається генеза явищ, що вивчаються, чи виділяється "вихідна клітинка" (суть явища), на основі якої здійснюється теоретичне узагальнення діалектичним шляхом, коли явище розглядається в розвитку, взаємозв'язку і залежностях [3,с.69].

Обидва типи узагальнення мають місце в навчанні молодших школярів. Перевага у виборі конкретного типу узагальнення значною мірою залежить від особливостей змісту матеріалу, що вивчається, і вікових можливостей учнів.

Література

Отформатировано

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении.-М.:Педагогика, 1972.-424с.
2. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника:Пособие для учителя.-М.:Просвещение,1977.-224с.
3. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить.2-е изд., доп. и перераб.-М.:Просвещение, 1987.-208с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание.-М.:Изд-во АН СССР,1957.-137с.
5. Шардаков М.Н. Мышление школьника.-М.:Учпедгиз,1963.-255с.

Резюме

Отформатировано

Успешность обучения младших школьников в значительной степени определяется уровнем овладения ими общепознавательными умениями. Операционным «ядром» группы общепознавательных умений являются умения: определять внешние признаки, выделять главные признаки, обобщать, устанавливать различные связи и зависимости между предметами и явлениями и др. В основе этих умений лежат операции мышления: анализ и синтез. Поскольку одни общепознавательные умения структурируют другие – более сложные, оперирование ими требует осуществления аналитико-синтетической деятельности каждый раз на более высоком уровне сложности. Достичь определенной эффективности в этом процессе можно путем создания ряда дидактических условий и учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся в овладении каждым общепознавательным умением.

Ключевые слова: общеучебные умения, общепознавательные умения, операции мышления, анализ, синтез, абстракция.

Summary

Отформатировано

Junior pupils' progress in learning determines the level of their mastering common educational skills and habits. They consist of organizing, cognitive, language and control-valued habits. Operational «core» of the group of the common cognitive skills are skills to determine external features, set up different relations between things and phenomena. Such thinking The

operations as of thinking: analysis and synthesis are fundamental. More complicated cognitive skills consist of simpler ones, their using them demands fulfilling analytical and synthetical activities at a higher level of complication. It is possible to achieve effective results in this process by forming deductive conditions and taking into consideration the individual and age peculiarities in mastering common cognitive skills.

The key words: common educational skills, common cognitive skills, operations of thinking, analysis, synthesis, abstract.

Успішність навчання молодших школярів значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнопізнавальними вміннями. Операційним “ядром” групи загальнопізнавальних умінь є вміння: визначати зовнішні ознаки, виділяти головні ознаки, узагальнювати, встановлювати різноманітні зв'язки і залежності між предметами та явищами та ін. В основі цих умінь лежать операції мислення: аналіз та синтез. Оскільки простіші загальнопізнавальні вміння структурують більш складні, оперування ними вимагає здійснення аналітико-синтетичної діяльності щоразу на значно вищому рівні складності. Досягти певної ефективності в цьому процесі можна шляхом створення ряду дидактичних умов та врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів в опануванні кожним загальнопізнавальним умінням.

Отформатовано

Ключові слова: загальнонавчальні вміння, загальнопізнавальні вміння, операції мислення, аналіз, синтез, абстракція.

Отформатовано

Програмою “Формування загальнонавчальних умінь і навичок у молодших школярів”, яка є складовою частиною нині діючих на Україні навчальних програм, визначено необхідний для учнів початкової школи склад умінь, розподіл їх за класами, послідовність і безперервність у формуванні.

Загальнонавчальні вміння і навички розподіляються в програмі за такими основними групами: організаційні, які передбачають оволодіння раціональними способами організації навчальної діяльності; загальномовленнєві, які включають основні елементи культури слухання і мовлення; загальнопізнавальні, які забезпечують оволодіння основними мислительними операціями; контрольні-оцінні, що визначаються способами само- та взаємоперевірки, оцінювання одержаних результатів.

Зупинимося більш докладно на характеристиці сутності й структури загальнопізнавальних умінь. Ці вміння, як відомо, забезпечують успішність перебігу мислительної діяльності, сприяють міцному засвоєнню знань, ефективному формуванню понять. Згідно з програмовими вимогами молодші школярі мають опанувати різноманітні загальнопізнавальні вміння: порівняння, виділення головного, узагальнення, класифікацію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і багато інших.

У нашому дослідженні розглядається група загальнопізнавальних умінь, до складу якої входять вміння: визначати зовнішні ознаки об'єкту, виділяти головні ознаки, узагальнювати, встановлювати різноманітні зв'язки та залежності.

Якщо проаналізувати структуру цих загальнопізнавальних умінь, можна помітити, що всі вони між собою знаходяться в тісному взаємозв'язку: простіші вміння є конструюючими елементами більш складних і створюють сприятливі умови для їх формування. Наприклад, визначення зовнішніх ознак об'єкту є необхідною основою вміння виділяти його головні ознаки, а воно, в свою чергу, є складовою частиною вміння встановлювати різного роду зв'язки та відношення між предметами і явищами.

Одночасно перераховані вміння виступають основними структурними компонентами узагальнення, вміння підводити під поняття тощо

Враховуючи вищезазначене, охарактеризуємо психолого-педагогічну сутність умінь: визначати зовнішні ознаки, виділяти головні ознаки, узагальнювати.

Вміння визначати зовнішні ознаки та якості

Формування уявлень, а в подальшому й оволодіння елементарними науковими поняттями в молодшому шкільному віці значною мірою залежить від того, як дитина вміє визначати найрізноманітніші зовнішні ознаки та якості предметів і явищ, що її оточують. Адже саме з цього починається процес їх пізнання. Вміння визначати зовнішні ознаки та якості предметів є тією важливою ланкою, за допомогою якої пізніше будуватиметься весь ланцюжок загальнопізнавальних умінь.

В основі процесу формування цього уміння, як і інших загальнопізнавальних умінь, лежать операції аналізу і синтезу. Під аналізом у психології розуміють “процес цілеспрямованого виділення частин предметів чи явищ дійсності за їх ознаками і властивостями, а також зв'язків і відношень між ними з метою більш повного і глибокого їх вивчення і тим самим цілісного пізнання цих предметів і явищ” [5,с.67].

Синтез розглядається як “будь-яке співвіднесення, зіставлення, будь-яке встановлення зв'язків між різними елементами” [4,с.137]. Пізнання різноманітних предметів і явищ об'єктивно існуючого матеріального світу потребує аналітико-синтетичного підходу до вивчення їх частин, ознак і якостей, зв'язків і відношень між ними.

Вивчення предмету чи явища завжди є цільовим актом, що здійснюється в певному напрямку. У кожному конкретному випадку аналітико-синтетичним шляхом вивчаються лише ті частини цілого в їх ознаках і властивостях, і лише ті зв'язки і відношення між ними, які мають значення для певного цільового вивчення даного предмету чи явища.

Будь-який процес мислення здійснюється за схемою, яка включає такі три ланки: синтез I - аналіз - синтез II. Оскільки конкретна дійсність існує в цілісних предметах та явищах, то процес їх пізнання завжди починається зі сприйняття й осмислення кожного як єдиного цілого, із синтезу. Але первинне синтетичне сприйняття і осмислення дає людині лише сумарне, дифузне знання про предмети чи явища, загальне уявлення про них. Саме початковий синтез найчастіше визначає напрямок аналітичного вивчення предмету чи явища. Початковий аналіз виходить із синтетичного знання і набуває значення тільки у співвідношенні із синтезом [5,с.76-77]. Єдність аналітико-синтетичного процесу виявляється в тому, що аналіз спрямовується вихідним цілим (синтез I) і є засобом, шляхом, способом поєднання того ж цілого, яке в результаті виконаної роботи пізнається більш глибоко і повно (синтез II). Ці особливості процесу перебігу аналітико-синтетичної діяльності необхідно обов'язково враховувати вчителю під час формуванні вміння визначати ознаки і якості зовнішнього характеру, розглядаючи різні об'єкти.

Хоча молодші школярі оперують цим умінням, здійснюючи фактично елементарний, однобічний аналіз і синтез, з часом за допомогою саме цього вміння, як першої “сходинок”, вони поступово зможуть піднятися до “висот” комплексного, різнобічного аналізу і синтезу - необхідної умови формування вміння всебічно системно характеризувати об'єкт.

Закономірності розвитку операцій аналізу і синтезу під час вивчення різних навчальних дисциплін досліджувались Д.М.Богоявленським, З.І.Калмиковою, Г.О.Люблінською, Н.О.Менчинською, С.Л.Рубінштейном, М.М.Шардаковим та ін. Психологами було встановлено, що аналіз і синтез у молодших школярів розвивається нерівномірно на різних етапах навчання в межах різних навчальних предметів. Учні 1-2 класів успішніше здійснюють як аналіз, так і синтез під час безпосереднього сприймання предметів і практичних дій з ними. Учні 3-4 класів навчаються аналізувати і синтезувати не тільки на основі безпосереднього сприймання об'єктів, а й використовують власний досвід, сформовані раніше уявлення та поняття. Але синтез для учнів цієї вікової групи характеризується ще незначним обсягом.

Уміння виділяти головні ознаки і якості

Розвиток у школярів уміння виділяти головне полягає у формуванні здатності із усієї сукупності ознак та якостей визначати і відокремлювати від одиничних предметів і явищ суттєві ознаки, зв'язки і відношення, а також відрізняти несуттєві ознаки і зв'язки цих

предметів та явищ, відокремлюючись від них [5,с.120]. Крім того, воно допомагає більш досконало пізнавати об'єкти шляхом визначення в них істотного.

Під суттєвими ознаками, на думку В.В.Давидова, слід розуміти "...такі загальні якості, які є невід'ємними (невіддільними) від певного кола предметів, які однозначно відрізняють його від будь-яких інших предметів" (1, с.18).

Аналіз навчальної діяльності молодших школярів свідчить про те, що її успішність багато в чому зумовлена ступенем оволодіння школярами вмінням виділяти головне, адже це вміння є конструюючим елементом узагальнюючої мислительної діяльності, в процесі якої відбувається формування понять.

Експериментальними даними психологічних досліджень (Д.М.Богоявленський, Г.О.Люблінська, Н.О.Менчинська та ін.) встановлено, що однією із особливостей абстрагуючої діяльності молодших школярів є відокремлення зовнішніх несуттєвих ознак при розгляді об'єктів. Учні не можуть повністю виокремити інваріантні властивості об'єктів від варіативних, а тому ототожнюють їх (Є.М.Кабанова-Меллер). Така психологічна ситуація є наслідком того, що в процесі диференціації ознак, який реалізується за схемою синтез 1 – аналіз – синтез 2, етап аналізу здійснюється молодшими школярами досить поверхово, нерозгорнуто, має елементарний характер. У результаті цього важлива ланка мислительного процесу зводиться фактично до вихоплювання якихось окремих елементів (частин, ознак, деталей) цілого, які акцентуються дітьми [2, с.197]. Такий перебіг мислительного процесу приводить учнів до відповідей, які характеризуються алогічністю.

Досягнення певних позитивних зрушень у формуванні вміння виділяти головне, істотне в об'єкті, що розглядається, можливе за умов цілеспрямованого керівництва цим процесом з боку вчителя. Ця робота може проходити з опорою на таку послідовність дій учня:

- 1) усвідомлення учнями мети завдання;
- 2) визначення різноманітних ознак об'єкту;
- 3) розрізнення суттєвих і несуттєвих ознак;
- 4) узагальнення суттєвих ознак;
- 5) формулювання висновку;
- 6) усвідомлення способу виконання завдання.

У такий спосіб поступово удосконалюватимуться операційні складові вміння виділяти головне, яке в подальшому буде виступати засобом для формування нових понять та способів дій і застосовуватиметься на етапі узагальнення, систематизації набутих знань, умінь і навичок.

Уміння узагальнювати

Визначення мислення в логіці як узагальненого, опосередкованого відображення дійсності вказує на провідну роль узагальнення в пізнавальній діяльності людини. Дана категорія вважається однією з головних мислительних операцій, за допомогою якої здійснюється виділення суттєвих ознак, приналежних цілому класу предметів, перехід від одиничного до загального, від менш загального до більш загального [3,с.65].

У філософії узагальнення розглядається як один із способів пізнання, який полягає в процедурі переходу на більш високий рівень абстракції, виявлення спільних ознак явищ.

Дидактична сутність узагальнення полягає у виділенні найбільш загальних суттєвих ознак, характеристик, у формуванні і формулюванні понять, законів, провідних ідей предмету, що вивчається (В.Ф.Паламарчук). Це складне комплексне вміння формується на основі попереднього відпрацювання його складових умінь: визначати різноманітні ознаки і якості зовнішнього характеру, порівнювати, виділяти головні ознаки.

Залежно від поставленої мети в процесі узагальнюючої діяльності учні можуть відносити предмети та явища до певних груп, класів, видів, родів, тобто класифікувати і систематизувати знання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що узагальнення є необхідною основою засвоєння будь-яких понять про предмети та явища об'єктивної дійсності. Проте молодші школярі дуже часто виділяють як суттєві найбільш помітні зовнішні ознаки предметів (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, Н.О.Менчинська, Р.Г.Натадзе та ін.). Ця тенденція до змішування істотного та другорядного призводить до утворення узагальнень, які характеризуються або вузькістю, або надмірною широтою. Щоб запобігти цьому явищу і тим самим сприяти процесу засвоєння правильних понять у молодших школярів, необхідно не тільки вчити їх виділяти суттєві ознаки, але й працювати над свідомим відкиданням другорядних ознак (В.І.Зикова, Є.М.Кабанова-Меллер, З.І.Калмикова, Н.О.Менчинська та ін.).

У психологічній літературі спостерігаються певні розбіжності у поглядах на те, як повинно проходити свідоме засвоєння і диференціація істотного і другорядного в процесі узагальнення. На думку одних вчених (Н.О.Менчинська, М.І.Моро), необхідною умовою для формування правильного узагальнення у школярів є варіювання несуттєвими ознаками при збереженні постійних, незмінних, суттєвих. Інші вчені (В.І.Зикова, Є.М.Кабанова-Меллер, З.І.Калмикова) вважають, що справа не в кількості варіацій, а в раціональній варіації, яка не завжди повинна бути широкою, щоб не давати учням можливості вийти за рамки обмеженого чуттєвого досвіду.

Відповідно до особливостей пізнавальної діяльності розрізняють два типи узагальнення: емпіричне та теоретичне. Емпіричне узагальнення полягає в порівнянні зовнішніх безпосередньо даних ознак з метою виділення спільних суттєвих ознак. Здійснюється воно формально-логічним способом підведення конкретних понять під більш широке, родове поняття [3,с.68].

Теоретичне узагальнення здійснюється на основі аналізу, синтезу і руху від абстрактного до конкретного. При цьому розглядається генеза явищ, що вивчаються, чи виділяється “вихідна клітинка” (суть явища), на основі якої здійснюється теоретичне узагальнення діалектичним шляхом, коли явище розглядається в розвитку, взаємозв'язку і залежностях [3,с.69].

Обидва типи узагальнення мають місце в навчанні молодших школярів. Перевага у виборі конкретного типу узагальнення значною мірою залежить від особливостей змісту матеріалу, що вивчається, і вікових можливостей учнів.

Література

1. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении.-М.:Педагогика, 1972.-424с.
2. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника:Пособие для учителя.- М.:Просвещение,1977.-224с.
3. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить.2-е изд., доп. и перераб.-М.:Просвещение, 1987.-208с.
4. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание.-М.:Изд-во АН СССР,1957.-137с.
- 5.Шардаков М.Н. Мышление школьника.-М.:Учпедгиз,1963.-255с.

Отформатировано

Формат: Список

Резюме

Успішність навчання молодших школярів значною мірою визначається рівнем оволодіння ними загальнопізнавальними вміннями. Операційним “ядром” групи загальнопізнавальних умінь є вміння: визначати зовнішні ознаки, виділяти головні ознаки, узагальнювати, встановлювати різноманітні зв'язки і залежності між предметами та явищами та ін. В основі цих умінь лежать операції мислення: аналіз та синтез. Оскільки простіші загальнопізнавальні вміння структурують більш складні, оперування ними вимагає здійснення аналітико-синтетичної діяльності щоразу на значно вищому рівні складності. Досягти певної ефективності в цьому процесі можна шляхом створення ряду дидактичних

умов та врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів в опануванні кожним загальнопізнавальним умінням.

Ключові слова: загальнонавчальні вміння, загальнопізнавальні вміння, операції мислення, аналіз, синтез, абстракція.

Резюме

Успешность обучения младших школьников в значительной степени определяется уровнем овладения ими общепознавательными умениями. Операционным «ядром» группы общепознавательных умений являются умения: определять внешние признаки, выделять главные признаки, обобщать, устанавливать различные связи и зависимости между предметами и явлениями и др. В основе этих умений лежат операции мышления: анализ и синтез. Поскольку одни общепознавательные умения структурируют другие – более сложные, оперирование ими требует осуществления аналитико-синтетической деятельности каждый раз на более высоком уровне сложности. Достичь определенной эффективности в этом процессе можно путем создания ряда дидактических условий и учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся в овладении каждым общепознавательным умением.

Ключевые слова: общеучебные умения, общепознавательные умения, операции мышления, анализ, синтез, абстракция.

Summary

Junior pupils progress in learning determines the level of mastering common educational skills and habits by them. They consist of organizing, cognitive, language and control-valued habits. Operational «core» of the group of the common cognitive skills is skills to determine external features, set up different relations between things and phenomena. The operations of thinking: analysis and synthesis are fundamental. More complicated cognitive skills consist of simple ones, using them demand fulfilling analytical-synthetic activities at a higher level of complication. It is possible to achieve effective results in this process by forming didactic conditions and taking into consideration the individual and secular peculiarities in mastering common cognitive skills.

Key words: common educational skills, common cognitive skills, operations of thinking, analysis, synthesis, abstract.

УДК 373

В.П.Базуріна, О.К.Мілюгіна

Отформатировано

РОБОТА З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті розглядаються проблеми, з якими зустрічається вчитель при використанні творів художньої літератури у процесі навчання школярів англійської мови. Художня література - важливий матеріал для вивчення мови, але в той же час вчитель повинен знати, яку саме інформацію він хоче дати і яка від неї користь. У статті наводиться опис різних видів роботи, які можуть проводитися для отримання різних типів інформації. Автор

наголошує на різниці між описом та подіями (між сюжетом та підтекстом), що повинні бути враховані при роботі з текстом. Подаються приклади творчих завдань.

Ключові слова: методика навчання англійської мови, художній твір, інтелектуальна інформація, емоційна інформація, творчі завдання.

Отформатовано

Перед вчителем, який проводить читання художніх творів англійською мовою як вид мовленнєвої діяльності, ставляться такі завдання:

- 1) сприяти створенню в учнів мовного оточення;
- 2) сприяти розумовому розвитку учнів;
- 3) формувати їхній світогляд;

Усі ці завдання необхідно вирішувати в єдиному комплексі.

Художній текст залишається одним з основних типів навчального мовного матеріалу.

На уроках англійської мови в старших класах можна запропонувати для читання уривки з романів, оповідання в оригіналі.

Художній текст – це поєднання інтелектуальної та емоційної інформації. Якщо для науково-технічного тексту переважає перша, то для художнього – друга, тобто емоційна інформація. В той же час не можна вважати, що в художньому тексті є тільки емоційна інформація.

До емоційної інформації відносяться будь-які художні характеристики, пов'язані з використанням тропів, переосмислених значень слів і виразів індивідуального авторського вживання, тобто всі художні засоби, які використовуються для впливу на уяву та почуття читача. Щоб проаналізувати цей план, необхідні знання літературознавчих категорій, а також традиційної стилістики.

З іншого боку, художній текст є продуктом писемного мовлення, який будується за правилами логічного і послідовного викладу матеріалу. Автор не тільки показує, але й доводить. Він робить це сам і примушує своїх персонажів міркувати, аргументувати, викладати свої погляди.

У цій статті ми розглянемо види роботи, пов'язані з обома типами інформації і узагальнення основного змісту художнього тексту.

Для прикладу розглянемо уривок з роману А.Кроніна "Цитадель".

В художньому тексті важливо розрізнити такі компоненти подання художнього матеріалу, як виклад і сцена. Виклад — це спосіб розгляду матеріалу, коли автор розповідає читачеві про події, які відбулися, про дії героїв або характеризує героїв, не зупиняючись на окремих конкретних епізодах і описує події або факти в цілому. Це опис, який характеризується узагальненням матеріалу з подіями. Виклад допомагає описати події або факти, які охоплюють будь-який проміжок часу в романі. Компонент викладу використовується також для повідомлення фактів, не пов'язаних з часом. Наведемо приклади:

As the end of the month drew near all, his enteric patients were doing well and he seemed to have confined the outbreak.

The Councilor supported by his adherents told the Medical Officer... exactly what they thought of him...

Сцена - це такий спосіб викладу матеріалу, коли автор затримує розвиток розповіді на конкретному епізоді. Сцена, як правило, драматична. Вона є показом, для якого характерний розподіл матеріалу подій, тоді як викладу властива його концентрація, узагальнення. У процесі перегляду прочитаної сцени учень спирається на серію фрагментів, які передають дії персонажів.

Так епізод нічного вибуху у розділі може бути описаний за умови використання таких фрагментів:

The street was deserted \six sticks of dynamite\ stolen for him\ his landlady's son\ a rusty iron cover\ picked it up\ Danny and Mason started to dodge home by the back ways.

Так, сцена передається реченнями, які повідомляють детальніше про головні події або узагальнюються в компоненті викладу. В нашому прикладі факт нічного вибуху може подаватися у формі одного узагальнюючого речення, яке складають самі учні:

The two friends blew up the old sewer that very night.

Класна робота з підготовленим вдома уривком включає поділ тексту на смислові відрізки. Цей поділ проводиться за абзацами. Труднощі виникають з прямою мовою, яка в художньому тексті може порушувати цілісність абзацу. Пряма мова, як правило, включається в сцену. Її зміст пов'язаний з попередніми або з наступними реченнями авторської мови. В таких випадках ми розглядаємо її разом з цими фрагментами авторського викладу.

Учням дається спеціальне завдання поділити текст на смислові відрізки і в кожному з них, по-перше, виділити головні повідомлення; по-друге, узагальнити зміст всього відрізка своїми словами. У варіанті логічного плану, поданого нижче, вказується, як узагальнення зі смислового відрізка слугують тезами, які розвиваються.

Логічний план розділу IV

1. Andrew and his enteric campaign.
2. Denny. His background. His character. His activities during the enteric campaign.
3. Mason gets his first month's salary.
4. Dr. Bramwell's incompetence. Mason invites Dr. Bramwell to look at one of his patients. Bramwell turns out to be an ignorant, incompetent doctor.
5. A daring plan. Denny and Mason. People continue dying of enteric. Denny suggests blowing up the old sewer-the source of the epidemic. Andrew accepts the risky plan.
6. The night adventures. The two friends carry out their risky plan. The old sewer is blown up.
7. The results of the explosion. Common breaks. Next morning the medical officer arrives. The councillor takes Andrew a task. The following Monday the construction of a new sewer is started.

У літературознавчому плані художній твір складається з трьох головних компонентів: 1) сюжету, 2) плану персонажів, 3) опису місця дії. В більшості випадків перші два компоненти несуть основну інформацію. Пункти II - IV містять основний матеріал щодо характеристики героїв. Спочатку учні одержують завдання передати зміст подій уривку. Далі учні дають характеристику персонажів і формулюють головну ідею. Після цього проводиться обговорення найцікавіших описів й аналізуються виразні засоби авторської мови.

Виклад подій розділу IV

Andrew Manson worked hard during the enteric campaign. Towards the end of the month his patients were doing well and he seemed to have confined the outbreak (of the epidemic).

One day he realised it was time that he should get his salary from Dr' Page. When Blodwn (Dr. Page's wife) was counting Andrew's money she tried to keep back two pound notes out of 20. He would not let her do it. Then she tried to withhold at least a paltry sum of 16 shillings and eightpence. He demanded the whole sum to a penny.

And one of Andrew's patient was a very difficult case and he was very proud of having diagnosed it at last. So he invited his colleague Dr. Bramwell to share the thrill of his discovery. However, Dr. Bramwell looked at the sick man and made a bad mistake by diagnosing the case in quite the wrong way. Andrew understood that he was an ignorant and incompetent doctor.

People in Blanelly continued dying. There were two new enterics. The cause of the epidemic was the old sewer that leaked. The doctors had written and asked the Ministry of Health for help but all was in vain. Now Denny suggested to Andrew a daring plan-blowing up

the old sewer. Andrew understood all the danger (risk) involved but he hesitatingly gave his consent to participate.

The two friends blew the sewer that night. Denny had prepared six sticks of dynamite. They put the sticks into cocoa tins and attached fuses to them. They found the main manhole of the sewer, prised up the rusty iron cover and threw their bombs down. Then they raced 30 yards away and waited. Six explosions followed. In the confusion that broke the two friends made their hasty retreat.

Early next morning the Medical Officer (from the Ministry of Health) who arrived upon the scene got a good ticking-off from the Councilor. The construction of a new sewer was started on the following Monday.

Усі розглянуті вище види роботи з прочитаним текстом поєднуються у переказі - комплексному відтворенні змісту оригіналу. Переказ можна визначити як короткий виклад (усний або письмовий) змісту прочитаного тексту та інтерпретацію складових його компонентів. Переказ художнього уривку складається з: а) підсумкової передачі сюжету; б) узагальнюючої оцінки персонажів; в) формулювання головної ідеї. Переказ включає фрагменти оригіналу (авторські узагальнення), частина авторських характеристик формулюється в іншій мовній формі. Текст переказу має власні узагальнення, кліше і перехідні елементи.

Література

Отформатировано

1. Cronin A.J. The Citadel. Foreign Languages Publishing House. Moscow, 1993, chapter IV, p. 41-51.

2. Брандес М.П. Стилистический анализ.-М., 1971.

3. Бобылева С.А. Развитие умений говорения в пересказе кратких фабульных текстов// Проблемы развития умений иноязычной устной речи. - Владимир, 1992.

Резюме

Отформатировано

В статье рассматриваются проблемы, с которыми встречается учитель при использовании произведений художественной литературы в процессе обучения школьников английскому языку. Художественная литература - важный материал для изучения языка, но в тоже время учитель должен знать, какую именно информацию он хочет дать, и какая от этого будет польза. В статье приводятся описания разных видов работы, которые нужно проводить для получения различных типов информации. Автор выделяет разницу между описанием и событиями (между сюжетом и подтекстом), которые нужно учитывать при работе с текстом. Приводятся примеры творческих заданий.

Ключевые слова:, методика изучения английского языка, художественное произведение, интеллектуальная информация, эмоциональная информация, творческие задания.

Summary Valentina Bazurina Olga Milyutina

Отформатировано

The article deals with problems standing before the teacher who uses a piece of fiction for teaching his pupils English. Fiction is a very useful material for studying the language because it opens wide possibilities for the teacher. But at the same time the teacher must know what kind of information he wants to give and what the purpose of reading is.

In the article you can find the description of different kinds of work, which must be done in order to receive different types of information and achieve the purpose of reading. The authors emphasize the difference between the exposition and the scene which must be considered while working on the text. The examples of creative tasks are offered.

Key words: English methods of teaching English, *** intellectual information, emotional information, creative tasks

УДК 371.1.02.

Л.Я.Бірюк

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Отформатировано

В статті розглядається питання використання елементів модульного навчання та рейтингового оцінювання знань студентів факультету початкового навчання в процесі викладання методики російської мови, обґрунтовується значущість такої роботи, подаються відомості теоретичного та практичного характеру, зокрема розроблена система модулів для курсу методики викладання російської мови, наведено приклади організації рейтингового оцінювання практичної діяльності студентів.

Ключові слова: методика російської мови, модульне навчання, рейтингове оцінювання знань.

Отформатировано

Отформатировано

Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання як наука належить до числа педагогічних дисциплін, є галуззю теорії виховання, дидактики, точніше, частиною лінгводидактики. Сучасними завданнями методики викладання російської мови є оволодіння основами теорії методики; застосування знань теорії у конкретних видах практичної діяльності; формування у студентів професійно-педагогічних, методичних умінь та навичок.

Реалізація завдань методики викладання російської мови як вузівської дисципліни можлива за умов переходу студента з об'єкта впливу в суб'єкт діяльності, створення суб'єктно-об'єктних відносин. Такі відносини впливають як на зміст діяльності студента та викладача, так і на зміст самого навчального заняття. Для створення вищезазначених відносин в процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками з методики російської мови нами на практичних заняттях впроваджуються елементи модульно-рейтингового навчання.

Модульно-розвивальна система виходить з глибинного і найбільш прогресивного розуміння соціалізації як феномена культури, бачення нового типу освітньої системи. Предметом наукового пізнання тут є цілісний світ соціокультурного досвіду людства, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами, якісні характеристики духовного життя суспільства збагачуються абстрактно-логічними формами культури, а науковий раціоналізм (закони, аксіоми, правила, положення тощо) неподільно пов'язується з культурними реаліями, естетичними образами. Педагог перетворюється з викладача (знавця навчального предмета) на освітянина – майстра, який свідомо працює з трьома різновидами освітнього змісту: психолого-педагогічним, методично-засобовим і навчально-предметним, а тому є провідником загальнолюдських цінностей.

Модульно-розвивальна система має якісно відмінне від традиційної програмно-засобове забезпечення навчально-виховного процесу і передбачає створення науковцями і практиками у ході спільного неперервного пошуку:

- а) граф-схеми спеціальних курсів;
- б) наукових проектів змістового модуля;
- в) навчальних сценаріїв модульних занять;
- г) розвивальних міні - підручників.

Це забезпечення є інноваційним, оскільки вперше розкриває гармонію психолого-педагогічного і навчально-предметного різновидів змісту освіти.

До незаперечних здобутків модульно-розвивальної системи слід віднести те, що вона теоретично і технологічно розв'язує проблему внутрішньої вмотивованості навчально-освітньої діяльності вчителя та учнів, вимагає від них максимальної пошукової активності й самостійності на індивідуальному рівні психологічної організації внутрішнього світу особистості.

Упровадження модульно-розвивальної системи передбачає перехід викладача до нової організаційно-управлінської моделі проведення заняття. Модуль - це високоорганізована система, що забезпечує поетапне засвоєння знань з певної дисципліни, тобто модуль забезпечує оволодіння студентом навчальною діяльністю самостійно. Можливість ефективного використання останньої в процесі вузівського навчання і визначає досконалість модульного проектування змісту навчально-виховного процесу. [1].

Теорія модульного навчання, поряд із загальнодидактичними, базується на специфічних принципах. Це, зокрема, принципи виділення зі змісту навчання окремих елементів: дієвості, динамічності та оперативності знань, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування. Реалізуючи згадані принципи модульного навчання на практиці, на першій лекції студентам в графічному зображенні пропонується вся модульна програма вивчення дисципліни, зазначається термін опанування курсом та форми контролю.

На курс методики викладання російської мови згідно навчального плану відводиться 70 годин (26 годин лекцій, 38 – практичних), в кінці VI семестру – екзамен. Увесь курс розбито на сім основних модулів: “Вступ. Загальні питання вивчення методики російської мови”, “Методика вивчення російської мови на початковому етапі”, “Методика уроків класного й позакласного читання”, “Методика проведення уроків письма”, “Методика розвитку усного й писемного мовлення”, “Оцінювання й планування роботи з російської мови”, “Позакласна робота з російської мови у початкових класах”. На початку опанування кожного модуля студент дізнається про комплексну дидактичну мету, яку він повинен досягти як особистісно значущий і очікуваний результат.

Під час підготовки до практичних занять при опануванні певного модуля, студент знайомиться з конкретно розписаною інтегрованою метою, чітко окресленою програмою навчальних дій для реалізації накресленої мети, а також із послідовністю виконання завдань для досягнення близьких, середніх та віддалених перспектив. Кожен модуль складається з 2-4-х практичних занять; які мають свою тему та свою часткову мету (близьку перспективу).

Процес оволодіння методикою російської мови умовно можна поділити на три етапи: підготовчий, виконавчий та підсумковий. При підготовці до навчальних занять (підготовчий етап) студент вивчає методичні рекомендації, працює з відповідною літературою й виконує запропоновані йому попередні завдання. Вони передбачають вивчення та засвоєння теорії методики; моделювання уроку або його фрагмента; вивчення і моделювання своєї власної діяльності як майбутнього вчителя, способів діяльності учнів. Таким чином, на підготовчому етапі студент конструює та проектує свою діяльність через систему запропонованих йому попередніх завдань. На занятті (виконавчий етап) студенти звітують про наслідки виконання завдань у вигляді програвання моделі уроку або його фрагменту, моделі власної діяльності. На цьому етапі студент є об'єктом і суб'єктом одночасно. На підсумковому етапі аналізується наслідок діяльності студента. Критеріями оцінювання є використання знань теорії методики у створенні варіанта своєї діяльності як майбутнього учителя; розробка моделі своєї власної майбутньої діяльності; аналіз своєї діяльності та діяльності товариша.

Аналіз діяльності студента викладачем, товаришами дозволяє встановити зворотний зв'язок, тобто одержати інформацію про хід засвоєння знань. Зворотний зв'язок не лише несе відомості про правильність або неправильність кінцевого результату, а й дає можливість здійснити контроль за ходом процесу, спостерігати за діями студента. Зворотний зв'язок дозволяє одержати таку інформацію: чи виконує студент заплановані дії; чи правильно вони виконуються; чи відповідає форма дій даному етапу засвоєння знань; чи формуються заплановані професійно-педагогічні та методичні вміння. Для викладача відомості про хід засвоєння та оволодіння знаннями й уміннями є тією інформацією, на підставі якої здійснюється подальше навчання студентів.

Традиційний підхід до оцінювання діяльності студента, який ставить викладача у вузькі рамки чотирибальної шкали (“одиниця” не практикується в умовах вузівської освіти)

не дає можливості повною мірою й об'єктивно виявити знання теорії методики російської мови, визначити рівень сформованості методичних умінь, різноманітних способів педагогічної діяльності, тому в процесі оцінювання знань, умінь та навичок студентів з методики російської мови нами використовуються елементи рейтингового контролю. Метою контролю є виявлення стану засвоєння знань та оволодіння вміннями на різних етапах процесу навчання; встановлення міри відповідності встановленого рівня засвоєння знань і сформованості умінь завданням навчання, що планується, використання одержаних даних для керівництва наступним навчанням.

Організація контролю й оцінки діяльності студента на заняттях із методики російської мови здійснюється через систему різноманітних методичних завдань, задач, запитань. Завдання в більшості випадків багатокomпонентні й вимагають від студента використання комплексу методів і способів їх розв'язання. Багатокomпонентність змісту завдань передбачає одержання оцінки за кожний компонент окремо. Сума покomпонентної оцінки визначає загальний бал, яким оцінюється виконане завдання. Залежно від змісту завдання кількість компонентів у ньому варіює від 2 до 10.

Приклад 1. Завдання: скласти тематичний план розділу “Методика уроків усного практичного курсу”.

Компоненти завдання: 1) розподіл змісту навчальної інформації на кількість годин, передбачених шкільною програмою; 2) формулювання освітнього завдання теми; 3) виховної мети 4) розвивальної мети розділу. Таким чином, дане завдання складається із чотирьох компонентів. Правильність виконання студентом кожного компонента оцінюється одним балом, максимальна кількість балів за завдання – 4.

Приклад 2. Завдання: розробити модель уроку усного практичного курсу (тема – за вибором студента); підготувати дидактичний матеріал до уроку.

Компоненти завдання та їх оцінка у балах такі:

1. формулювання теми уроку (1 бал);
2. визначення освітньої мети (2 бали);
3. виховної мети уроку (1 бал); розвиваючої мети уроку (1 бал);
4. визначення типу та виду уроку (1 бал);
5. вибір оптимальних методів та засобів навчання (2 бали);
6. визначення макроструктури уроку відповідно його типу (4 бали);
7. визначення мікроструктури елементів уроку (4 бали);
8. приведення у відповідність мікроструктури змісту мікроелементів (4 бали);
9. вибір на кожному етапі уроку оптимальних методів навчання відповідно до завдань уроку (4 бали).

Сумарно модель уроку студента може бути оцінена максимально в 25 балів. У разі використання нетрадиційного підходу до вивчення запланованого матеріалу, впровадження педагогічних інновацій і т.ін. викладач має право на зарахування 5 додаткових балів.

Згідно з методичними рекомендаціями до проведення практичних та лабораторних занять з методики викладання російської мови студентові необхідно виконати ряд завдань практичного характеру та опанувати теоретичним матеріалом, що визначається планом до кожного із занять. Окреме теоретичне питання оцінюється за десятибальною системою. Максимально повне висвітлення питання з залученням додаткової літератури – 10 балів, показ хороших знань при підготовці до заняття по основній літературі – 6 балів, підготовка до заняття лише з використанням лекції – 3 бали. Окреме практичне завдання (на 1 занятті їх може бути від двох до п'яти різного ступеня складності) оцінюється визначеною кількістю балів залежно від числа компонентів та їх змісту. Підсумкова оцінка за практичне заняття включає в себе суму балів, одержаних студентом за кожне теоретичне та практичне завдання з теми заняття. З метою заохочення студентів додатковими балами оцінюються цікава інформація, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом з даної теми, написання рефератів, участь у студентській олімпіаді з предмета, наукова робота.

Формат: Список

Перехід до традиційної системи оцінювання знань здійснюється так:

Відсоток від загальної кількості балів	Рівень методичної діяльності	Оцінка
менше 50%	низький	незадовільно
51% - 75%	середній	задовільно
76% - 90%	достатній	добре
91% - 100 %	високий	відмінно

При апробації рейтингової системи оцінювання діяльності студентів на заняттях з методики російської мови виявлено, що запропонована форма організації контрольно-оцінювальної діяльності надає можливість об'єктивніше визначити здатність студента застосовувати знання теорії методики у конкретних видах практичної діяльності. Такий підхід створює оптимальні умови корекції діяльності студента при оволодінні теоретичними знаннями та методичними вміннями.

Застосування елементів модульно-рейтингового навчання в процесі вивчення методики російської мови у вищому навчальному педагогічному закладі створює умови для формування в студентів самоконтролю, самокорекції, адекватної самооцінки, усвідомлення регуляції своєї власної діяльності.

Література

1. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій// Педагогіка і психологія. – 1995. - №1. – Ст. 7-21.
2. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.
3. Якиманская И.С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе. – М., - 1996. – 96 с.

Отформатовано

Формат: Список

Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання як наука належить до числа педагогічних дисциплін, є галуззю теорії виховання, дидактики, точніше, частиною лінгводидактики. Сучасними завданнями методики викладання російської мови є оволодіння основами теорії методики; застосування знань теорії у конкретних видах практичної діяльності; формування у студентів професійно-педагогічних, методичних умінь та навичок.

Реалізація завдань методики викладання російської мови як вузівської дисципліни можлива за умов переходу студента з об'єкта впливу в суб'єкт діяльності, створення суб'єктно-об'єктних відносин. Такі відносини впливають як на зміст діяльності студента та викладача, так і на зміст самого навчального заняття. Для створення вищезазначених відносин в процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками з методики російської мови нами на практичних заняттях впроваджуються елементи модульно-рейтингового навчання.

Модульно-розвивальна система виходить з глибинного і найбільш прогресивного розуміння соціалізації як феномена культури, бачення нового типу освітньої системи. Предметом наукового пізнання тут є цілісний світ соціокультурного досвіду людства, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами, якісні характеристики духовного життя суспільства збагачуються абстрактно-логічними формами культури, а науковий раціоналізм (закони, аксіоми, правила, положення тощо) неподільно пов'язується з культурними реаліями, естетичними образами. Педагог перетворюється з викладача (знавця навчального предмета) на освітянина – майстра, який свідомо працює з трьома різновидами освітнього змісту: психолого-педагогічним, методично-засобовим і навчально-предметним, а тому є провідником загальнолюдських цінностей.

Модульно-розвивальна система має якісно відмінне від традиційної програмно-засобове забезпечення навчально-виховного процесу і передбачає створення науковцями і практиками у ході спільного неперервного пошуку:

- а) граф-схеми спеціальних курсів;
- б) наукових проектів змістового модуля;
- в) навчальних сценаріїв модульних занять;
- г) розвивальних міні - підручників.

Це забезпечення є інноваційним, оскільки вперше розкриває гармонію психолого-педагогічного і навчально-предметного різновидів змісту освіти.

До незаперечних здобутків модульно-розвивальної системи слід віднести те, що вона теоретично і технологічно розв'язує проблему внутрішньої вмотивованості навчально-освітньої діяльності вчителя та учнів, вимагає від них максимальної пошукової активності й самостійності на індивідуальному рівні психологічної організації внутрішнього світу особистості.

Упровадження модульно-розвивальної системи передбачає перехід викладача до нової організаційно-управлінської моделі проведення заняття. Модуль - це високоорганізована система, що забезпечує поетапне засвоєння знань з певної дисципліни, тобто модуль забезпечує оволодіння студентом навчальною діяльністю самостійно. Можливість ефективного використання останньої в процесі вузівського навчання і визначає досконалість модульного проектування змісту навчально-виховного процесу. [1].

Теорія модульного навчання, поряд із загальнодидактичними, базується на специфічних принципах. Це, зокрема, принципи виділення зі змісту навчання окремих елементів: дієвості, динамічності та оперативності знань, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування. Реалізуючи згадані принципи модульного навчання на практиці, на першій лекції студентам в графічному зображенні пропонується вся модульна програма вивчення дисципліни, зазначається термін опанування курсом та форми контролю.

На курс методики викладання російської мови згідно навчального плану відводиться 70 годин (26 годин лекцій, 38 – практичних), в кінці VI семестру – екзамен. Увесь курс розбито на сім основних модулів: “Вступ. Загальні питання вивчення методики російської мови”, “Методика вивчення російської мови на початковому етапі”, “Методика уроків класного й позакласного читання”, “Методика проведення уроків письма”, “Методика розвитку усного й писемного мовлення”, “Оцінювання й планування роботи з російської мови”, “Позакласна робота з російської мови у початкових класах”. На початку опанування кожного модуля студент дізнається про комплексну дидактичну мету, яку він повинен досягти як особистісно значущий і очікуваний результат.

Під час підготовки до практичних занять при опануванні певного модуля, студент знайомиться з конкретно розписаною інтегрованою метою, чітко окресленою програмою навчальних дій для реалізації накресленої мети, а також із послідовністю виконання завдань для досягнення близьких, середніх та віддалених перспектив. Кожен модуль складається з 2-4-х практичних занять; які мають свою тему та свою часткову мету (близьку перспективу).

Процес оволодіння методикою російської мови умовно можна поділити на три етапи: підготовчий, виконавчий та підсумковий. При підготовці до навчальних занять (підготовчий етап) студент вивчає методичні рекомендації, працює з відповідною літературою й виконує запропоновані йому попередні завдання. Вони передбачають вивчення та засвоєння теорії методики; моделювання уроку або його фрагмента; вивчення і моделювання своєї власної діяльності як майбутнього вчителя, способів діяльності учнів. Таким чином, на підготовчому етапі студент конструює та проектує свою діяльність через систему запропонованих йому попередніх завдань. На занятті (виконавчий етап) студенти звітують про наслідки виконання завдань у вигляді програвання моделі уроку або його фрагменту, моделі власної діяльності. На цьому етапі студент є об'єктом і суб'єктом одночасно. На підсумковому етапі аналізується наслідок діяльності студента. Критеріями оцінювання є використання знань теорії методики у створенні варіанта своєї діяльності як майбутнього учителя; розробка моделі своєї власної майбутньої діяльності; аналіз своєї діяльності та діяльності товариша.

Аналіз діяльності студента викладачем, товаришами дозволяє встановити зворотний зв'язок, тобто одержати інформацію про хід засвоєння знань. Зворотний зв'язок не лише несе відомості про правильність або неправильність кінцевого результату, а й дає можливість здійснити контроль за ходом процесу, спостерігати за діями студента. Зворотний зв'язок дозволяє одержати таку інформацію: чи виконує студент заплановані дії; чи правильно вони виконуються; чи відповідає форма дій даному етапу засвоєння знань; чи формуються заплановані професійно-педагогічні та методичні вміння. Для викладача відомості про хід засвоєння та оволодіння знаннями й уміннями є тією інформацією, на підставі якої здійснюється подальше навчання студентів.

Традиційний підхід до оцінювання діяльності студента, який ставить викладача у вузькі рамки чотирибальної шкали ("одиниця" не практикується в умовах вузівської освіти) не дає можливості повною мірою й об'єктивно виявити знання теорії методики російської мови, визначити рівень сформованості методичних умінь, різноманітних способів педагогічної діяльності, тому в процесі оцінювання знань, умінь та навичок студентів з методики російської мови нами використовуються елементи рейтингового контролю. Метою контролю є виявлення стану засвоєння знань та оволодіння вміннями на різних етапах процесу навчання; встановлення міри відповідності встановленого рівня засвоєння знань і сформованості умінь завданням навчання, що планується, використання одержаних даних для керівництва наступним навчанням.

Організація контролю й оцінки діяльності студента на заняттях із методики російської мови здійснюється через систему різноманітних методичних завдань, задач, запитань. Завдання в більшості випадків багатокomпонентні й вимагають від студента використання комплексу методів і способів їх розв'язання. Багатокomпонентність змісту завдань передбачає одержання оцінки за кожний компонент окремо. Сума покомпонентної оцінки визначає загальний бал, яким оцінюється виконане завдання. Залежно від змісту завдання кількість компонентів у ньому варіює від 2 до 10.

Приклад 1. Завдання: скласти тематичний план розділу "Методика уроків усного практичного курсу".

Компоненти завдання: 1) розподіл змісту навчальної інформації на кількість годин, передбачених шкільною програмою; 2) формулювання освітнього завдання теми; 3) виховної мети 4) розвивальної мети розділу. Таким чином, дане завдання складається із чотирьох компонентів. Правильність виконання студентом кожного компонента оцінюється одним балом, максимальна кількість балів за завдання – 4.

Приклад 2. Завдання: розробити модель уроку усного практичного курсу (тема – за вибором студента); підготувати дидактичний матеріал до уроку.

Компоненти завдання та їх оцінка у балах такі:

формулювання теми уроку (1 бал);
визначення освітньої мети (2 бали);
виховної мети уроку (1 бал); розвиваючої мети уроку (1 бал);
визначення типу та виду уроку (1 бал);
вибір оптимальних методів та засобів навчання (2 бали);
визначення макроструктури уроку відповідно його типу (4 бали);
визначення мікроструктури елементів уроку (4 бали);
приведення у відповідність мікроструктури змісту мікроелементів (4 бали);
вибір на кожному етапі уроку оптимальних методів навчання відповідно до завдань уроку (4 бали).

Сумарно модель уроку студента може бути оцінена максимально в 25 балів. У разі використання нетрадиційного підходу до вивчення запланованого матеріалу, впровадження педагогічних інновацій і т.ін. викладач має право на зарахування 5 додаткових балів.

Згідно з методичними рекомендаціями до проведення практичних та лабораторних занять з методики викладання російської мови студентів необхідно виконати ряд завдань

практичного характеру та опанувати теоретичним матеріалом, що визначається планом до кожного із занять. Окреме теоретичне питання оцінюється за десятибальною системою. Максимально повне висвітлення питання з залученням додаткової літератури – 10 балів, показ хороших знань при підготовці до заняття по основній літературі – 6 балів, підготовка до заняття лише з використанням лекції – 3 бали. Окреме практичне завдання (на 1 занятті їх може бути від двох до п'яти різного ступеня складності) оцінюється визначеною кількістю балів залежно від числа компонентів та їх змісту. Підсумкова оцінка за практичне заняття включає в себе суму балів, одержаних студентом за кожне теоретичне та практичне завдання з теми заняття. З метою заохочення студентів додатковими балами оцінюються цікава інформація, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом з даної теми, написання рефератів, участь у студентській олімпіаді з предмета, наукова робота.

Перехід до традиційної системи оцінювання знань здійснюється так:

При апробації рейтингової системи оцінювання діяльності студентів на заняттях з методики російської мови виявлено, що запропонована форма організації контрольно-оцінювальної діяльності надає можливість об'єктивніше визначити здатність студента застосовувати знання теорії методики у конкретних видах практичної діяльності. Такий підхід створює оптимальні умови корекції діяльності студента при оволодінні теоретичними знаннями та методичними вміннями.

Застосування елементів модульно-рейтингового навчання в процесі вивчення методики російської мови у вищому навчальному педагогічному закладі створює умови для формування в студентів самоконтролю, самокорекції, адекватної самооцінки, усвідомлення регуляції своєї власної діяльності.

Література

Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій// Педагогіка і психологія. – 1995. - №1. – Ст. 7-21.

Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.

Якиманская И.С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе. – М., - 1996. – 96 с.

Резюме

Отформатировано

В статье рассматривается вопрос использования элементов модульного обучения и рейтингового оценивания знаний студентов факультета начального обучения в процессе преподавания методики русского языка, обосновывается важность этой работы, даются сведения теоретического и практического характера, в частности, разработана система модулей для курса методики преподавания русского языка, приводятся примеры организации рейтингового оценивания практической деятельности студентов.

Ключевые слова: методика русского языка, модульное обучение, рейтинговое оценивание.

В статье рассматривается вопрос использования элементов модульного обучения и рейтингового оценивания знаний студентов факультета начального обучения в процессе преподавания методики русского языка, обосновывается важность этой работы, даются сведения теоретического и практического характера, в частности, разработана система модулей для курса методики преподавания русского языка, приводятся примеры организации рейтингового оценивания практической деятельности студентов.

Ключевые слова: методика русского языка, модульное обучение, рейтинговое оценивание.

Summary

Отформатировано

The article is devoted to the problem of using the elements of module teaching and primary school department student knowledge rating in the process of Russian methods teaching; the author emphasizes the importance of this work and gives theoretical and practical data about the worked out module system in this subject teaching. The examples of student practical activity rating are introduced by the author in this work.

Key words: Russian methods teaching, module teaching, knowledge rating.

В статті розглядається питання використання елементів модульного навчання та рейтингового оцінювання знань студентів факультету початкового навчання в процесі викладання методики російської мови, обґрунтовується значущість такої роботи, подаються відомості теоретичного та практичного характеру, зокрема розроблена система модулів для курсу методики викладання російської мови, наведено приклади організації рейтингового оцінювання практичної діяльності студентів.

Отформатовано

Ключові слова: методика російської мови, модульне навчання, рейтингове оцінювання знань.

Отформатовано

Методика викладання російської мови в школах з українською мовою навчання як наука належить до числа педагогічних дисциплін, є галуззю теорії виховання, дидактики, точніше, частиною лінгводидактики. Сучасними завданнями методики викладання російської мови є оволодіння основами теорії методики; застосування знань теорії у конкретних видах практичної діяльності; формування у студентів професійно-педагогічних, методичних умінь та навичок.

Реалізація завдань методики викладання російської мови як вузівської дисципліни можлива за умов переходу студента з об'єкта впливу в суб'єкт діяльності, створення суб'єктно-об'єктних відносин. Такі відносини впливають як на зміст діяльності студента та викладача, так і на зміст самого навчального заняття. Для створення вищезазначених відносин в процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками з методики російської мови нами на практичних заняттях впроваджуються елементи модульно-рейтингового навчання.

Модульно-розвиваюча система виходить з глибинного і найбільш прогресивного розуміння соціалізації як феномена культури, бачення нового типу освітньої системи. Предметом наукового пізнання тут є цілісний світ соціокультурного досвіду людства, в якому національні традиції доповнюються загальнолюдськими стереотипами, якісні характеристики духовного життя суспільства збагачуються абстрактно-логічними формами культури, а науковий раціоналізм (закони, аксіоми, правила, положення тощо) неподільно пов'язується з культурними реаліями, естетичними образами. Педагог перетворюється з викладача (знавця навчального предмета) на освітянина – майстра, який свідомо працює з трьома різновидами освітнього змісту: психолого-педагогічним, методично-засобовим і навчально-предметним, а тому є провідником загальнолюдських цінностей.

Модульно-розвивальна система має якісно відмінне від традиційної програмно-засобове забезпечення навчально-виховного процесу і передбачає створення науковцями і практиками у ході спільного неперервного пошуку:

- а) граф-схеми спеціальних курсів;
- б) наукових проектів змістового модуля;
- в) навчальних сценаріїв модульних занять;
- г) розвивальних міні - підручників.

Це забезпечення є інноваційним, оскільки вперше розкриває гармонію психолого-педагогічного і навчально-предметного різновидів змісту освіти.

До незаперечних здобутків модульно-розвивальної системи слід віднести те, що вона теоретично і технологічно розв'язує проблему внутрішньої вмотивованості навчально-освітньої діяльності вчителя та учнів, вимагає від них максимальної пошукової активності й самостійності на індивідуальному рівні психологічної організації внутрішнього світу особистості.

Упровадження модульно-розвиваючої системи передбачає перехід викладача до нової організаційно-управлінської моделі проведення заняття. Модуль - це високоорганізована система, що забезпечує поетапне засвоєння знань з певної дисципліни, тобто модуль забезпечує оволодіння студентом навчальною діяльністю самостійно. Можливість

ефективного використання останньої в процесі вузівського навчання і визначає досконалість модульного проектування змісту навчально-виховного процесу. [1].

Теорія модульного навчання, поряд із загальнодидактичними, базується на специфічних принципах. Це, зокрема, принципи виділення зі змісту навчання окремих елементів: дієвості, динамічності та оперативності знань, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування. Реалізуючи згадані принципи модульного навчання на практиці, на першій лекції студентам в графічному зображенні пропонується вся модульна програма вивчення дисципліни, зазначається термін опанування курсом та форми контролю.

На курс методики викладання російської мови згідно навчального плану відводиться 70 годин (26 годин лекцій, 38 – практичних), в кінці VII семестру – екзамен. Увесь курс розбито на сім основних модулів: “Вступ. Загальні питання вивчення методики російської мови”, “Методика вивчення російської мови на початковому етапі”, “Методика уроків класного й позакласного читання”, “Методика проведення уроків письма”, “Методика розвитку усного й писемного мовлення”, “Оцінювання й планування роботи з російської мови”, “Позакласна робота з російської мови у початкових класах”. На початку опанування кожного модуля студент дізнається про комплексну дидактичну мету, яку він повинен досягти як особистісно значущий і очікуваний результат.

Під час підготовки до практичних занять при опануванні певного модуля, студент знайомиться з конкретно розписаною інтегрованою метою, чітко окресленою програмою навчальних дій для реалізації накресленої мети, а також із послідовністю виконання завдань для досягнення близьких, середніх та віддалених перспектив. Кожен модуль складається з 2-4-х практичних занять; які мають свою тему та свою часткову мету (близьку перспективу).

Процес оволодіння методикою російської мови умовно можна поділити на три етапи: підготовчий, виконавчий та підсумковий. При підготовці до навчальних занять (підготовчий етап) студент вивчає методичні рекомендації, працює з відповідною літературою й виконує запропоновані йому попередні завдання. Вони передбачають вивчення та засвоєння теорії методики; моделювання уроку або його фрагмента; вивчення і моделювання своєї власної діяльності як майбутнього вчителя, способів діяльності учнів. Таким чином, на підготовчому етапі студент конструює та проектує свою діяльність через систему запропонованих йому попередніх завдань. На занятті (виконавчий етап) студенти звітують про наслідки виконання завдань у вигляді програвання моделі уроку або його фрагменту, моделі власної діяльності. На цьому етапі студент є об'єктом і суб'єктом одночасно. На підсумковому етапі аналізується наслідок діяльності студента. Критеріями оцінювання є використання знань теорії методики у створенні варіанта своєї діяльності як майбутнього учителя; розробка моделі своєї власної майбутньої діяльності; аналіз своєї діяльності та діяльності товариша.

Аналіз діяльності студента викладачем, товаришами дозволяє встановити зворотний зв'язок, тобто одержати інформацію про хід засвоєння знань. Зворотний зв'язок не лише несе відомості про правильність або неправильність кінцевого результату, а й дає можливість здійснити контроль за ходом процесу, спостерігати за діями студента. Зворотний зв'язок дозволяє одержати таку інформацію: чи виконує студент заплановані дії; чи правильно вони виконуються; чи відповідає форма дій даному етапу засвоєння знань; чи формуються заплановані професійно-педагогічні та методичні вміння. Для викладача відомості про хід засвоєння та оволодіння знаннями й уміннями є тією інформацією, на підставі якої здійснюється подальше навчання студентів.

Традиційний підхід до оцінювання діяльності студента, який ставить викладача у вузькі рамки чотирибальної шкали (“одиниця” не практикується в умовах вузівської освіти) не дає можливості повною мірою й об'єктивно виявити знання теорії методики російської мови, визначити рівень сформованості методичних умінь, різноманітних способів педагогічної діяльності, тому в процесі оцінювання знань, умінь та навичок студентів з методики російської мови нами використовуються елементи рейтингового контролю. Метою

контролю є виявлення стану засвоєння знань та оволодіння вміннями на різних етапах процесу навчання; встановлення міри відповідності встановленого рівня засвоєння знань і сформованості вмінь завданням навчання, що планується, використання одержаних даних для керівництва наступним навчанням.

Організація контролю й оцінки діяльності студента на заняттях із методики російської мови здійснюється через систему різноманітних методичних завдань, задач, запитань. Завдання в більшості випадків багатокomпонентні й вимагають від студента використання комплексу методів і способів їх розв'язання. Багатокomпонентність змісту завдань передбачає одержання оцінки за кожний компонент окремо. Сума покomпонентної оцінки визначає загальний бал, яким оцінюється виконане завдання. Залежно від змісту завдання кількість компонентів у ньому варіює від 2 до 10.

Приклад 1. Завдання: скласти тематичний план розділу “Методика уроків усного практичного курсу”.

Компоненти завдання: 1) розподіл змісту навчальної інформації на кількість годин, передбачених шкільною програмою; 2) формулювання освітнього завдання теми; 3) виховної мети 4) розвивальної мети розділу. Таким чином, дане завдання складається із чотирьох компонентів. Правильність виконання студентом кожного компонента оцінюється одним балом, максимальна кількість балів за завдання – 4.

Приклад 2. Завдання: розробити модель уроку усного практичного курсу (тема – за вибором студента); підготувати дидактичний матеріал до уроку.

Компоненти завдання та їх оцінка у балах такі:

- 1.формулювання теми уроку (1 бал);
2. визначення освітньої мети (2 бали);
- 3.виховної мети уроку (1 бал); розвиваючої мети уроку (1 бал);
4. визначення типу та виду уроку (1 бал);
- 5.вибір оптимальних методів та засобів навчання (2 бали);
- 6.визначення макроструктури уроку відповідно його типу (4 бали);
- 7.визначення мікроструктури елементів уроку (4 бали);
- 8.приведення у відповідність мікроструктури змісту мікроелементів (4 бали);
- 9.вибір на кожному етапі уроку оптимальних методів навчання відповідно до завдань уроку (4 бали).

Згідно з методичними рекомендаціями до проведення практичних та лабораторних занять з методики викладання російської мови студентові необхідно виконати ряд завдань практичного характеру та опанувати теоретичним матеріалом, що визначається планом до кожного із занять. Окреме теоретичне питання оцінюється за десятибальною системою. Максимально повне висвітлення питання з залученням додаткової літератури – 10 балів, показ хороших знань при підготовці до заняття по основній літературі – 6 балів, підготовка до заняття лише з використанням лекції – 3 бали. Окреме практичне завдання (на 1 занятті їх може бути від двох до п'яти різного ступеня складності) оцінюється визначеною кількістю балів залежно від числа компонентів та їх змісту. Підсумкова оцінка за практичне заняття включає в себе суму балів, одержаних студентом за кожне теоретичне та практичне завдання з теми заняття. З метою заохочення студентів додатковими балами оцінюються цікава інформація, ознайомлення з передовим педагогічним досвідом з даної теми, написання рефератів, участь у студентській олімпіаді з предмета, наукова робота.

Перехід до традиційної системи оцінювання знань здійснюється так:

При апробації рейтингової системи оцінювання діяльності студентів на заняттях з методики російської мови виявлено, що запропонована форма організації контрольно-оцінювальної діяльності надає можливість об'єктивніше визначити здатність студента застосовувати знання теорії методики у конкретних видах практичної діяльності. Такий

← Формат: Список

підхід створює оптимальні умови корекції діяльності студента при оволодінні теоретичними знаннями та методичними вміннями.

Застосування елементів модульно-рейтингового навчання в процесі вивчення методики російської мови у вищому навчальному педагогічному закладі створює умови для формування в студентів самоконтролю, самокорекції, адекватної самооцінки, усвідомлення регуляції своєї власної діяльності.

Література

- 1.Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій// Педагогіка і психологія. – 1995. - №1. – Ст. 7-21.
- 2.Юцявичене П.Теория и практика модульного обучения. – Каунас, 1989. – 272 с.
- 3.Якиманская И.С. Личностно – ориентированное обучение в современной школе. – М., - 1996. – 96 с.

Отформатировано

Формат: Список

Резюме

В статті розглядається питання використання елементів модульного навчання та рейтингового оцінювання знань студентів факультету початкового навчання в процесі викладання методики російської мови, обґрунтовується значущість такої роботи, подаються відомості теоретичного та практичного характеру, зокрема розроблена система модулів для курсу методики викладання російської мови, наведено приклади організації рейтингового оцінювання практичної діяльності студентів.

Ключові слова: методика російської мови, модульне навчання, рейтингове оцінювання знань.

Резюме

В статье рассматривается вопрос использования элементов модульного обучения и рейтингового оценивания знаний студентов факультета начального обучения в процессе преподавания методики русского языка, обосновывается важность этой работы, даются сведения теоретического и практического характера, в частности, разработана система модулей для курса методики преподавания русского языка, приводятся примеры организации рейтингового оценивания практической деятельности студентов.

Ключевые слова: методика русского языка, модульное обучение, рейтинговое оценивание.

Summary

The article is devoted to the problem of using the module elements teaching and primary school department student knowledge rating in the process of Russian methods teaching; the author emphasizes the importance of this work and gives theoretical and practical data about the worked out module system in this subject teaching. The examples of student practical activity rating are introduced by the author in this work.

Key words: Russian methods teaching, module teaching, knowledge rating.

УДК 370

Н.В.Хлонь, Л.В.Кирпичко

Отформатировано

Отформатировано

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ “БЮГЕОЦЕНОЗ ВОДОЙМИ”

Отформатовано

У статті розкривається роль дидактичного матеріалу у навчально-виховному процесі, описані зразки певних видів дидактичного матеріалу та методика їх застосування при вивченні біогеоценозів водойми.

Ключові слова: дидактичний матеріал, біогеоценоз водойми, наочність.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» наголошується на багатокладності та варіантності освіти, яка передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, засобів навчання, які б відповідали освітнім вимогам особистості, введення диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу [3].

Перед вчителем програма ставить завдання: формувати в учнів уміння виділяти головне, встановлювати супідпорядкування між поняттями, розкривати можливості практичного використання наукових знань, вчити порівнювати, аналізувати, узагальнювати, виробляти навички та прийоми самостійної роботи.

Вирішенню поставлених завдань у значній мірі сприяє використання на уроках дидактичного матеріалу, який допомагає інтенсифікувати навчальний процес, більш ефективно і раціонально організувати самостійну роботу учнів, здійснювати оперативний контроль за їх діяльністю, розвивати творчі навички.

У методиці біології під дидактичним матеріалом розуміють такі види натуральних, текстових та ілюстративних навчальних посібників, які містять цільову настанову і такі вихідні дані, при використанні яких учні виконують самостійну роботу. Дидактичні засоби є матеріалізованими носіями інформації про явища й предмети, що вивчаються, вони полегшують сприймання навчального матеріалу і сприяють запам'ятовуванню учнями вивченого на уроці [1,2,4].

Існують різні види дидактичного матеріалу, які мають свої особливості. Як зазначає Н.О.Риков у книзі «Методика викладання зоології», ще у педагогічній літературі до 1917 року розрізняли три форми наочності: 1) безпосередню або натуральну; 2) опосередковану; 3) умоглядну або словесну. Останню К.Д.Ушинський називав ще «наочністю по пам'яті». При застосуванні безпосередньої або натуральної наочності засобом впливу на рецептори учнів служить натуральний об'єкт або явище; при опосередкованій формі унаочнення поняття подається за допомогою штучних наочних посібників; при умоглядній учні відтворюють образи за пам'яттю.

Найбільш розповсюдженою є класифікація дидактичних засобів, розроблена С.Г.Шаповаленком [2]. За цією класифікацією всі засоби навчання поділяються на:

- ◆ натуральні (тварини і рослини, взяті з природи, тварини акваріумів, тераріумів, кліток, гербарії водних рослин, колекції черепашок, вологі препарати, мікропрепарати);
- ◆ ілюстративні (таблиці, картки, схеми, фотознімки, карти, тематичні та предметні ілюстрації);
- ◆ рельєфні (моделі, муляжі, рельєфні таблиці);
- ◆ технічні (магнітофонні записи, діапозитиви, діафільми, кінофільми).

Формат: Список

Застосування їх урізноманітнює роботу на уроці і дає змогу вчителю глибше формувати в учнів відповідні поняття, серед яких важливе місце займає система екологічних понять, до складу якої входить поняття «біогеоценоз водойми». Тому використання дидактичного матеріалу є однією зі складових навчально-виховного процесу при формуванні даного поняття.

Мета проведеного дослідження полягала у визначенні ролі дидактичного матеріалу при вивченні теми «Біогеоценоз водойми», розробці різних видів дидактичного матеріалу і впровадженні їх у шкільну практику.

Аналіз шкільних програм і підручників з біології показав, що в них рекомендується до використання на уроках досить різноманітний дидактичний матеріал при вивченні даної теми. Але в деяких підручниках (Загальна біологія: Підручник для 10-11 кл. серед. шк. / Під

редакцією Ю.І.Полянського. - К.: Освіта, 1993) розподіл матеріалу не зовсім відповідає програмі, а ілюстративна частина з даної теми недостатня і не може створити повного уявлення про біогеоценоз. Підручник із загальної біології, виданий у 1998 році (Загальна біологія: Підручник для учнів 10-11 кл. серед. загальноосвіт. шк. / М.Є.Кучеренко, Ю.Г.Вервес, П.Г.Балан та ін. - К.: Генеза, 2000), ще не дуже поширений у школі. Проведений аналіз методичної літератури дозволив зробити висновок, що в методичних посібниках досить широко висвітлюється проблема використання дидактичного матеріалу на уроках біології, але стосовно даної теми питання розроблене недостатньо, рекомендацій мало.

Щоб виявити думку учнів щодо деяких видів дидактичного матеріалу, було проведено анкетування з учнями шостого класу. В середніх класах учні великого значення надають розповіді вчителя, своїм конспектам, не зовсім усвідомлюють важливість дидактичного матеріалу, а при його використанні надають перевагу загадкам, іграм, текстовим карткам.

Констатуючий експеримент в одинадцятому класі показав, що більше 50% учнів надає перевагу усним відповідям за планом, а не за схемами й таблицями. 93% учнів для відповіді готують конспект, і лише невелика частина для кращого запам'ятовування креслить таблиці. Половина учнів вважає, що кращому засвоєнню знань сприяє демонстрація живих об'єктів, а про ілюстративний матеріал, демонстрацію кінофільмів, використання ігор, загадок, ребусів згадує небагато школярів. Отримані дані свідчать про те, що учні недостатньо розуміють значення дидактичного матеріалу при вивченні даної теми.

Цікавим етапом дослідження було проведення анкетування студентів IV курсу, які вже побували на педагогічній практиці в школі. Його мета – з'ясування ролі дидактичного матеріалу, зокрема при вивченні теми «Біогеоценоз водойми». У зміст поняття «дидактичний матеріал» 77% студентів включають ілюстрації, малюнки, таблиці, схеми, кіно- та діафільми, ігри, кросворди, ребуси, загадки. З'ясовуючи значення дидактичного матеріалу у навчально-виховному процесі, 28% студентів поставили його на перше місце, 17% - на друге, 33% - на третє місце. Всі студенти погодилися з тим, що дидактичний матеріал необхідно використовувати у всіх формах навчально-виховного процесу. При вивченні біогеоценозів зі школярами студенти найчастіше використовували таблиці, діафільми, схеми, слайди. Більше половини студентів вказали, що дидактичний матеріал розвиває мислення, пам'ять, зацікавленість. Частина студентів підкреслила, що дидактичний матеріал допомагає розвитку пізнавальної активності, формуванню уявлень, понять, з'ясуванню причинно-наслідкових зв'язків у природі.

Під час дослідження були розроблені різноманітні дидактичні матеріали, які застосовувалися на уроках на тему «Біогеоценоз водойми» під час педагогічної практики [5,6,7,8]. При ознайомленні з новим матеріалом під час розповіді вчителя для ілюстрації і з метою виділення головного – рис пристосованості, щоб сформувати в учнів уявлення про деякі об'єкти – було здійснено показ гербарних матеріалів рослин водойм, а також малюнків тварин водойм. Їх розгляд супроводжувався запитаннями вчителя:

1. Як називається зображена рослина (тварина)?
2. Вказати життєву форму рослини – (Покрив і поділ тіла на відділи у тварин).
3. Зробити морфологічний опис (будова).
4. Які пристосування до життя у водоймі має дана рослина (тварина)?

Формат: Список

З метою поглиблення поняття ярусності демонструвалась схема ярусного розміщення рослин у водоймі. На схемі в кольорі зображено розподіл рослин від берега до центральної частини, підписані назви рослин, відмічені пояси (яруси), показано розріз ґрунту під водоймою. Після розглядання схеми учням ставились запитання:

- Чи рівномірно розміщені рослини у водоймі? Чому?
- Де їх більше? Від чого це залежить?
- Які рослини переважають на різній глибині у водоймі? Чому?
- Які рослини розміщені на суходолі? Чому?

Формат: Список

Для показу змін, які відбуваються у природі, була розроблена серія транспарантів “Сукцесійна зміна від озерної екосистеми до лісової”. Способом накладання транспарантів демонструється заростання і перетворення озера в ліс, що виростає на болотяному ґрунті. Закріплення знань учнів, перевірка усвідомлення і засвоєння вивченого матеріалу проводились з використанням моделі-аплікації “Біоценоз водойми”. Вона представлена великим планшетом, на якому зображено водойму, і маленькими планшетами з малюнками рослин і тварин водойми. Планшети кріпляться до дошки магнітом. Вчитель пропонував учням створити на дошці ілюстрацію біоценозу водойми, вибираючи необхідні компоненти. Для активізації пізнавальної діяльності школярів вчитель може покласти планшети із зображенням рослин і тварин, які характерні для інших біогеоценозів, наприклад, зайця, крота, берези, тюльпана. Ця ж модель-аплікація використовувалась для показу різних трофічних рівнів, їх складної системи під час монтажу учнями різних ланцюгів живлення на дошці.

До даної теми були розроблені ігри, кросворди, ребуси, підібрані уривки з художніх творів.

З метою закріплення понять “рослинні угруповання”, “біогеоценоз”, “ярусність”, з’ясування структури і різноманітності видів біогеоценозів проводилась екскурсія до місцевої водойми.

Вчитель заздалегідь визначив мету та завдання екскурсії, опрацював наукову та методичну літературу, визначив маршрут, місця зупинок, розробив завдання для виконання практичної роботи, підібрав дидактичний матеріал, перевірів екскурсійне спорядження.

Вчитель провів підготовку дітей до екскурсії: ознайомив з метою екскурсії, дав завдання щодо підбору індивідуального екскурсійного обладнання, опрацювання відповідних літературних джерел.

Проведення екскурсії розпочалося з’ясуванням теми, дати і часу проведення екскурсії. Учні записали дані про стан погоди, місце проведення екскурсії, результати орієнтування на місцевості. Вчитель повідомив мету і завдання екскурсії, розподілив учнів по групах, видав картки із завданнями та провів інструктаж щодо їх виконання.

Під час роботи учні записували у блокноті завдання своєї групи, результати їх виконання. Закінчилась екскурсія підведенням підсумків і виконанням природоохоронної роботи (збирання сміття на берегах озера).

Для закріплення знань, отриманих під час екскурсій, проводились дидактичні ігри “Впізнай рослину за описом”, “Хто загубив?”, “Червона книга” тощо.

Результати анкетування, проведеного після формуючого експерименту, засвідчили збільшення відсотку правильних відповідей в експериментальному класі. При статистичній обробці даних було підтверджено різницю між контрольним і експериментальним класами за середнім арифметичним, модою, медіаною, t-критерієм.

Дослідження підтвердили необхідність використання різних видів дидактичного матеріалу на уроках біології, оскільки це сприяє поглибленню і збагаченню знань учнів, виробленню вмінь працювати з різними засобами навчання, розвиває мислення і активізує пізнавальну діяльність. Дидактичний матеріал дає можливість учням сприймати знання наочно, що поглиблює процес їх засвоєння і відтворення, бо при цьому працюють зорове і слухове сприймання.

Кінцевий зріз знань учнів показав, що використання розробленого дидактичного матеріалу сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів та ефективнішому засвоєнню знань з даної теми.

Література

1. Богданова Д.К. Дидактический материал по общей биологии. – К.: Рад.школа, 1986.
2. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. Учебник для студентов биолог.фак.ин-тов. – М.: Просвещение, 1972.

Формат: Список

3. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». Інститут системних досліджень освіти України. – К.: Радуга, 1994.

4. Использование средств обучения на уроках биологии./ Под ред. Розенштейна А.М. – М.: Просвещение, 1990.

5. Методика применения дидактических материалов в процессе обучения биологии. Сб. научн. тр./ Под ред. Трайтака Д.И. – М.: Из-во Моск. пед. ин-та, 1977.

6. Методические рекомендации по организации кабинета общей биологии с типовым перечнем оборудования для средних специальных заведений/ Трайтак Д.И. Вып. 2. – М.: Высш.шк., 1990.

7. Морозова А.Ф. Учебные кинофильмы на уроках // «Биология в школе», 1991 – № 6. № 6.

8. Планування навчально-виховного процесу на уроках біології. Посібник для вчителя/ Шухова Е.В. та ін. – К.: Рад.школа, 1991.

У Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» наголошується на багатокладності та варіантності освіти, яка передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, засобів навчання, які б відповідали освітнім вимогам особистості, введення диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу [3].

Перед вчителем програма ставить завдання: формувати в учнів уміння виділяти головне, встановлювати супідпорядкування між поняттями, розкривати можливості практичного використання наукових знань, вчити порівнювати, аналізувати, узагальнювати, виробляти навички та прийоми самостійної роботи.

Вирішенню поставлених завдань у значній мірі сприяє використання на уроках дидактичного матеріалу, який допомагає інтенсифікувати навчальний процес, більш ефективно і раціонально організувати самостійну роботу учнів, здійснювати оперативний контроль за їх діяльністю, розвивати творчі навички.

У методиці біології під дидактичним матеріалом розуміють такі види натуральних, текстових та ілюстративних навчальних посібників, які містять цільову настанову і такі вихідні дані, при використанні яких учні виконують самостійну роботу. Дидактичні засоби є матеріалізованими носіями інформації про явища й предмети, що вивчаються, вони полегшують сприймання навчального матеріалу і сприяють запам'ятовуванню учнями вивченого на уроці [1,2,4].

Існують різні види дидактичного матеріалу, які мають свої особливості. Як зазначає Н.О.Риков у книзі «Методика викладання зоології», ще у педагогічній літературі до 1917 року розрізняли три форми наочності: 1) безпосередню або натуральну; 2) опосередковану; 3) умоглядну або словесну. Останню К.Д.Ушинський називав ще «наочністю по пам'яті». При застосуванні безпосередньої або натуральної наочності засобом впливу на рецептори учнів служить натуральний об'єкт або явище; при опосередкованій формі унаочнення поняття подається за допомогою штучних наочних посібників; при умоглядній учні відтворюють образи за пам'яттю.

Найбільш розповсюдженою є класифікація дидактичних засобів, розроблена С.Г.Шаповаленком [2]. За цією класифікацією всі засоби навчання поділяються на:

натуральні (тварини і рослини, взяті з природи, тварини акваріумів, тераріумів, кліток, гербарії водних рослин, колекції черепашок, вологі препарати, мікропрепарати);

ілюстративні (таблиці, картки, схеми, фотознімки, карти, тематичні та предметні ілюстрації);

рельєфні (моделі, муляжі, рельєфні таблиці);

технічні (магнітофонні записи, діапозитиви, діафільми, кінофільми).

Застосування їх урізноманітнює роботу на уроці і дає змогу вчителю глибше формувати в учнів відповідні поняття, серед яких важливе місце займає система екологічних понять, до складу якої входить поняття «біогеоценоз водойми». Тому використання

Формат: Список

дидактичного матеріалу є однією зі складових навчально-виховного процесу при формуванні даного поняття.

Мета проведеного дослідження полягала у визначенні ролі дидактичного матеріалу при вивченні теми «Біогеоценоз водойми», розробці різних видів дидактичного матеріалу і впровадженні їх у шкільну практику.

Аналіз шкільних програм і підручників з біології показав, що в них рекомендується до використання на уроках досить різноманітний дидактичний матеріал при вивченні даної теми. Але в деяких підручниках (Загальна біологія: Підручник для 10-11 кл. серед. шк. / Під редакцією Ю.І.Полянського. - К.: Освіта, 1993) розподіл матеріалу не зовсім відповідає програмі, а ілюстративна частина з даної теми недостатня і не може створити повного уявлення про біогеоценоз. Підручник із загальної біології, виданий у 1998 році (Загальна біологія: Підручник для учнів 10-11 кл. серед. загальноосвіт. шк. / М.Є.Кучеренко, Ю.Г.Вервес, П.Г.Балан та ін. - К.: Генеза, 2000), ще не дуже поширений у школі. Проведений аналіз методичної літератури дозволив зробити висновок, що в методичних посібниках досить широко висвітлюється проблема використання дидактичного матеріалу на уроках біології, але стосовно даної теми питання розроблене недостатньо, рекомендацій мало.

Щоб виявити думку учнів щодо деяких видів дидактичного матеріалу, було проведено анкетування з учнями шостого класу. В середніх класах учні великого значення надають розповіді вчителя, своїм конспектам, не зовсім усвідомлюють важливість дидактичного матеріалу, а при його використанні надають перевагу загадкам, іграм, текстовим карткам.

Констатуючий експеримент в одинадцятому класі показав, що більше 50% учнів надає перевагу усним відповідям за планом, а не за схемами й таблицями. 93% учнів для відповіді готують конспект, і лише невелика частина для кращого запам'ятовування креслить таблиці. Половина учнів вважає, що кращому засвоєнню знань сприяє демонстрація живих об'єктів, а про ілюстративний матеріал, демонстрацію кінофільмів, використання ігор, загадок, ребусів згадує небагато школярів. Отримані дані свідчать про те, що учні недостатньо розуміють значення дидактичного матеріалу при вивченні даної теми.

Цікавим етапом дослідження було проведення анкетування студентів IV курсу, які вже побували на педагогічній практиці в школі. Його мета – з'ясування ролі дидактичного матеріалу, зокрема при вивченні теми «Біогеоценоз водойми». У зміст поняття «дидактичний матеріал» 77% студентів включають ілюстрації, малюнки, таблиці, схеми, кіно- та діафільми, ігри, кросворди, ребуси, загадки. З'ясовуючи значення дидактичного матеріалу у навчально-виховному процесі, 28% студентів поставили його на перше місце, 17% - на друге, 33% - на третє місце. Всі студенти погодилися з тим, що дидактичний матеріал необхідно використовувати у всіх формах навчально-виховного процесу. При вивченні біогеоценозів зі школярами студенти найчастіше використовували таблиці, діафільми, схеми, слайди. Більше половини студентів вказали, що дидактичний матеріал розвиває мислення, пам'ять, зацікавленість. Частина студентів підкреслила, що дидактичний матеріал допомагає розвитку пізнавальної активності, формуванню уявлень, понять, з'ясуванню причинно-наслідкових зв'язків у природі.

Під час дослідження були розроблені різноманітні дидактичні матеріали, які застосовувалися на уроках на тему «Біогеоценоз водойми» під час педагогічної практики [5,6,7,8]. При ознайомленні з новим матеріалом під час розповіді вчителя для ілюстрації і з метою виділення головного – рис пристосованості, щоб сформувані в учнів уявлення про деякі об'єкти – було здійснено показ гербарних матеріалів рослин водойм, а також малюнків тварин водойм. Їх розгляд супроводжувався запитаннями вчителя:

Як називається зображена рослина (тварина)?

Вказати життєву форму рослини – (Покрив і поділ тіла на відділи у тварин).

Зробити морфологічний опис (будова).

Які пристосування до життя у водоймі має дана рослина (тварина)?

З метою поглиблення поняття ярусності демонструвалась схема ярусного розміщення рослин у водоймі. На схемі в кольорі зображено розподіл рослин від берега до центральної частини, підписані назви рослин, відмічені пояси (яруси), показано розріз ґрунту під водоймою. Після розглядання схеми учням ставились запитання:

Чи рівномірно розміщені рослини у водоймі? Чому?

Де їх більше? Від чого це залежить?

Які рослини переважають на різних глибинах у водоймі? Чому?

Які рослини розміщені на суходолі? Чому?

Для показу змін, які відбуваються у природі, була розроблена серія транспарантів “Сукцесійна зміна від озерної екосистеми до лісової”. Способом накладання транспарантів демонструється заростання і перетворення озера в ліс, що виростає на болотяному ґрунті. Закріплення знань учнів, перевірка усвідомлення і засвоєння вивченого матеріалу проводились з використанням моделі-аплікації “Біоценоз водойми”. Вона представлена великим планшетом, на якому зображено водойму, і маленькими планшетами з малюнками рослин і тварин водойми. Планшети кріпляться до дошки магнітом. Вчитель пропонував учням створити на дошці ілюстрацію біоценозу водойми, вибираючи необхідні компоненти. Для активізації пізнавальної діяльності школярів вчитель може покласти планшети із зображенням рослин і тварин, які характерні для інших біогеоценозів, наприклад, зайця, крота, берези, тюльпана. Ця ж модель-аплікація використовувалась для показу різних трофічних рівнів, їх складної системи під час монтажу учнями різних ланцюгів живлення на дошці.

До даної теми були розроблені ігри, кросворди, ребуси, підібрані уривки з художніх творів.

З метою закріплення понять “рослинні угруповання”, “біогеоценоз”, “ярусність”, з’ясування структури і різноманітності видів біогеоценозів проводилась екскурсія до місцевої водойми.

Вчитель заздалегідь визначив мету та завдання екскурсії, опрацював наукову та методичну літературу, визначив маршрут, місця зупинок, розробив завдання для виконання практичної роботи, підібрав дидактичний матеріал, перевірів екскурсійне спорядження.

Вчитель провів підготовку дітей до екскурсії: ознайомив з метою екскурсії, дав завдання щодо підбору індивідуального екскурсійного обладнання, опрацювання відповідних літературних джерел.

Проведення екскурсії розпочалося з’ясуванням теми, дати і часу проведення екскурсії. Учні записали дані про стан погоди, місце проведення екскурсії, результати орієнтування на місцевості. Вчитель повідомив мету і завдання екскурсії, розподілив учнів по групах, видав картки із завданнями та провів інструктаж щодо їх виконання.

Під час роботи учні записували у блокноті завдання своєї групи, результати їх виконання. Закінчилась екскурсія підведенням підсумків і виконанням природоохоронної роботи (збирання сміття на берегах озера).

Для закріплення знань, отриманих під час екскурсії, проводились дидактичні ігри “Впізнай рослину за описом”, “Хто загубив?”, “Червона книга” тощо.

Результати анкетування, проведеного після формуючого експерименту, засвідчили збільшення відсотку правильних відповідей в експериментальному класі. При статистичній обробці даних було підтверджено різницю між контрольним і експериментальним класами за середнім арифметичним, модою, медіаною, t-критерієм.

Дослідження підтвердили необхідність використання різних видів дидактичного матеріалу на уроках біології, оскільки це сприяє поглибленню і збагаченню знань учнів, виробленню вмінь працювати з різними засобами навчання, розвиває мислення і активізує пізнавальну діяльність. Дидактичний матеріал дає можливість учням сприймати знання наочно, що поглиблює процес їх засвоєння і відтворення, бо при цьому працюють зорове і слухове сприймання.

Кінцевий зріз знань учнів показав, що використання розробленого дидактичного матеріалу сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів та ефективнішому засвоєнню знань з даної теми.

Література

- Богданова Д.К. Дидактический материал по общей биологии. – К.: Рад.школа, 1986.
- Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. Учебник для студентов биолог.фак.ин-тов. – М.: Просвещение, 1972.
- Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)». Інститут системних досліджень освіти України. – К.: Радуга, 1994.
- Использование средств обучения на уроках биологии./ Под ред. Розенштейна А.М. – М.: Просвещение, 1990.
- Методика применения дидактических материалов в процессе обучения биологии. Сб. научн. тр./ Под ред. Трайтака Д.И. – М.: Из-во Моск. пед. ин-та, 1977.
- Методические рекомендации по организации кабинета общей биологии с типовым перечнем оборудования для средних специальных заведений/ Трайтак Д.И. Вып. 2. – М.: Высш.шк., 1990.
- Морозова А.Ф. Учебные кинофильмы на уроках // «Биология в школе», 1991 – № 6.
- Планування навчально-виховного процесу на уроках біології. Посібник для вчителя/ Шухова Е.В. та ін. – К.: Рад.школа, 1991.

Резюме

Отформатировано

В статті розкривається роль дидактичного матеріала в учебно-воспитательном процесі, описані образці деяких видів дидактичного матеріала і методика їх використання при вивченні біогеоценозів водойм.

Ключевые слова: дидактический материал, биогеоценоз водоёма, наглядность. В статті розкривається роль дидактичного матеріала в учебно-воспитательном процесі, описані образці деяких видів дидактичного матеріала і методика їх використання при вивченні біогеоценозів водойм.

Ключевые слова: дидактический материал, биогеоценоз водоёма, наглядность.

Summary

Отформатировано

The article exposes the role of didactic material in educational process. It describes some examples of didactic material and the methods that we use while studying reservoirs.

Key words: didactic material, reservoir, obviousness.

У статті розкривається роль дидактичного матеріалу у навчально-виховному процесі, описані зразки певних видів дидактичного матеріалу та методика їх застосування при вивченні біогеоценозів водойми.

Отформатировано

Ключові слова: дидактичний матеріал, біогеоценоз водойми, наочність.

У Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІІ століття)” наголошується на багатоманітності та варіантності освіти, яка передбачає створення можливостей для широкого вибору форм освіти, засобів навчання, які б відповідали освітнім вимогам особистості, введення диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу [3].

Перед вчителем програма ставить завдання: формувати в учнів уміння виділяти головне, встановлювати супідпорядкування між поняттями, розкривати можливості

практичного використання наукових знань, вчити порівнювати, аналізувати, узагальнювати, виробляти навички та прийоми самостійної роботи.

Вирішенню поставлених завдань у значній мірі сприяє використання на уроках дидактичного матеріалу, який допомагає інтенсифікувати навчальний процес, більш ефективно і раціонально організувати самостійну роботу учнів, здійснювати оперативний контроль за їх діяльністю, розвивати творчі навички.

У методиці біології під дидактичним матеріалом розуміють такі види натуральних, текстових та ілюстративних навчальних посібників, які містять цільову настанову і такі вихідні дані, при використанні яких учні виконують самостійну роботу. Дидактичні засоби є матеріалізованими носіями інформації про явища й предмети, що вивчаються, вони полегшують сприймання навчального матеріалу і сприяють запам'ятовуванню учнями вивченого на уроці [1,2,4].

Існують різні види дидактичного матеріалу, які мають свої особливості. Як зазначає Н.О.Риков у книзі “Методика викладання зоології”, ще у педагогічній літературі до 1917 року розрізняли три форми наочності: 1) безпосередню або натуральну; 2) опосередковану; 3) умоглядну або словесну. Останню К.Д.Ушинський називав ще “наочністю по пам'яті”. При застосуванні безпосередньої або натуральної наочності засобом впливу на рецептори учнів служить натуральний об'єкт або явище; при опосередкованій формі унаочнення поняття подається за допомогою штучних наочних посібників; при умоглядній учні відтворюють образи за пам'яттю.

Найбільш розповсюдженою є класифікація дидактичних засобів, розроблена С.Г.Шаповаленком [2]. За цією класифікацією всі засоби навчання поділяються на:

- ◆ натуральні (тварини і рослини, взяті з природи, тварини акваріумів, тераріумів, акваріумів, тераріумів, кліток, гербарії водних рослин, колекції черепашок, вологі препарати, вологі препарати, мікропрепарати);

- ◆ ілюстративні (таблиці, картки, схеми, фотознімки, карти, тематичні та предметні ілюстрації);

- ◆ рельєфні (моделі, муляжі, рельєфні таблиці);

- ◆ технічні (магнітофонні записи, діапозитиви, діафільми, кінофільми).

Застосування їх урізноманітнює роботу на уроці і дає змогу вчителю глибше формувати в учнів відповідні поняття, серед яких важливе місце займає система екологічних понять, до складу якої входить поняття “біогеоценоз водойми”. Тому використання дидактичного матеріалу є однією зі складових навчально-виховного процесу при формуванні даного поняття.

Мета проведеного дослідження полягала у визначенні ролі дидактичного матеріалу при вивченні теми “Біогеоценоз водойми”, розробці різних видів дидактичного матеріалу і впровадження їх у шкільну практику.

Аналіз шкільних програм і підручників з біології показав, що в них рекомендується до використання на уроках досить різноманітний дидактичний матеріал при вивченні даної теми. Але в деяких підручниках (Загальна біологія: Підручник для 10-11 кл. серед. шк. / Під редакцією Ю.І.Полянського. - К.: Освіта, 1993) розподіл матеріалу не зовсім відповідає програмі, а ілюстративна частина з даної теми недостатня і не може створити повного уявлення про біогеоценоз. Підручник із загальної біології, виданий у 1998 році (Загальна біологія: Підручник для учнів 10-11 кл. серед. загальноосвіт. шк. / М.Є.Кучеренко, Ю.Г.Вервес, П.Г.Балан та ін. - К.: Генеза, 2000), ще не дуже поширений у школі. Проведений аналіз методичної літератури дозволив зробити висновок, що в методичних посібниках досить широко висвітлюється проблема використання дидактичного матеріалу на уроках біології, але стосовно даної теми питання розроблене недостатньо, рекомендацій мало.

Щоб виявити думку учнів щодо деяких видів дидактичного матеріалу, було проведено анкетування з учнями шостого класу. В середніх класах учні великого значення надають

Формат: Список

розповіді вчителя, своїм конспектам, не зовсім усвідомлюють важливість дидактичного матеріалу, а при його використанні надають перевагу загадкам, іграм, текстовим карткам.

Констатуючий експеримент в одинадцятому класі показав, що більше 50% учнів надає перевагу усним відповідям за планом, а не за схемами й таблицями. 93% учнів для відповіді готують конспект, і лише невелика частина для кращого запам'ятовування креслить таблиці. Половина учнів вважає, що кращому засвоєнню знань сприяє демонстрація живих об'єктів, а про ілюстративний матеріал, демонстрацію кінофільмів, використання ігор, загадок, ребусів згадує небагато школярів. Отримані дані свідчать про те, що учні недостатньо розуміють значення дидактичного матеріалу при вивченні даної теми.

Цікавим етапом дослідження було проведення анкетування студентів ІV курсу, які вже побували на педагогічній практиці в школі. Його мета – з'ясування ролі дидактичного матеріалу, зокрема при вивченні теми “Біогеоценоз водойми”. У зміст поняття “дидактичний матеріал” 77% студентів включають ілюстрації, малюнки, таблиці, схеми, кіно- та діафільми, ігри, кросворди, ребуси, загадки. З'ясовуючи значення дидактичного матеріалу у навчально-виховному процесі, 28% студентів поставили його на перше місце, 17% - на друге, 33% - на третє місце. Всі студенти погодилися з тим, що дидактичний матеріал необхідно використовувати у всіх формах навчально-виховного процесу. При вивченні біогеоценозів зі школярами студенти найчастіше використовували таблиці, діафільми, схеми, слайди. Більше половини студентів вказали, що дидактичний матеріал розвиває мислення, пам'ять, зацікавленість. Частина студентів підкреслила, що дидактичний матеріал допомагає розвитку пізнавальної активності, формуванню уявлень, понять, з'ясуванню причинно-наслідкових зв'язків у природі.

Під час дослідження були розроблені різноманітні дидактичні матеріали, які застосовувалися на уроках на тему “Біогеоценоз водойми” під час педагогічної практики [5,6,7,8]. При ознайомленні з новим матеріалом під час розповіді вчителя для ілюстрації і з метою виділення головного – рис пристосованості, щоб сформувані в учнів уявлення про деякі об'єкти – було здійснено показ гербарних матеріалів рослин водойм, а також малюнків тварин водойм. Їх розгляд супроводжувався запитаннями вчителя:

1. Як називається зображена рослина (тварина)?
2. Вказати життєву форму рослини – (Покрив і поділ тіла на відділи у тварин).
3. Зробити морфологічний опис (будова).
4. Які пристосування до життя у водоймі має дана рослина (тварина)?

Формат: Список

З метою поглиблення поняття ярусності демонструвалась схема ярусного розміщення рослин у водоймі. На схемі в кольорі зображено розподіл рослин від берега до центральної частини, підписані назви рослин, відмічені пояси (яруси), показано розріз ґрунту під водоймою. Після розглядання схеми учням ставились запитання:

- Чи рівномірно розміщені рослини у водоймі? Чому?
- Де їх більше? Від чого це залежить?
- Які рослини переважають на різній глибині у водоймі? Чому?
- Які рослини розміщені на суходолі? Чому?

Формат: Список

Для показу змін, які відбуваються у природі, була розроблена серія транспарантів “Сукцесійна зміна від озерної екосистеми до лісової”. Способом накладання транспарантів демонструється заростання і перетворення озера в ліс, що виростає на болотяному ґрунті. Закріплення знань учнів, перевірка усвідомлення і засвоєння вивченого матеріалу проводились з використанням моделі-аплікації “Біоценоз водойми”. Вона представлена великим планшетом, на якому зображено водойму, і маленькими планшетами з малюнками рослин і тварин водойми. Планшети кріпляться до дошки магнітом. Вчитель пропонував учням створити на дошці ілюстрацію біоценозу водойми, вибираючи необхідні компоненти. Для активізації пізнавальної діяльності школярів вчитель може покласти планшети із зображенням рослин і тварин, які характерні для інших біогеоценозів, наприклад, зайця, крота, берези, тюльпана. Ця ж модель-аплікація використовувалась для показу різних

трофічних рівнів, їх складної системи під час монтажу учнями різних ланцюгів живлення на дошці.

До даної теми були розроблені ігри, кросворди, ребуси, підібрані уривки з художніх творів.

З метою закріплення понять “рослинні угруповання”, “біогеоценоз”, “ярусність”, з’ясування структури і різноманітності видів біогеоценозів проводилась екскурсія до місцевої водойми.

Вчитель заздалегідь визначив мету та завдання екскурсії, опрацював наукову та методичну літературу, визначив маршрут, місця зупинок, розробив завдання для виконання практичної роботи, підібрав дидактичний матеріал, перевірів екскурсійне спорядження.

Вчитель провів підготовку дітей до екскурсії: ознайомив з метою екскурсії, дав завдання щодо підбору індивідуального екскурсійного обладнання, опрацювання відповідних літературних джерел.

Проведення екскурсії розпочалося з’ясуванням теми, дати і часу проведення екскурсії. Учні записали дані про стан погоди, місце проведення екскурсії, результати орієнтування на місцевості. Вчитель повідомив мету і завдання екскурсії, розподілив учнів по групах, видав картки із завданнями та провів інструктаж щодо їх виконання.

Під час роботи учні записували у блокноті завдання своєї групи, результати їх виконання. Закінчилась екскурсія підведенням підсумків і виконанням природоохоронної роботи (збирання сміття на берегах озера).

Для закріплення знань, отриманих під час екскурсій, проводились дидактичні ігри “Впізнай рослину за описом”, “Хто загубив?”, “Червона книга” тощо.

Результати анкетування, проведеного після формуючого експерименту, засвідчили збільшення відсотку правильних відповідей в експериментальному класі. При статистичній обробці даних було підтверджено різницю між контрольним і експериментальним класами за середнім арифметичним, модою, медіаною, t-критерієм.

Дослідження підтвердили необхідність використання різних видів дидактичного матеріалу на уроках біології, оскільки це сприяє поглибленню і збагаченню знань учнів, виробленню вмінь працювати з різними засобами навчання, розвиває мислення і активізує пізнавальну діяльність. Дидактичний матеріал дає можливість учням сприймати знання наочно, що поглиблює процес їх засвоєння і відтворення, бо при цьому працюють зорове і слухове сприймання.

Кінцевий зріз знань учнів показав, що використання розробленого дидактичного матеріалу сприяло активізації пізнавальної діяльності учнів та ефективнішому засвоєнню знань з даної теми.

Література

1. Богданова Д.К. Дидактический материал по общей биологии. – К.: Рад.школа, 1986. Рад.школа, 1986.
2. Верзилин Н.М., Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. Учебник для студентов биолог.фак.ин-тов. – М.: Просвещение, 1972.
3. Державна національна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”. Інститут системних досліджень освіти України. – К.: Радуга, 1994.
4. Использование средств обучения на уроках биологии./ Под ред. Розенштейна А.М. – М.: Просвещение, 1990.
5. Методика применения дидактических материалов в процессе обучения биологии. Сб. научн. тр./ Под ред. Трайтака Д.И. – М.: Из-во Моск. пед. ин-та, 1977.
6. Методические рекомендации по организации кабинета общей биологии с типовым перечнем оборудования для средних специальных заведений/ Трайтак Д.И. Вып. 2. – М.: Высш.шк., 1990.
7. Морозова А.Ф. Учебные кинофильмы на уроках // “Биология в школе”, 1991 –

← Формат: Список

№ 6.

8. Планування навчально-виховного процесу на уроках біології. Посібник для вчителя/ вчителя/ Шухова Е.В. та ін. – К.: Рад. школа, 1991.

Формат: Список

Резюме

У статті розкривається роль дидактичного матеріалу у навчально-виховному процесі, описані зразки певних видів дидактичного матеріалу та методика їх застосування при вивченні біогеоценозів водойми.

Ключові слова: дидактичний матеріал, біогеоценоз водойми, наочність.

Резюме

В статье раскрывается роль дидактического материала в учебно-воспитательном процессе, описаны образцы некоторых видов дидактического материала и методика их использования при изучении биогееоценозов водоёмов.

Ключевые слова: дидактический материал, биогееоценоз водоёма, наглядность.

Summary

The article exposes role of didactic material in educational process. It describes some examples of didactic material and the methods that we use in studying of reservoirs.

Key words: didactic material, reservoir, obviousness.

УДК 37.03

Н.М.Ткаченко, Л.В.Бондаренко

ІГРИ ТА ІГРОВІ МОМЕНТИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Отформатировано

В статті розглядається питання про використання ігор та ігрових моментів в навчальному процесі з англійської мови, обґрунтовується його значущість. Подаються відомості теоретичного та практичного характеру, зокрема розроблена система ігор та ігрових вправ для використання на різних етапах уроку англійської мови.

Ключові слова: гра, навчальний процес, мовленнєва діяльність.

Отформатировано

На сучасному етапі розвитку суспільства необхідний новий підхід до навчання і виховання підростаючого покоління. Життя вимагає від молодшої людини, яка вступає в самостійне життя, освіченості, багатогранного розвитку, свідомого творчого ставлення до праці. У формуванні такої особистості найважливішу роль відіграють гуманітарні й суспільні науки. Однією з найуживаніших наук гуманітарного циклу є іноземна мова.

Її опанування у загальноосвітній школі відбиває замовлення суспільства, зумовлене вимогами часу, зокрема, міжнародними контактами в усіх галузях життя й діяльності людей, а також робить вагомий внесок у формування всебічно розвиненої особистості.

Однак нині знову набули актуальності проблеми навчання школярів іноземної мови, а саме: пошуку шляхів підвищення ефективності навчального процесу. Отже, сьогодні в школах йде пошук нових методів і засобів. І це примушує серйозно підходити до питання про використання ігор та ігрових моментів у навчанні англійської мови. Саме до цієї проблеми ми хочемо звернутися.

Використання ігрових вправ у навчальному процесі з іноземної мови не є новим. І все ж таки, враховуючи великі можливості гри, на уроках вона використовується недостатньо, не

стала справжнім засобом навчання, частиною загальної системи. Практика показує, що ігрові вправи найчастіше є лише розважальним моментом на уроці, вчителі вдаються до них скоріше для того, щоб зняти втому учнів.

Гра не лише повинна займати важливе місце на уроці, а й може бути його стрижнем. Ми вважаємо, що гра ні в якому разі не повинна протиставлятися основній частині уроку. Потрібно прагнути до того, щоб ігровий елемент був присутній на всіх етапах уроку і створював загальну ігрову атмосферу, яка дозволяє вчителю емоційно налаштувати учнів на сприймання матеріалу.

Говорять, дитинство неможливе без гри. Гра є однією з важливих умов розвитку особистості дитини. Саме в ході гри дитина включається в такі ситуації, в яких діє як у реальному житті. Свою діяльність під час гри вона сприймає серйозно і вкладає в неї свої сили та здібності. Як результат - у грі відбувається інтенсивний розвиток її особистості.

У народі кажуть: "Де гра, там і розум." Розумно організована гра є дієвим матеріалом для формування таких рис особистості, як дисциплінованість, кмітливість, сміливість, стриманість, винахідливість, рішучість, організованість. Крім того, гра вчить напружувати зусилля, керувати собою.

Управляючи грою, педагог виховує активне прагнення дітей пізнавати нове, шукати, проявляти зусилля і знаходити, збагачує духовний світ дітей.

Навчальна функція гри вже давно відома. Використовуючи ігрові вправи як засіб навчання, багато видатних педагогів справедливо відзначали, що вони містять великі потенційні можливості. Ігрові форми роботи сприяють створенню на уроці сприятливого психологічного клімату і активізують діяльність учнів.

Адже гра допомагає дітям подолати психологічний бар'єр і отримати віру в свої сили. Вона по силі кожному, навіть слабким учням. Завчити один-два мовні зразки — не становить великих труднощів. Більш того, слабкий у мовному відношенні учень може виявити кмітливість, дотепність. А це не менш важливо, ніж мовленнєві навички. Почуття "рівності", атмосфера радості, відчуття посильності знань, які пропонуються умовами гри,— все це створює сприятливу психологічну атмосферу, що, безумовно, позитивно впливає на результати навчання. А головне — виникає перше почуття задоволення: "Виявляється, я можу вже говорити і грати з усіма на рівних."

Однією з форм організації мовленнєвої ситуації є рольова гра, яка використовується в навчальних цілях. В основі рольової гри лежить організоване мовленнєве спілкування учнів згідно з сюжетом і розподіленими між ними ролями.

Практично весь навчальний час у рольовій грі відводиться на мовленнєву практику, під час цього не лише той, хто говорить, але й той, хто слухає, максимально активний, тому що він повинен зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, визначити, наскільки вона є релевантною ситуації та завданню спілкування і правильно відреагувати на репліку.

В рольових іграх школярі вчаться таким елементам спілкування, як вміння почати бесіду, підтримати її, перервати співрозмовника в потрібний момент, погодитися з його думкою або спростувати її, вміння цілеспрямовано слухати партнера, ставити уточнюючі запитання.

Вчитель лише керує навчальною діяльністю. Обговорюючи проведену гру, оцінюючи участь у ній школярів, учителю необхідно володіти педагогічним тактом. Бажано почати обговорення результатів гри з вдалих моментів і лише потім перейти до недоліків.

Важливо, щоб якомога більша кількість учнів оволоділа тією чи іншою грою, щоб не виникало у деяких з них почуття беспорядності, бо, зустрівшись з труднощами і постійно програючи, дитина стає байдужою до занять, не виявляє потрібної активності, боїться своїх помилок. Не можна забувати ту психологічну особливість розвитку дитини, що лише успіх у навчанні може перетворити навчальну працю в радість.

На нашу думку, гра має великий позитивний ефект на початковому та середньому етапах навчання англійської мови. Щоб переконатися в цьому, ми запровадили розроблену

нами систему ігор та ігрових моментів у навчальний процес з англійської мови в одній з міських шкіл. Діти із задоволенням виконували необхідні завдання, працювали над запропонованим матеріалом. В результаті виявилось, що рівень сформованості знань, умінь та навичок, а головне інтерес учнів до англійської мови значно підвищились. Отже, ми підтвердили позитивний вплив запропонованої системи на успішність дітей. Ми хотіли б поділитися своїм досвідом, і тому нижче наведемо деякі приклади ігор та ігрових моментів, які можна використовувати на різних етапах уроку англійської мови.

Гра “Збери портфель”

Мета: навчити називати і описувати шкільні речі.

У грі бере участь весь клас. Діти виходять до дошки за бажанням. Вчитель пропонує допомогти Буратіно зібрати речі, щоб піти в школу. Учень бере зі столу предмети, складає їх у портфель, називаючи кожен предмет англійською мовою:

This is a book. This is a copy-book. This is a pen.

Згодом учні вчать описувати предмети, які вони беруть:

This is a book. This is an English book. This is a very nice book.

Гра “Збери букет”.

Мета: вправлятися у називанні кольорів предметів.

Для гри потрібні живі або штучні квіти, осінні листя. Ведучий пропонує зібрати букет для свого улюбленого вчителя, але при цьому необхідно правильно називати колір кожного елементу букета.

Для гри потрібні різнокольорові паперові квадратики, трикутники і дошка. Вчитель пропонує допомогти збудувати красиві яскраві будиночки для Вінні-Пуха та Карлсона. Для цього кожен учень вкладає по цеглинці, називаючи її колір.

Клас ділиться на дві команди. Учні будують хатинки. Вінні-Пух та Карлсон слідкують, щоб діти правильно називали колір кожної цеглинки. Якщо учень припустився помилки, він залишається без права покласти свою цеглинку. Перемагає команда, яка перша побудувала хатинку.

P1: This brick is brown.

P2: This brick is red.

P3: This brick is green.

Гра “Склади фоторобот”.

Мета: вчити описувати зовнішність людини.

Клас ділиться на три команди, кожна з яких представляє відділок міліції. За допомогою лічилки обираються троє ведучих. Вони звертаються до відділку міліції з проханням відшукати зниклого друга чи родича. Ведучі описують їхню зовнішність, а діти роблять відповідні малюнки. Якщо малюнок відповідає зовнішності, вважається, що зниклий знайдений.

Гра “ Улюблені герої казок”.

Мета: вчити описувати зовнішність.

Для гри необхідні малюнки з зображеннями героїв казок, які завітали до класу. Щоб дізнатися, хто прийшов у гості, учням пропонується описати героїв казок. Учні по черзі описують героїв різних казок. Якщо діти відгадали, про кого йшлося, їм показують відповідні малюнки.

Гра “Архітектори”.

Мета: тренувати учнів описувати місто, село.

Клас ділиться на 3-4 групи. Протягом кількох хвилин учні готують захист свого проекту (з допомогою відповідних малюнків). Перемагає та команда, чия розповідь буде більш повною та цікавою. Захищає проект один з членів команди.

This is a student's complex. Here you can see a modern multi-storey building of the institute. And this is a new building of the hostel. It has got all the modern conveniences. Not far

from here there is a library with a large reading hall. Here you can see some shops and a cafe. Near the institute there is a small stadium. There are some squares and small gardens. This is the place where the students can have a rest. As you see a complex of this kind is well-planned.

Гра “Дизайнери”.

Мета: вчити описувати кімнату.

Клас ділиться на 4 команди. Кожна команда отримує набір іграшкових меблів. Учні встановлюють меблі і обговорюють інтер’єр. Перемагає команда, чие повідомлення найбільш цікаве.

Ігрові вправи, які вимагають запитання “What’s this?” і відповіді на нього “It’s a...”

Передбачається, що діти познайомились і усно оволоділи запитанням “What’s this?” і відповіддю на нього “It’s a...”

Вчитель і самі діти пропонують українські загадки, закінчуючи їх запитанням, наприклад,

Із неба диво золоте
І світить нам, і гріє
Ніщо без нього не росте,
І всяк йому радіє.

— What’s this?

— It’s a sun.

Ігри на відгадування предмету з попереднім визначенням його місцезнаходження

Мета: повторити вивчені раніше пісні та вірші англійською мовою.

Передбачається, що діти вже знайомі з приємними та новими виразами.

а) ведучий виходить з класу, діти задумують предмет і місце, де він повинен знаходитися, (лисичка в коробці). Учні кладуть різноманітні іграшки в коробку, в будиночок, в мішечок, в скриньку, щоб було видно, де вони розміщені. Коли все готово, діти хором говорять: “Come in. Shut the door.” Ведучий запитує, а вони відповідають.

Is it in the house? — No, it is not.
Is it in the box? — Yes, it is.
Is it a doll? — No, it is not.
Is it a fox? — Yes, it is.

Ігрова вправа може проводитись за тими ж умовами, але ведучий відгадує ще й розмір предмета, або предмети беруться різного кольору. Діти можуть допомагати ведучому, промовляючи: “cold, warm, hot”.

б) гравці ховають предмет у відсутності ведучого, який повинен знайти предмет за описом його місцезнаходження. Учні описують, де знаходиться предмет, говорячи кожен по реченню.

It’s in the middle of the row. It’s to your left. It’s in the desk.

Ігрові вправи, які вимагають вживання слів HAVE та HAS у запитаннях та відповідях.

Мета: вправляти у вживанні дієслів have, has у запитаннях та відповідях на них.

а) Вчитель загадує загадки, діти відгадують. Пізніше учні самі вчать складати загадки.

I have it in my room.
It is small.
I have books on it.
It is not a table.
WHAT HAVE I?

б) До столу викликаються 3 учні. Вчитель домовляється з ними, що вони візьмуть з

коробки яку-небудь іграшку. Інші діти повинні відгадати, що у кожного в руці. Учні, що стоять біля столу відповідають по черзі.

Nick, do you have a... in your hand?

Kate, do you have a... in your hand?

Ігри на вживання загальних запитань.

Twenty Questions

Мета: вчити будувати загальні запитання в різних часах.

Вчитель задумує іменник, а учні повинні відгадати задумане слово. Дозволяється задавати лише загальні запитання

Is it a thing? — No, it is not.

Is it a vegetable? — No, it is not.

Is it an animal? — Yes, it is.

Is it domestic? — Yes, it is.

Is it a cat? — No, it is not.

Is it a dog? — No, it is not.

Does it live in the house? — No, it does not.

Is it big? — Yes, it is.

Is it a cow? — Yes, it is.

Write What You Know

Учитель задає питання усно, а діти повинні написати відповіді на аркушах паперу.

Приклади запитань:

What number comes after 15?

What number comes between 4 and 6?

Name something we hold over our heads when it rains.

What has 4 legs and a back but no head? (a chair)

What has a face and hands but no eyes? (a clock)

What has teeth but no mouth? (a comb)

What goes uphill and downhill but always remains in the same place? (a road)

Pattern Puzzle

Вчитель пише на дошці 5 букв і кожен з них обводить кружечком.

ⓧ ⓧ
 ⓔ
 Ⓢ Ⓝ

Це означає, що кожному учню треба придумати слово, в якому буде одна з чотирьох букв (T, I, S, N) і буква E обов'язково. Перемагає той учень, який написав найбільшу кількість слів.

Relay at the blackboard

У грі беруть участь дві команди. Класна дошка ділиться на дві частини. Гравці кожної команди повинні скласти речення на базі відомих їм слів. Кожен гравець пише на дошці по одному слову. Кількісний і якісний склад речень, які будуть написані на дошці кожною командою, визначаються вчителем заздалегідь (відповідно до підготовленості класу).

По команді вчителя два учні біжать до дошки, пишуть перше слово і повертаються на своє місце. Потім до дошки біжать другі номери, пишуть друге слово в реченні, тощо. Якщо слово написано неправильно або не відповідає своєму місцю в реченні, вчитель просить наступного учня з команди виправити помилку. Коли одне з речень закінчено, вчитель робить знак рукою всій команді в цілому вимовити все речення. Він може також вибірково перевірити розуміння учнями змісту в цілому. Перемагає та команда, яка виконала цю роботу найшвидше і з найменшою кількістю помилок.

Отже, ми рекомендуємо застосовувати ігри та ігрові моменти в навчальному процесі з метою підвищення зацікавленості учнів англійською мовою та ефективності засвоєння

навчального матеріалу. Але хочеться зазначити, що вдало застосовувати такі форми роботи і досягати позитивних результатів можна лише тоді, коли весь хід навчального процесу і, зокрема, кожного уроку, буде опрацьований вчителем заздалегідь, будуть підготовлені всі засоби і добре продумані форми їх використання. А головне – коли вся робота буде проводитись творчо, комплексно, систематично.

Лише за таких умов ігри та ігрові моменти, на нашу думку, стануть не лише розвагою, а ефективними методами навчання на уроці. Кожен вчитель має творчо підійти до даного питання і розробити свою систему роботи. В цьому він проявить свою індивідуальність, неповторність і претендуватиме на авторитет серед учнів. А це так важливо у складній роботі вчителя.

Література

Отформатовано

1. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу — с игрой. Книга для учителя — М.: Просвещение, 1991—94с.

2. Николайчук Г.А. Английский язык в 1 классе. Методические рекомендации — Минск: Скарына, 1991—107с.

На сучасному етапі розвитку суспільства необхідний новий підхід до навчання і виховання підростаючого покоління. Життя вимагає від молодої людини, яка вступає в самостійне життя, освіченості, багатогранного розвитку, свідомого творчого ставлення до праці. У формуванні такої особистості найважливішу роль відіграють гуманітарні й суспільні науки. Однією з найуживаніших наук гуманітарного циклу є іноземна мова.

Її опанування у загальноосвітній школі відбиває замовлення суспільства, зумовлене вимогами часу, зокрема, міжнародними контактами в усіх галузях життя й діяльності людей, а також робить вагомий внесок у формування всебічно розвиненої особистості.

Однак нині знову набули актуальності проблеми навчання школярів іноземної мови, а саме: пошуку шляхів підвищення ефективності навчального процесу. Отже, сьогодні в школах йде пошук нових методів і засобів. І це примушує серйозно підходити до питання про використання ігор та ігрових моментів у навчанні англійської мови. Саме до цієї проблеми ми хочемо звернутися.

Використання ігрових вправ у навчальному процесі з іноземної мови не є новим. І все ж таки, враховуючи великі можливості гри, на уроках вона використовується недостатньо, не стала справжнім засобом навчання, частиною загальної системи. Практика показує, що ігрові вправи найчастіше є лише розважальним моментом на уроці, вчителі вдаються до них скоріше для того, щоб зняти втому учнів.

Гра не лише повинна займати важливе місце на уроці, а й може бути його стрижнем. Ми вважаємо, що гра ні в якому разі не повинна протиставлятися основній частині уроку. Потрібно прагнути до того, щоб ігровий елемент був присутній на всіх етапах уроку і створював загальну ігрову атмосферу, яка дозволяє вчителю емоційно налаштувати учнів на сприймання матеріалу.

Говорять, дитинство неможливе без гри. Гра є однією з важливих умов розвитку особистості дитини. Саме в ході гри дитина включається в такі ситуації, в яких діє як у реальному житті. Свою діяльність під час гри вона сприймає серйозно і вкладає в неї свої сили та здібності. Як результат - у грі відбувається інтенсивний розвиток її особистості.

У народі кажуть: "Де гра, там і розум." Розумно організована гра є дієвим матеріалом для формування таких рис особистості, як дисциплінованість, кмітливість, сміливість, стриманість, винахідливість, рішучість, організованість. Крім того, гра вчить напружувати зусилля, керувати собою.

Управляючи грою, педагог виховує активне прагнення дітей пізнавати нове, шукати, проявляти зусилля і знаходити, збагачує духовний світ дітей.

Навчальна функція гри вже давно відома. Використовуючи ігрові вправи як засіб навчання, багато видатних педагогів справедливо відзначали, що вони містять великі

потенційні можливості. Ігрові форми роботи сприяють створенню на уроці сприятливого психологічного клімату і активізують діяльність учнів.

Адже гра допомагає дітям подолати психологічний бар'єр і отримати віру в свої сили. Вона по силі кожному, навіть слабким учням. Завчити один-два мовні зразки — не становить великих труднощів. Більш того, слабкий у мовному відношенні учень може виявити кмітливість, дотепність. А це не менш важливо, ніж мовленнєві навички. Почуття "рівності", атмосфера радості, відчуття посильності знань, які пропонуються умовами гри,— все це створює сприятливу психологічну атмосферу, що, безумовно, позитивно впливає на результати навчання. А головне — виникає перше почуття задоволення: "Виявляється, я можу вже говорити і грати з усіма на рівних."

Однією з форм організації мовленнєвої ситуації є рольова гра, яка використовується в навчальних цілях. В основі рольової гри лежить організоване мовленнєве спілкування учнів згідно з сюжетом і розподіленими між ними ролями.

Практично весь навчальний час у рольовій грі відводиться на мовленнєву практику, під час цього не лише той, хто говорить, але й той, хто слухає, максимально активний, тому що він повинен зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, визначити, наскільки вона є релевантною ситуації та завданню спілкування і правильно відреагувати на репліку.

В рольових іграх школярі вчаться таким елементам спілкування, як вміння почати бесіду, підтримати її, перервати співрозмовника в потрібний момент, погодитися з його думкою або спростувати її, вміння цілеспрямовано слухати партнера, ставити уточнюючі запитання.

Вчитель лише керує навчальною діяльністю. Обговорюючи проведену гру, оцінюючи участь у ній школярів, учителю необхідно володіти педагогічним тактом. Бажано почати обговорення результатів гри з вдалих моментів і лише потім перейти до недоліків.

Важливо, щоб якомога більша кількість учнів оволоділа тією чи іншою грою, щоб не виникало у деяких з них почуття безпорадності, бо, зустрівшись з труднощами і постійно програючи, дитина стає байдужою до занять, не виявляє потрібної активності, боїться своїх помилок. Не можна забувати ту психологічну особливість розвитку дитини, що лише успіх у навчанні може перетворити навчальну працю в радість.

На нашу думку, гра має великий позитивний ефект на початковому та середньому етапах навчання англійської мови. Щоб переконатися в цьому, ми запровадили розроблену нами систему ігор та ігрових моментів у навчальний процес з англійської мови в одній з міських шкіл. Діти із задоволенням виконували необхідні завдання, працювали над запропонованим матеріалом. В результаті виявилось, що рівень сформованості знань, умінь та навичок, а головне інтерес учнів до англійської мови значно підвищились. Отже, ми підтвердили позитивний вплив запропонованої системи на успішність дітей. Ми хотіли б поділитися своїм досвідом, і тому нижче наведемо деякі приклади ігор та ігрових моментів, які можна використовувати на різних етапах уроку англійської мови.

Гра "Збери портфель"

Мета: навчити називати і описувати шкільні речі.

У грі бере участь весь клас. Діти виходять до дошки за бажанням. Вчитель пропонує допомогти Буратіно зібрати речі, щоб піти в школу. Учень бере зі столу предмети, складає їх у портфель, називаючи кожен предмет англійською мовою:

This is a book. This is a copy-book. This is a pen.

Згодом учні вчаться описувати предмети, які вони беруть:

This is a book. This is an English book. This is a very nice book.

Гра "Збери букет".

Мета: вправлятися у називанні кольорів предметів.

Для гри потрібні живі або штучні квіти, осінні листя. Ведучий пропонує зібрати букет для свого улюбленого вчителя, але при цьому необхідно правильно називати колір кожного елемента букета.

Для гри потрібні різнокольорові паперові квадратики, трикутники і дошка. Вчитель пропонує допомогти збудувати красиві яскраві будиночки для Вінні-Пуха та Карлсона. Для цього кожен учень вкладатиме по цеглинці, називаючи її колір.

Клас ділиться на дві команди. Учні будують хатинки. Вінні-Пух та Карлсон слідкують, щоб діти правильно називали колір кожної цеглинки. Якщо учень припустився помилки, він залишається без права покласти свою цеглинку. Перемагає команда, яка перша побудувала хатинку.

P1: This brick is brown.

P2: This brick is red.

P3: This brick is green.

Гра “Склади фоторобот”.

Мета: вчити описувати зовнішність людини.

Клас ділиться на три команди, кожна з яких представляє відділок міліції. За допомогою лічилки обираються троє ведучих. Вони звертаються до відділку міліції з проханням відшукати зниклого друга чи родича. Ведучі описують їхню зовнішність, а діти роблять відповідні малюнки. Якщо малюнок відповідає зовнішності, вважається, що зниклий знайдений.

Гра “Улюблені герої казок”.

Мета: вчити описувати зовнішність.

Для гри необхідні малюнки з зображеннями героїв казок, які завітали до класу. Щоб дізнатися, хто прийшов у гості, учням пропонується описати героїв казок. Учні по черзі описують героїв різних казок. Якщо діти відгадали, про кого йшлося, їм показують відповідні малюнки.

Гра “Архітектори”.

Мета: тренувати учнів описувати місто, село.

Клас ділиться на 3-4 групи. Протягом кількох хвилин учні готують захист свого проекту (з допомогою відповідних малюнків). Перемагає та команда, чия розповідь буде більш повною та цікавою. Захищає проект один з членів команди.

This is a student's complex. Here you can see a modern multy-storey building of the institute. And this is a new building of the hostel. It has got all the modern conveniences. Not far from here there is a library with a large reading hall. Here you can see some shops and a cafe. Near the institute there is a small stadium. There are some squares and small gardens. This is the place where the students can have a rest. As you see a complex of this kind is well-planned.

Гра “Дизайнери”.

Мета: вчити описувати кімнату.

Клас ділиться на 4 команди. Кожна команда отримує набір іграшкових меблів. Учні встановлюють меблі і обговорюють інтер'єр. Перемагає команда, чие повідомлення найбільш цікаве.

Ігрові вправи, які вимагають запитання “What's this?”

і відповіді на нього “It's a...”

Передбачається, що діти познайомились і усно оволоділи запитанням “What's this?” і відповіддю на нього “It's a...”

Вчитель і самі діти пропонують українські загадки, закінчуючи їх запитанням, наприклад,

Із неба диво золоте

І світить нам, і гріє

Ніщо без нього не росте,

І всяк йому радіє.

—What's this?

— It's a sun.

Ігри на відгадування предмету з попереднім

визначенням його місцезнаходження

Мета: повторити вивчені раніше пісні та вірші англійською мовою.

Передбачається, що діти вже знайомі з прийменниками та новими виразами.

а) ведучий виходить з класу, діти задумують предмет і місце, де він повинен знаходитися, (лисичка в коробці). Учні кладуть різноманітні іграшки в коробку, в будиночок, в мішечок, в скриньку, щоб було видно, де вони розміщені. Коли все готово, діти хором говорять: "Come in. Shut the door." Ведучий запитує, а вони відповідають.

Is it in the house? — No, it is not.

Is it in the box? — Yes, it is.

Is it a doll? — No, it is not.

Is it a fox? — Yes, it is.

Ігрова вправа може проводитись за тими ж умовами, але ведучий відгадує ще й розмір предмета, або предмети беруться різного кольору. Діти можуть допомагати ведучому, промовляючи: "cold, warm, hot".

б) гравці ховають предмет у відсутності ведучого, який повинен знайти предмет за описом його місцезнаходження. Учні описують, де знаходиться предмет, говорячи кожен по реченню.

It's in the middle of the row. It's to your left. It's in the desk.

**Ігрові вправи, які вимагають вживання слів
HAVE та HAS у запитаннях та відповідях.**

Мета: вправляти у вживанні дієслів have, has у запитаннях та відповідях на них.

а) Вчитель загадує загадки, діти відгадують. Пізніше учні самі вчаться складати загадки.

I have it in my room.

It is small.

I have books on it.

It is not a table.

WHAT HAVE I?

б) До столу викликаються 3 учні. Вчитель домовляється з ними, що вони візьмуть з коробки яку-небудь іграшку. Інші діти повинні відгадати, що у кожного в руці. Учні, що стоять біля столу відповідають по черзі.

Nick, do you have a... in your hand?

Kate, do you have a... in your hand?

Ігри на вживання загальних запитань.**Twenty Questions**

Мета: вчити будувати загальні запитання в різних часах.

Вчитель задумує іменник, а учні повинні відгадати задумане слово. Дозволяється задавати лише загальні запитання

Is it a thing? — No, it is not.

Is it a vegetable? — No, it is not.

Is it an animal? — Yes, it is.

Is it domestic? — Yes, it is.

Is it a cat? — No, it is not.

Is it a dog? — No, it is not.

Does it live in the house? — No, it does not.

Is it big? — Yes, it is.

Is it a cow? — Yes, it is.

Write What You Know

Учитель задає питання усно, а діти повинні написати відповіді на аркушах паперу.

Приклади запитань:

What number comes after 15?

What number comes between 4 and 6?

Name something we hold over our heads when it rains.

What has 4 legs and a back but no head? (a chair)

What has a face and hands but no eyes? (a clock)

What has teeth but no mouth? (a comb)

What goes uphill and downhill but always remains in the same place? (a road)

Pattern Puzzle

Вчитель пише на дошці 5 букв і кожному з них обводить кружечком.



Це означає, що кожному учню треба придумати слово, в якому буде одна з чотирьох букв (T, I, S, N) і буква E обов'язково. Перемагає той учень, який написав найбільшу кількість слів.

Relay at the blackboard

У грі беруть участь дві команди. Класна дошка ділиться на дві частини. Гравці кожної команди повинні скласти речення на базі відомих їм слів. Кожен гравець пише на дошці по одному слову. Кількісний і якісний склад речень, які будуть написані на дошці кожною командою, визначаються вчителем заздалегідь (відповідно до підготовленості класу).

По команді вчителя два учні біжать до дошки, пишуть перше слово і повертаються на своє місце. Потім до дошки біжать другі номери, пишуть друге слово в реченні, тощо. Якщо слово написано неправильно або не відповідає своєму місцю в реченні, вчитель просить наступного учня з команди виправити помилку. Коли одне з речень закінчено, вчитель робить знак рукою всій команді в цілому вимовити все речення. Він може також вибірково перевірити розуміння учнями змісту в цілому. Перемагає та команда, яка виконала цю роботу найшвидше і з найменшою кількістю помилок.

Отже, ми рекомендуємо застосовувати ігри та ігрові моменти в навчальному процесі з метою підвищення зацікавленості учнів англійською мовою та ефективності засвоєння навчального матеріалу. Але хочеться зазначити, що вдало застосовувати такі форми роботи і досягати позитивних результатів можна лише тоді, коли весь хід навчального процесу і, зокрема, кожного уроку, буде опрацьований вчителем заздалегідь, будуть підготовлені всі засоби і добре продумані форми їх використання. А головне – коли вся робота буде проводитись творчо, комплексно, систематично.

Лише за таких умов ігри та ігрові моменти, на нашу думку, стануть не лише розвагою, а ефективними методами навчання на уроці. Кожен вчитель має творчо підійти до даного питання і розробити свою систему роботи. В цьому він проявить свою індивідуальність, неповторність і претендуватиме на авторитет серед учнів. А це так важливо у складній роботі вчителя.

Література

1. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу — с игрой. Книга для учителя — М.: Просвещение, 1991—94с.
2. Николайчук Г.А. Английский язык в 1 классе. Методические рекомендации — Минск: Скарына, 1991—107с.

Формат: Список

Резюме

В статье рассматривается вопрос об использовании игр и игровых моментов в процессе обучения английскому языку и обоснована его значимость. Здесь подается информация как теоретического, так и практического характера, а именно: разработана система игр и игровых моментов для использования на разных этапах урока английского языка.

Отформатировано

Ключевые слова: игра, учебный процесс, речевая деятельность.

В статье рассматривается вопрос об использовании игр и игровых моментов в процессе обучения английскому языку и обоснована его значимость. Здесь подается информация как теоретического, так и практического характера, а именно: разработана система игр и игровых моментов для использования на разных этапах урока английского языка.

Ключевые слова: игра, учебный процесс, речевая деятельность.

Summary

Отформатировано

This article deals with the usage of games in the English studying process. It gives the background of this question and proves its importance. Here there are several theoretical and practical items as well. A special system of games for using during different parts of the English lessons is also introduced.

Key words: game, studying process, speaking activity.

В статті розглядається питання про використання ігор та ігрових моментів в навчальному процесі з англійської мови, обґрунтовується його значущість. Подаються відомості теоретичного та практичного характеру, зокрема розроблена система ігор та ігрових вправ для використання на різних етапах уроку англійської мови.

Отформатировано

Ключові слова: гра, навчальний процес, мовленнєва діяльність.

На сучасному етапі розвитку суспільства необхідний новий підхід до навчання і виховання підростаючого покоління. Життя вимагає від молодшої людини, яка вступає в самостійне життя, освіченості, багатогранного розвитку, свідомого творчого ставлення до праці. У формуванні такої особистості найважливішу роль відіграють гуманітарні й суспільні науки. Однією з найуживаніших наук гуманітарного циклу є іноземна мова.

Її опанування у загальноосвітній школі відбиває замовлення суспільства, зумовлене вимогами часу, зокрема, міжнародними контактами в усіх галузях життя й діяльності людей, а також робить вагомий внесок у формування всебічно розвиненої особистості.

Однак нині знову набули актуальності проблеми навчання школярів іноземної мови, а саме: пошуку шляхів підвищення ефективності навчального процесу. Отже, сьогодні в школах йде пошук нових методів і засобів. І це примушує серйозно підходити до питання про використання ігор та ігрових моментів у навчанні англійської мови. Саме до цієї проблеми ми хочемо звернутися.

Використання ігрових вправ у навчальному процесі з іноземної мови не є новим. І все ж таки, враховуючи великі можливості гри, на уроках вона використовується недостатньо, не стала справжнім засобом навчання, частиною загальної системи. Практика показує, що ігрові вправи найчастіше є лише розважальним моментом на уроці, вчителі вдаються до них скоріше для того, щоб зняти втому учнів.

Гра не лише повинна займати важливе місце на уроці, а й може бути його стрижнем. Ми вважаємо, що гра ні в якому разі не повинна протиставлятися основній частині уроку. Потрібно прагнути до того, щоб ігровий елемент був присутній на всіх етапах уроку і створював загальну ігрову атмосферу, яка дозволяє вчителю емоційно налаштувати учнів на сприймання матеріалу.

Говорять, дитинство неможливе без гри. Гра є однією з важливих умов розвитку особистості дитини. Саме в ході гри дитина включається в такі ситуації, в яких діє як у реальному житті. Свою діяльність під час гри вона сприймає серйозно і вкладає в неї свої сили та здібності. Як результат - у грі відбувається інтенсивний розвиток її особистості.

У народі кажуть: "Де гра, там і розум." Розумно організована гра є дієвим матеріалом для формування таких рис особистості, як дисциплінованість, кмітливість, сміливість,

стриманість, винахідливість, рішучість, організованість. Крім того, гра вчить напружувати зусилля, керувати собою.

Управляючи грою, педагог виховує активне прагнення дітей пізнавати нове, шукати, проявляти зусилля і знаходити, збагачує духовний світ дітей.

Навчальна функція гри вже давно відома. Використовуючи ігрові вправи як засіб навчання, багато видатних педагогів справедливо відзначали, що вони містять великі потенційні можливості. Ігрові форми роботи сприяють створенню на уроці сприятливого психологічного клімату і активізують діяльність учнів.

Адже гра допомагає дітям подолати психологічний бар'єр і отримати віру в свої сили. Вона по силі кожному, навіть слабким учням. Завчити один-два мовні зразки — не становить великих труднощів. Більш того, слабкий у мовному відношенні учень може виявити кмітливість, дотепність. А це не менш важливо, ніж мовленнєві навички. Почуття "рівності", атмосфера радості, відчуття посиленості знань, які пропонуються умовами гри,— все це створює сприятливу психологічну атмосферу, що, безумовно, позитивно впливає на результати навчання. А головне — виникає перше почуття задоволення: "Виявляється, я можу вже говорити і грати з усіма на рівних."

Однією з форм організації мовленнєвої ситуації є рольова гра, яка використовується в навчальних цілях. В основі рольової гри лежить організоване мовленнєве спілкування учнів згідно з сюжетом і розподіленими між ними ролями.

Практично весь навчальний час у рольовій грі відводиться на мовленнєву практику, під час цього не лише той, хто говорить, але й той, хто слухає, максимально активний, тому що він повинен зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, визначити, наскільки вона є релевантною ситуації та завданню спілкування і правильно відреагувати на репліку.

В рольових іграх школярі вчаться таким елементам спілкування, як вміння почати бесіду, підтримати її, перервати співрозмовника в потрібний момент, погодитися з його думкою або спростувати її, вміння цілеспрямовано слухати партнера, ставити уточнюючі запитання.

Вчитель лише керує навчальною діяльністю. Обговорюючи проведену гру, оцінюючи участь у ній школярів, учителю необхідно володіти педагогічним тактом. Бажано почати обговорення результатів гри з вдалих моментів і лише потім перейти до недоліків.

Важливо, щоб якомога більша кількість учнів оволоділа тією чи іншою грою, щоб не виникало у деяких з них почуття беспорядності, бо, зустрівшись з труднощами і постійно програючи, дитина стає байдужою до занять, не виявляє потрібної активності, боїться своїх помилок. Не можна забувати ту психологічну особливість розвитку дитини, що лише успіх у навчанні може перетворити навчальну працю в радість.

На нашу думку, гра має великий позитивний ефект на початковому та середньому етапах навчання англійської мови. Щоб переконатися в цьому, ми запровадили розроблену нами систему ігор та ігрових моментів у навчальний процес з англійської мови в одній з міських шкіл. Діти із задоволенням виконували необхідні завдання, працювали над запропонованим матеріалом. В результаті виявилось, що рівень сформованості знань, умінь та навичок, а головне інтерес учнів до англійської мови значно підвищились. Отже, ми підтвердили позитивний вплив запропонованої системи на успішність дітей. Ми хотіли б поділитися своїм досвідом, і тому нижче наведемо деякі приклади ігор та ігрових моментів, які можна використовувати на різних етапах уроку англійської мови.

Гра "Збери портфель"

Мета: навчити називати і описувати шкільні речі.

У грі бере участь весь клас. Діти виходять до дошки за бажанням. Вчитель пропонує допомогти Буратіно зібрати речі, щоб піти в школу. Учень бере зі столу предмети, складає їх у портфель, називаючи кожен предмет англійською мовою:

This is a book. This is a copy-book. This is a pen.

Згодом учні вчаться описувати предмети, які вони беруть:

This is a book. This is an English book. This is a very nice book.

Гра “Збери букет”

Мета: вправлятися у називанні кольорів предметів.

Для гри потрібні живі або штучні квіти, осінні листя. Ведучий пропонує зібрати букет для свого улюбленого вчителя, але при цьому необхідно правильно називати колір кожного елементу букета.

Для гри потрібні різнокольорові паперові квадратики, трикутники і дошка. Вчитель пропонує допомогти збудувати красиві яскраві будиночки для Вінні-Пуха та Карлсона. Для цього кожен учень вкладатиме по цеглинці, називаючи її колір.

Клас ділиться на дві команди. Учні будують хатинки. Вінні-Пух та Карлсон слідкують, щоб діти правильно називали колір кожної цеглинки. Якщо учень припустився помилки, він залишається без права покласти свою цеглинку. Перемагає команда, яка перша побудувала хатинку.

P1: This brick is brown.

P2: This brick is red.

P3: This brick is green.

Гра “Склади фоторобот”

Мета: вчити описувати зовнішність людини.

Клас ділиться на три команди, кожна з яких представляє відділок міліції. За допомогою лічилки обираються троє ведучих. Вони звертаються до відділку міліції з проханням відшукати зниклого друга чи родича. Ведучі описують їхню зовнішність, а діти роблять відповідні малюнки. Якщо малюнок відповідає зовнішності, вважається, що зниклий знайдений.

Гра “Улюблені герої казок”

Мета: вчити описувати зовнішність.

Для гри необхідні малюнки з зображеннями героїв казок, які завітали до класу. Щоб дізнатися, хто прийшов у гості, учням пропонується описати героїв казок. Учні по черзі описують героїв різних казок. Якщо діти відгадали, про кого йшлося, їм показують відповідні малюнки.

Гра “Архітектори”

Мета: тренувати учнів описувати місто, село.

Клас ділиться на 3-4 групи. Протягом кількох хвилин учні готують захист свого проекту (з допомогою відповідних малюнків). Перемагає та команда, чия розповідь буде більш повною та цікавою. Захищає проект один з членів команди.

This is a student's complex. Here you can see a modern multi-storey building of the institute. And this is a new building of the hostel. It has got all the modern conveniences. Not far from here there is a library with a large reading hall. Here you can see some shops and a cafe. Near the institute there is a small stadium. There are some squares and small gardens. This is the place where the students can have a rest. As you see a complex of this kind is well-planned.

Гра “Дизайнери”

Мета: вчити описувати кімнату.

Клас ділиться на 4 команди. Кожна команда отримує набір іграшкових меблів. Учні встановлюють меблі і обговорюють інтер'єр. Перемагає команда, чие повідомлення найбільш цікаве.

Ігрові вправи, які вимагають запитання “What's this?” і відповіді на нього “It's a...”

Передбачається, що діти познайомились і усно оволоділи запитанням “What's this?” і відповіддю на нього “It's a...”

Вчитель і самі діти пропонують українські загадки, закінчуючи їх запитанням, наприклад,

Із неба диво золоте

I світить нам, і гріє
 Ніщо без нього не росте,
 І всяк йому радіє.

— What's this?

— It's a sun.

Ігри на відгадування предмету з попереднім визначенням його місцезнаходження

Мета: повторити вивчені раніше пісні та вірші англійською мовою.

Передбачається, що діти вже знайомі з прийменниками та новими виразами.

а) ведучий виходить з класу, діти задумують предмет і місце, де він повинен знаходитися, (лисичка в коробці). Учні кладуть різноманітні іграшки в коробку, в будиночок, в мішечок, в скриньку, щоб було видно, де вони розміщені. Коли все готово, діти хором говорять: "Come in. Shut the door." Ведучий запитує, а вони відповідають.

Is it in the house? — No, it is not.

Is it in the box? — Yes, it is.

Is it a doll? — No, it is not.

Is it a fox? — Yes, it is.

Ігрова вправа може проводитись за тими ж умовами, але ведучий відгадує ще й розмір предмета, або предмети беруться різного кольору. Діти можуть допомагати ведучому, промовляючи: "cold, warm, hot".

б) гравці ховають предмет у відсутності ведучого, який повинен знайти предмет за описом його місцезнаходження. Учні описують, де знаходиться предмет, говорячи кожен по реченню.

It's in the middle of the row. It's to your left. It's in the desk.

Ігрові вправи, які вимагають вживання слів

HAVE та HAS у запитаннях та відповідях

Мета: вправляти у вживанні дієслів have, has у запитаннях та відповідях на них.

а) Вчитель загадує загадки, діти відгадують. Пізніше учні самі вчать складати загадки.

I have it in my room.

It is small.

I have books on it.

It is not a table.

WHAT HAVE I?

б) До столу викликаються 3 учні. Вчитель домовляється з ними, що вони візьмуть з коробки яку-небудь іграшку. Інші діти повинні відгадати, що у кожного в руці. Учні, що стоять біля столу відповідають по черзі.

Nick, do you have a... in your hand?

Kate, do you have a... in your hand?

Ігри на вживання загальних запитань

Twenty Questions

Мета: вчити будувати загальні запитання в різних часах.

Вчитель задумує іменник, а учні повинні відгадати задумане слово. Дозволяється задавати лише загальні запитання

Is it a thing? — No, it is not.

Is it a vegetable? — No, it is not.

Is it an animal? — Yes, it is.

Is it domestic? — Yes, it is.

Is it a cat? — No, it is not.

Is it a dog? — No, it is not.

Does it live in the house? — No, it does not.

Is it big? — Yes, it is.
Is it a cow? — Yes, it is.

Write What You Know

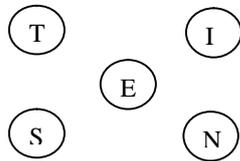
Учитель задає питання усно, а діти повинні написати відповіді на аркушах паперу.

Приклади запитань:

- What number comes after 15?
- What number comes between 4 and 6?
- Name something we hold over our heads when it rains.
- What has 4 legs and a back but no head? (a chair)
- What has a face and hands but no eyes? (a clock)
- What has teeth but no mouth? (a comb)
- What goes uphill and downhill but always remains in the same place? (a road)

Pattern Puzzle

Вчитель пише на дошці 5 букв і кожну з них обводить кружечком.



Це означає, що кожному учню треба придумати слово, в якому буде одна з чотирьох букв (T, I, S, N) і буква E обов'язково. Перемагає той учень, який написав найбільшу кількість слів.

Relay at the blackboard

У грі беруть участь дві команди. Класна дошка ділиться на дві частини. Гравці кожної команди повинні скласти речення на базі відомих їм слів. Кожен гравець пише на дошці по одному слову. Кількісний і якісний склад речень, які будуть написані на дошці кожною командою, визначаються вчителем заздалегідь (відповідно до підготовленості класу).

По команді вчителя два учні біжать до дошки, пишуть перше слово і повертаються на своє місце. Потім до дошки біжать другі номери, пишуть друге слово в реченні, тощо. Якщо слово написано неправильно або не відповідає своєму місцю в реченні, вчитель просить наступного учня з команди виправити помилку. Коли одне з речень закінчено, вчитель робить знак рукою всієї команді в цілому вимовити все речення. Він може також вибірково перевірити розуміння учнями змісту в цілому. Перемагає та команда, яка виконала цю роботу найшвидше і з найменшою кількістю помилок.

Отже, ми рекомендуємо застосовувати ігри та ігрові моменти в навчальному процесі з метою підвищення зацікавленості учнів англійською мовою та ефективності засвоєння навчального матеріалу. Але хочеться зазначити, що вдало застосовувати такі форми роботи і досягати позитивних результатів можна лише тоді, коли весь хід навчального процесу і, зокрема, кожного уроку, буде опрацьований вчителем заздалегідь, будуть підготовлені всі засоби і добре продумані форми їх використання. А головне – коли вся робота буде проводитись творчо, комплексно, систематично.

Лише за таких умов ігри та ігрові моменти, на нашу думку, стануть не лише розвагою, а ефективними методами навчання на уроці. Кожен вчитель має творчо підійти до даного питання і розробити свою систему роботи. В цьому він проявить свою індивідуальність, неповторність і претендуватиме на авторитет серед учнів. А це так важливо у складній роботі вчителя.

Література

1. Газман О.С., Харитоновна Н.Е. В школу — с игрой. Книга для учителя — М.: Просвещение,

Отформатировано

1991—94с.

2. Николайчук Г.А. Английский язык в 1 классе. Методические рекомендации — Минск: Скарына, 1991—107с.

Резюме

В статті розглядається питання про використання ігор та ігрових моментів в навчальному процесі з англійської мови, обґрунтовується його значущість. Подаються відомості теоретичного та практичного характеру, зокрема розроблена система ігор та ігрових вправ для використання на різних етапах уроку англійської мови.

Ключові слова: гра, навчальний процес, мовленнєва діяльність.

Резюме

В статье рассматривается вопрос об использовании игр и игровых моментов в процессе обучения английскому языку и обоснована его значимость. Здесь подается информация как теоретического, так и практического характера, а именно: разработана система игр и игровых моментов для использования на разных этапах урока английского языка.

Ключевые слова: игра, учебный процесс, речевая деятельность.

Summary

This article deals with the usage of games in the English studying process. It gives the background of this question and proves its importance. Here there are several theoretical and practical items as well. A special system of games for using during different parts of the English lessons is also introduced.

Key words: game, studying process, speaking activity.

Отформатировано

УДК 378

Г.П.Барсуковська

Отформатировано

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена питанням підготовки студентів вищої школи до формування фізичної культури дітей дошкільного віку. В ній розкрито основні напрямки навчально-виховного процесу, визначено важливі аспекти актуальних проблем, які необхідно ґрунтовно досліджувати.

Ключові слова: фізичне виховання, фізичний розвиток, теорія фізичного виховання, методика фізичного виховання, професійна підготовка, спеціаліст з фізичного виховання.

Отформатировано

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті, концепція дошкільної освіти актуалізують людинотворчу функцію навчально-виховного процесу, суб'єктом якого є особистість дитини.

Поряд з охороною та зміцненням фізичного і психічного здоров'я дитини, піклуванням про її емоційне благополуччя, розвиток потенційних здібностей дошкільна освіта покликана забезпечити створення основ успішної соціалізації дитини, розвитку базової культури її особистості в тому числі й фізичної. Завдання вищої школи полягає в

тому, щоб випускник міг взяти на себе відповідальність за майбутнє, проявити ініціативу, самостійність; виховувати інтерес до нового, прогресивного; сформувати установку на необхідність пошуку оригінального підходу і вміння нестандартно вирішувати педагогічні завдання та ситуації, що виникають.

Фізичній культурі, як складовій базової культури особистості, присвячені праці вчених (В.К.Бальсевича, Н.Н.Візітей, М.Я.Віленського, Е.С.Вільчковського, Г.М.Соловйова, Л.І.Раратюка та ін.), які розглядають її як об'єктивну передумову та невід'ємний компонент становлення особистості. Але в сфері освіти проблема формування фізичної культури особистості обмежується, як правило, залученням до виконання обов'язкових фізичних вправ або до самостійних занять з певною регламентацією шляхом включення елементів змагання та нормативності.

Значно менше уваги приділяється розгляду питань присвячених проблемам орієнтації на формування індивідуальної фізичної культури.

На сучасному етапі актуальною є проблема формування основ нового культуросвітнього та соціально-педагогічного мислення в сфері фізичної культури.

Становлення особистості дитини розпочинається задовго до того, як вона піде до школи, і в 6-7 років багато якостей та властивостей особистості дитини вже сформовані.

Тому увага вчених до проблем формування фізичної культури особистості дитини-дошкільника є закономірною. На кожній наступній сходинці освіти фізична культура особистості послідовно збагачується новим змістом та відношеннями, набуває нових якісних відтінків, зберігаючи основні елементи цілого, завдяки чому здійснюється загальнопедагогічний принцип наступності.

Дослідження показують, що багато вихователів дошкільних закладів відчують труднощі у формуванні фізичної культури особистості дошкільника, слабо орієнтуються в методичних рекомендаціях, не мають необхідних знань про її суть та зміст, не володіють необхідними для цього операційними вміннями.

Таким чином, в педагогічній дійсності виникло протиріччя між необхідністю орієнтувати навчально-виховний процес у вищій школі на професійно-педагогічну підготовку студентів до формування фізичної культури дитини-дошкільника і відсутністю відповідного наукового забезпечення.

Для вирішення цього протиріччя слід вивчити педагогічні умови, що забезпечують процес професійно-педагогічної підготовки в сфері дошкільної освіти, орієнтованої на формування фізичної культури дитини, та визначити серію завдань по з'ясуванню передумов, які цей процес забезпечуватимуть.

Підсилення творчого характеру праці спеціалістів вимагає змін технології навчання у вищій школі. Традиційні пояснювально-ілюстративні методи навчання не забезпечують глибини знань, залишають студента пасивним виконавцем, коли вся ініціатива залишається за викладачем, котрий спонукає (задає мотив, ставить задачі тощо), контролює та оцінює дії студентів.

На сучасному етапі важливо не тільки повідомляти студентам якомога більше відомостей з теорії та методики фізичного виховання, але й вчити їх перетворювати фактичні знання в інструмент ефективної практичної роботи, виховувати у них дослідницький підхід до процесу оволодіння теоретичними знаннями для свідомого застосування на лабораторних та практичних заняттях, при написанні курсових та дипломних робіт, підготовці рефератів, доповідей тощо.

Лекції з дисциплін даного курсу мають розкривати важливі закономірності, котрі дадуть ключ до вирішення часткових питань фізичного виховання дошкільників, відображати історію основних ідей та теорій, розкривати логіку пошуку, діалектику думки методичного апарату дослідника, підкреслювати проблеми та можливі способи їх вирішення тощо.

В процесі занять студент має бути в ролі дослідника, котрий самостійно, активно набуває знань та вмінь у ході вдало організованого викладачем процесу.

Важливою ланкою у формуванні творчої особистості майбутнього педагога є науково-дослідна робота. Вона дає можливість відійти від пасивного, репродуктивного засвоєння знань до активного, що розвиває творче мислення, підвищує культуру розумової праці, виховує потребу в самоосвіті. Оволодіння науково-дослідними навичками (робота з літературою, визначення проблематики дослідження, розробка завдань, діагностика дітей тощо) готує студентів до узагальнення та розповсюдження передового педагогічного досвіду, формує вміння робити постановку нових проблем та вирішувати їх, що сприятиме удосконаленню роботи дошкільного закладу.

Для того, щоб майбутній випускник по-справжньому усвідомив завдання навчання та виховання дітей, що стоятимуть перед ним, місце та значимість фізичного виховання в загальній системі формування особистості, необхідно вже в навчальному процесі вищої школи передбачити та розробити завдання, в яких студент сам зможе визначити мету, вибрати необхідні засоби та методи для її досягнення, здійснити самоконтроль та самоаналіз своєї педагогічної діяльності, внести необхідні корективи, оволодіти діагностикою. Студент повинен вміти оцінювати отриманий результат з вихідними даними і поставленою метою, а потім на основі цього визначати та вирішувати нові задачі.

Весь зміст курсу теорії та методики фізичного виховання та спеціальних дисциплін фізкультурного профілю має бути спрямований на оволодіння студентами необхідними професійними завданнями. Сьогодні студенти вивчають особливості проведення режимних моментів, занять, ранкової гімнастики тощо.

Але ж на сучасному етапі педагог повинен вміти:

1) організувати цілеспрямований процес діагностики рухового розвитку дітей, спроектувати розвиток особистості кожного вихованця та групи в цілому, вибрати шляхи педагогічного впливу, конструювати свою педагогічну діяльність та практично її здійснювати;

2) не просто провести заняття, а зорієнтувати процес навчання на досягнення конкретних результатів в руховому розвитку дітей, створити доцільні педагогічні умови для успішного розвитку дітей;

3) не тільки проводити фізкультурні заняття та ігри, але й охоплювати весь широкий спектр питань, пов'язаних зі зміцненням здоров'я, пропагандою здорового способу життя та залученням до систематичних занять фізичним вправами, іграми, спортом;

4) забезпечити єдність змісту, методів навчання, розвитку та виховання; сприяти підвищенню методичного рівня роботи всього педагогічного персоналу, об'єднанню зусиль педагогів та медперсоналу у вирішенні оздоровчих задач.

Сучасний фахівець повинен не просто здійснювати фізичне виховання, а бути вихователем вихователів, який виявляє глибокі педагогічні знання специфіки навчально-виховного процесу в дитячого дошкільного закладу, який розуміє анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дошкільників, який має ґрунтовні знання зі спеціальних дисциплін та сам досконало володіє технікою виконання рухів, які використовуються в роботі з дітьми.

Важливою стороною роботи фахівця має бути володіння науковими методами контролю за забезпеченням достатніх та допустимих навантажень як для групи дітей, так і для окремих вихованців. Майбутній випускник повинен вміти аналізувати та узагальнювати отримані результати, визначати ефективність різних методик з позицій не тільки засвоєння рухових дій, але впливу на загальний розвиток та вихованість.

Суттєвим напрямком підготовки студентів вищої школи до формування фізичної культури дітей дошкільного віку є забезпечення професійної спрямованості фізичного виховання як запоруки та важливої умови формування висококваліфікованого спеціаліста. Існує тісний взаємозв'язок педагогічної майстерності з точністю виконання рухової дії в цілому, просторовою точністю, чітким зоровим сприйняттям вмінням широко розподіляти та

швидко переключати увагу. Достатньо високий загальний рівень рухової активності та фізичної підготовки майбутнього випускника зумовлюється вимогами кваліфікаційного рівня фахівця, створює сприятливі умови для розвитку необхідних психофізичних якостей, розвиток яких забезпечується тільки спрямованою фізичною підготовкою. В процесі тривалої професійної діяльності розвиток професійних якостей психомоторики дещо підвищується, але не досягає необхідного високого рівня.

Успішному вирішенню задач професійної підготовки в фізичному вихованні сприяє встановлення міцних зв'язків курсів "Фізичне виховання", "Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку", встановлення міжпредметних зв'язків цих курсів між собою та з іншими навчальними дисциплінами; активна участь кафедри фізичного виховання у наданні консультативної та методичної допомоги студентам в процесі навчання та педагогічних практик.

Реалізація професійної спрямованості фізичного виховання сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів у галузі фізичної культури та спорту, змінює їх мотиваційну сферу, що забезпечує високу навчальну та суспільно-фізкультурну діяльність.

Важливим напрямком підготовки студентів, передумовою висококваліфікованого спеціаліста є усвідомлення необхідності змін в системі набору студентів на I курс факультету дошкільного виховання. На сучасному етапі у значної частини студентів відсутня необхідна фізична підготовка до майбутньої професії.

Близько 25% студентів за станом здоров'я відносяться до спеціальної медичної групи. Вони мають серйозні недоліки стану здоров'я, надлишкову вагу. Таких студентів слід обмежувати у фізичних навантаженнях під час виконання вправ та на заняттях з фізичного виховання. Кількість таких студентів після I курсу збільшується. Постає питання, чи зможуть хворі, малорухливі вихователі забезпечити оптимальний фізичний розвиток дітей, якщо особистий приклад вихователя є одним з найважливіших методів виховання.

Доцільно, щоб на факультеті дошкільного виховання абітурієнти склали вступний іспит з фізичної підготовки.

Необхідні знання теорії та методики фізичного виховання, уміння з організації та проведення різних форм занять з фізичної культури з дітьми різних вікових груп розкриваються в лекційному курсі та формуються в процесі практичних занять і педагогічної практики в дошкільному закладі.

Однак навчальний процес з теорії та методики фізичного виховання дошкільників не зможе повністю забезпечити оптимальну рухову підготовленість студента, яка необхідна для успішного навчання дітей різним руховим діям, що передбачені програмою. Для того, щоб навчити дошкільників, педагог повинен виконувати всі основні рухи, ходити на лижах, грати в настільний теніс, бадмінтон, баскетбол тощо. Тому необхідним є взаємозв'язок у викладанні курсу ТМФВ і проведенні занять з фізкультури викладачами кафедри фізичного виховання.

В Глухівському педагогічному університеті обговорювалися питання про міжпредметні зв'язки кафедр дошкільної педагогіки та фізичного виховання. Визначено об'єм знань, вмінь та навичок, яким повинні володіти студенти, починаючи з I-го курсу на заняттях з фізкультури. Викладачі фізичного виховання ознайомлені зі змістом програм з фізкультури для дошкільних закладів.

Заняття з фізкультури зараз мають професійну спрямованість. Студентам доручають проведення загальнорозвиваючих вправ у підготовчій частині занять, рухливих ігор з наступною оцінкою та аналізом. В процесі виконання студентами легкоатлетичних вправ основної гімнастики, спортивних вправ тощо викладачі акцентують їх увагу на методику навчання дітей дошкільного віку даним вправам, виправлення помилок під час їх виконання.

Потрібно також залучати студентів до систематичних занять в спортивних секціях, але не з однієї обраної спеціалізації, а в різних. Впровадженню фізичної культури в повсякденний побут сприяє систематичне виконання ранкової гімнастики студентами, які

проживають у гуртожитку, а також їх систематична участь в багатоденних туристичних походах.

Серед прогресивних напрямків слід виділити гуманізацію педагогічного процесу, пошук ефективних шляхів формування рухів на основі розвитку інтересу до занять фізичною культурою та спортом.

Потреба в русі, інтерес до фізичних вправ розвиваються у взаємодії з вихователем, під впливом його особистості. Тому надзвичайно важливо, щоб педагог зумів зацікавити дітей, викликати позитивне емоційне відношення до занять і на основі співробітництва з вихованцями створити оптимальні умови для їхнього фізичного розвитку та емоційного благополуччя.

В результаті переосмислення мети навчально-виховного процесу, зокрема курсу “Теорії та методики фізичного виховання дітей дошкільного віку” можна зробити висновок про необхідність формування уявлень щодо соціальних функцій знань, їх ролі у розвитку особистості вихователя, його фізичної культури, визнання цінностей знань для особистості і суспільства.

Важливе завдання навчального процесу – стимулювати інтерес студентів щодо оволодіння професією.

Вивчення кожної теми курсу має бути спрямоване на формування знань про закономірності фізичного виховання та підготовку до професійної діяльності.

Для оцінки рівня розвитку студентів в процесі вивчення курсу можна запропонувати наступні критерії:

1. Ідейно-моральні зміни в дії (які пізнавальні цінності придбали студенти по концепції “Я”:

- а) я відкрив себе, свої рухові можливості;
- б) я відчув, що зможу бути корисним дітям.

2. Розуміння суті педагогічної праці з фізичного виховання (профпридатність в системі “людина –людина” я і мої здорові та щасливі діти).

3. Рівень інтелектуального потенціалу, якість контрольних робіт, рефератів, конкурсів.

4. Стан фізичного здоров'я.

5. Самоцінність особистості, творчість студента(створення міні-книжок з будь-якої теми; придумування нової лічилки, варіантів гри, загальнорозвиваючих вправ; складання комплексних занять з фізичної культури у різних вікових групах; розробка змісту міні-походів, сценаріїв “Днів здоров'я”; замальовки схем, виготовлення іграшок-тренажерів, нестандартного обладнання тощо).

Для вирішення поставлених задач поряд з традиційними класичними методиками доцільно використовувати активні форми викладання – структурування, кодування матеріалу, роботи на базі опорних схем, проведення ділових ігор тощо.

Елементи структурування навчальної програми з курсу ТМФВ дозволяють оформити весь зміст навчання як ціле, в якому одні елементи залежать від інших. В процесі викладу матеріалу за схемою студенти мають можливість використовувати діалектичний метод пізнання в дії, зрозуміти суть предмету з позицій практичної діяльності вихователя, побудованої на дотриманні цих законів та закономірностей.

Аналізуючи діяльність студентів під час використання активних методів викладання, форми взаємодії викладача і навчальної групи представлено в цілісній системі. Наприклад, в процесі вивчення актуальної проблеми “Рухова активність дошкільника” викладач по опорному конспекту повідомляє зміст теми, організовує “первинне занурення” (15-20 хвилин). Потім проводиться “вторинне занурення” в більш конкретні питання організації рухової активності в різних вікових групах дошкільного закладу по інструкції.

Після активного обговорення проблеми в підгрупах (6-7 чоловік) студенти наочно демонструють суть педагогічної діяльності по організації рухової активності в різних вікових групах.

Для оцінки педагогічної праці студентів використовується шкала критеріїв до кожної теми, студенти беруть участь в аналізі, вносять пропозиції у відповідності з раніше вивченим досвідом роботи передових вихователів, науковими та методичними розробками.

Викладання курсу має бути побудоване таким чином, щоб студент зрозумів точку зору та позицію викладача, яка базується на об'єктивній науковій аргументації, прийняв її або ні (при неприйнятті студент повинен побудувати опозицію).

Наприклад,:

1. Чи погоджуєтесь ви з тим, що вихователь повинен володіти фізичною культурою, вивчати сучасні дослідження в галузі фізичного виховання, розуміти суть педагогічної праці тощо.

2. Чи погоджуєтесь ви з думкою, що соціальні фактори можуть пригнічувати “природну біологічну потребу в русі”, викликати “моторний голод” і якщо вихователь не буде вживати заходів по організації рухової активності, сліпо наслідувати режим, то отримаємо дитячу гіподинамію, а в майбутньому “хворого, пасивного члена суспільства”.

3. Чи погоджуєтесь ви з думкою про необхідність збереження здоров'я дітей, які прийшли в дошкільний заклад. Самому вихователю необхідно бути здоровою у всіх відношеннях особистістю.

В системі практичних та лабораторних занять доцільно використовувати “діяльнісні ігри”, для того, що активний процес оволодіння методикою фізичного виховання дітей набував особистісного смислу, торкався почуттів, емоцій студентів, наприклад:

1) ігри-змагання з метою узагальнення таких тем, як “Засідання клубу знавців розвитку моторики дошкільника”, “Асоціація любителів українських народних рухливих ігор” тощо.;

2) ігри-моделі з метою моделювання форм роботи по організації фізичного виховання в дошкільному закладі “Лікарсько-педагогічний контроль в дошкільному закладі”;

3) ігри проблемного характеру з метою активного пошуку вирішення різних задач.

Поняття “педагогічний професіоналізм” слугує для позначення рівнів кваліфікації майбутнього вихователя. Мета будь-якої професійної підготовки соціально детермінована. В умовах ринкової економіки цілі професійної підготовки визначаються, головним чином, попиту на кваліфікаційних фахівців. Таким чином, важливою умовою підготовки майбутніх вихователів є підготовка кваліфікованого фахівця, якому притаманні індивідуальний стиль, професійна неповторність, індивідуальний професійний досвід і світогляд, педагогічне мислення, професійно-педагогічні здібності, психофізичні особливості особистості.

Формат: Список

Література

1. Бабанський Ю.К., Паташник М.М. Оптимізація педагогічного процесу. – К.: Радянська школа, 1984 – 288 с.

2. Безпалько В.П. Основи теорії педагогічних систем.. – Вороніж: ВДУ, 1987.

3. Развивающее образование в системе дошкольного воспитания /Под ред. В.Т.Кудрявцева, Н.А.Смирновой. – Дубна, 1995. – 110 с.

4. Социально-психологические, педагогические и методические проблемы повышения эффективности учебного процесса в высшей школе /Под ред. Л.Т.Турбовича, - М., 1982. – 80 с.

5. Чернышенко Ю.К. Научно-педагогические основания инновационных направлений в системе физического воспитания детей дошкольного возраста: Автореф. на соиск. уч. степени доктора пед. наук. – Краснодар, 1998.

Отформатировано

Формат: Список

6. Юрко Г.П. Пути совершенствования физического воспитания детей дошкольного возраста.: Сб. научных трудов «Проблемы совершенствования физического воспитания дошкольников» Под ред. докт. пед. наук профессор Е.Я.Бондаревского. –М., 1988.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті, концепція дошкільної освіти актуалізують людинотворчу функцію навчально-виховного процесу, суб'єктом якого є особистість дитини.

Поряд з охороною та зміцненням фізичного і психічного здоров'я дитини, піклуванням про її емоційне благополуччя, розвиток потенційних здібностей дошкільна освіта покликана забезпечити створення основ успішної соціалізації дитини, розвитку базової культури її особистості в тому числі й фізичної. Завдання вищої школи полягає в тому, щоб випускник міг взяти на себе відповідальність за майбутнє, проявити ініціативу, самостійність; виховувати інтерес до нового, прогресивного; сформувати установку на необхідність пошуку оригінального підходу і вміння нестандартно вирішувати педагогічні завдання та ситуації, що виникають.

Фізичній культурі, як складовій базової культури особистості, присвячені праці вчених (В.К.Бальсевича, Н.Н.Візітей, М.Я.Віленського, Е.С.Вільчковського, Г.М.Соловйова, Л.І.Раратюка та ін.), які розглядають її як об'єктивну передумову та невід'ємний компонент становлення особистості. Але в сфері освіти проблема формування фізичної культури особистості обмежується, як правило, залученням до виконання обов'язкових фізичних вправ або до самостійних занять з певною регламентацією шляхом включення елементів змагання та нормативності.

Значно менше уваги приділяється розгляду питань присвячених проблемам орієнтації на формування індивідуальної фізичної культури.

На сучасному етапі актуальною є проблема формування основ нового культуроосвітнього та соціально-педагогічного мислення в сфері фізичної культури.

Становлення особистості дитини розпочинається задовго до того, як вона піде до школи, і в 6-7 років багато якостей та властивостей особистості дитини вже сформовані.

Тому увага вчених до проблем формування фізичної культури особистості дитини-дошкільника є закономірною. На кожній наступній сходинці освіти фізична культура особистості послідовно збагачується новим змістом та відношеннями, набуває нових якісних відтінків, зберігаючи основні елементи цілого, завдяки чому здійснюється загальнопедагогічний принцип наступності.

Дослідження показують, що багато вихователів дошкільних закладів відчують труднощі у формуванні фізичної культури особистості дошкільника, слабо орієнтуються в методичних рекомендаціях, не мають необхідних знань про її суть та зміст, не володіють необхідними для цього операційними вміннями.

Таким чином, в педагогічній дійсності виникло протиріччя між необхідністю орієнтувати навчально-виховний процес у вищій школі на професійно-педагогічну підготовку студентів до формування фізичної культури дитини-дошкільника і відсутністю відповідного наукового забезпечення.

Для вирішення цього протиріччя слід вивчити педагогічні умови, що забезпечують процес професійно-педагогічної підготовки в сфері дошкільної освіти, орієнтованої на формування фізичної культури дитини, та визначити серію завдань по з'ясуванню передумов, які цей процес забезпечуватимуть.

Підсилення творчого характеру праці спеціалістів вимагає змін технології навчання у вищій школі. Традиційні пояснювально-ілюстративні методи навчання не забезпечують глибини знань, залишають студента пасивним виконавцем, коли вся ініціатива залишається за викладачем, котрий спонукає (задає мотив, ставить задачі тощо), контролює та оцінює дії студентів.

На сучасному етапі важливо не тільки повідомляти студентам якомога більше відомостей з теорії та методики фізичного виховання, але й вчити їх перетворювати фактичні

знання в інструмент ефективної практичної роботи, виховувати у них дослідницький підхід до процесу оволодіння теоретичними знаннями для свідомого застосування на лабораторних та практичних заняттях, при написанні курсових та дипломних робіт, підготовці рефератів, доповідей тощо.

Лекції з дисциплін даного курсу мають розкривати важливі закономірності, котрі дадуть ключ до вирішення часткових питань фізичного виховання дошкільників, відображати історію основних ідей та теорій, розкривати логіку пошуку, діалектику думки методичного апарату дослідника, підкреслювати проблеми та можливі способи їх вирішення тощо.

В процесі занять студент має бути в ролі дослідника, котрий самостійно, активно набуває знань та вмінь у ході вдало організованого викладачем процесу.

Важливою ланкою у формуванні творчої особистості майбутнього педагога є науково-дослідна робота. Вона дає можливість відійти від пасивного, репродуктивного засвоєння знань до активного, що розвиває творче мислення, підвищує культуру розумової праці, виховує потребу в самоосвіті. Оволодіння науково-дослідними навичками (робота з літературою, визначення проблематики дослідження, розробка завдань, діагностика дітей тощо) готує студентів до узагальнення та розповсюдження передового педагогічного досвіду, формує вміння робити постановку нових проблем та вирішувати їх, що сприятиме удосконаленню роботи дошкільного закладу.

Для того, щоб майбутній випускник по-справжньому усвідомив завдання навчання та виховання дітей, що стоятимуть перед ним, місце та значимість фізичного виховання в загальній системі формування особистості, необхідно вже в навчальному процесі вищої школи передбачити та розробити завдання, в яких студент сам зможе визначити мету, вибрати необхідні засоби та методи для її досягнення, здійснити самоконтроль та самоаналіз своєї педагогічної діяльності, внести необхідні корективи, оволодіти діагностикою. Студент повинен вміти оцінювати отриманий результат з вихідними даними і поставленою метою, а потім на основі цього визначати та вирішувати нові задачі.

Весь зміст курсу теорії та методики фізичного виховання та спеціальних дисциплін фізкультурного профілю має бути спрямований на оволодіння студентами необхідними професійними завданнями. Сьогодні студенти вивчають особливості проведення режимних моментів, занять, ранкової гімнастики тощо.

Але ж на сучасному етапі педагог повинен вміти:

- 1) організувати цілеспрямований процес діагностики рухового розвитку дітей, спроекувати розвиток особистості кожного вихованця та групи в цілому, вибрати шляхи педагогічного впливу, конструювати свою педагогічну діяльність та практично її здійснювати;
- 2) не просто провести заняття, а зорієнтувати процес навчання на досягнення конкретних результатів в руховому розвитку дітей, створити доцільні педагогічні умови для успішного розвитку дітей;
- 3) не тільки проводити фізкультурні заняття та ігри, але й охоплювати весь широкий спектр питань, пов'язаних зі зміцненням здоров'я, пропагандою здорового способу життя та залученням до систематичних занять фізичним вправами, іграми, спортом;
- 4) забезпечити єдність змісту, методів навчання, розвитку та виховання; сприяти підвищенню методичного рівня роботи всього педагогічного персоналу, об'єднанню зусиль педагогів та медперсоналу у вирішенні оздоровчих задач.

Сучасний фахівець повинен не просто здійснювати фізичне виховання, а бути вихователем вихователів, який виявляє глибокі педагогічні знання специфіки навчально-виховного процесу в дитячого дошкільного закладу, який розуміє анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дошкільників, який має ґрунтовні знання зі спеціальних дисциплін та сам досконало володіє технікою виконання рухів, які використовуються в роботі з дітьми.

Формат: Список

Важливою стороною роботи фахівця має бути володіння науковими методами контролю за забезпеченням достатніх та допустимих навантажень як для групи дітей, так і для окремих вихованців. Майбутній випускник повинен вміти аналізувати та узагальнювати отримані результати, визначати ефективність різних методик з позицій не тільки засвоєння рухових дій, але впливу на загальний розвиток та вихованість.

Суттєвим напрямком підготовки студентів вищої школи до формування фізичної культури дітей дошкільного віку є забезпечення професійної спрямованості фізичного виховання як запоруки та важливої умови формування висококваліфікованого спеціаліста. Існує тісний взаємозв'язок педагогічної майстерності з точністю виконання рухової дії в цілому, просторовою точністю, чітким зоровим сприйняттям вмінням широко розподіляти та швидко переключати увагу. Достатньо високий загальний рівень рухової активності та фізичної підготовки майбутнього випускника зумовлюється вимогами кваліфікаційного рівня фахівця, створює сприятливі умови для розвитку необхідних психофізичних якостей, розвиток яких забезпечується тільки спрямованою фізичною підготовкою. В процесі тривалої професійної діяльності розвиток професійних якостей психомоторики дещо підвищується, але не досягає необхідного високого рівня.

Успішному вирішенню задач професійної підготовки в фізичному вихованні сприяє встановлення міцних зв'язків курсів "Фізичне виховання", "Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку", встановлення міжпредметних зв'язків цих курсів між собою та з іншими навчальними дисциплінами; активна участь кафедри фізичного виховання у наданні консультативної та методичної допомоги студентам в процесі навчання та педагогічних практик.

Реалізація професійної спрямованості фізичного виховання сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів у галузі фізичної культури та спорту, змінює їх мотиваційну сферу, що забезпечує високу навчальну та суспільно-фізкультурну діяльність.

Важливим напрямком підготовки студентів, передумовою висококваліфікованого спеціаліста є усвідомлення необхідності змін в системі набору студентів на I курс факультету дошкільного виховання. На сучасному етапі у значній частини студентів відсутня необхідна фізична підготовка до майбутньої професії.

Близько 25% студентів за станом здоров'я відносяться до спеціальної медичної групи. Вони мають серйозні недоліки стану здоров'я, надлишкову вагу. Таких студентів слід обмежувати у фізичних навантаженнях під час виконання вправ та на заняттях з фізичного виховання. Кількість таких студентів після I курсу збільшується. Постає питання, чи зможуть хворі, малорухливі вихователі забезпечити оптимальний фізичний розвиток дітей, якщо особистий приклад вихователя є одним з найважливіших методів виховання.

Доцільно, щоб на факультеті дошкільного виховання абітурієнти складали вступний іспит з фізичної підготовки.

Необхідні знання теорії та методики фізичного виховання, уміння з організації та проведення різних форм занять з фізичної культури з дітьми різних вікових груп розкриваються в лекційному курсі та формуються в процесі практичних занять і педагогічної практики в дошкільному закладі.

Однак навчальний процес з теорії та методики фізичного виховання дошкільників не зможе повністю забезпечити оптимальну рухову підготовленість студента, яка необхідна для успішного навчання дітей різним руховим діям, що передбачені програмою. Для того, щоб навчити дошкільників, педагог повинен виконувати всі основні рухи, ходити на лижах, грати в настільний теніс, бадмінтон, баскетбол тощо. Тому необхідним є взаємозв'язок у викладанні курсу ТМФВ і проведенні занять з фізкультури викладачами кафедри фізичного виховання.

В Глухівському педагогічному університеті обговорювалися питання про міжпредметні зв'язки кафедр дошкільної педагогіки та фізичного виховання. Визначено об'єм знань, вмінь та навичок, яким повинні володіти студенти, починаючи з 1-го курсу на

заняттях з фізкультури. Викладачі фізичного виховання ознайомлені зі змістом програм з фізкультури для дошкільних закладів.

Заняття з фізкультури зараз мають професійну спрямованість. Студентам доручають проведення загальнорозвиваючих вправ у підготовчій частині занять, рухливих ігор з наступною оцінкою та аналізом. В процесі виконання студентами легкоатлетичних вправ основної гімнастики, спортивних вправ тощо викладачі акцентують їх увагу на методику навчання дітей дошкільного віку даним вправам, виправлення помилок під час їх виконання.

Потрібно також залучати студентів до систематичних занять в спортивних секціях, але не з однієї обраної спеціалізації, а в різних. Впровадженню фізичної культури в повсякденний побут сприяє систематичне виконання ранкової гімнастики студентами, які проживають у гуртожитку, а також їх систематична участь в багатоденних туристичних походах.

Серед прогресивних напрямків слід виділити гуманізацію педагогічного процесу, пошук ефективних шляхів формування рухів на основі розвитку інтересу до занять фізичною культурою та спортом.

Потреба в русі, інтерес до фізичних вправ розвиваються у взаємодії з вихователем, під впливом його особистості. Тому надзвичайно важливо, щоб педагог зумів зацікавити дітей, викликати позитивне емоційне відношення до занять і на основі співробітництва з вихованцями створити оптимальні умови для їхнього фізичного розвитку та емоційного благополуччя.

В результаті переосмислення мети навчально-виховного процесу, зокрема курсу “Теорії та методики фізичного виховання дітей дошкільного віку” можна зробити висновок про необхідність формування уявлень щодо соціальних функцій знань, їх ролі у розвитку особистості вихователя, його фізичної культури, визнання цінностей знань для особистості і суспільства.

Важливе завдання навчального процесу – стимулювати інтерес студентів щодо оволодіння професією.

Вивчення кожної теми курсу має бути спрямоване на формування знань про закономірності фізичного виховання та підготовку до професійної діяльності.

Для оцінки рівня розвитку студентів в процесі вивчення курсу можна запропонувати наступні критерії:

1. Ідейно-моральні зміни в дії (які пізнавальні цінності придбали студенти по концепції “Я”:
 - а) я відкрив себе, свої рухові можливості;
 - б) я відчув, що зможу бути корисним дітям.
2. Розуміння суті педагогічної праці з фізичного виховання (профпридатність в системі “людина –людина” я і мої здорові та щасливі діти).
3. Рівень інтелектуального потенціалу, якість контрольних робіт, рефератів, конкурсів.
4. Стан фізичного здоров’я.
5. Самоцінність особистості, творчість студента(створення міні-книжок з будь-якої теми; придумування нової лічилки, варіантів гри, загальнорозвиваючих вправ; складання комплексних занять з фізичної культури у різних вікових групах; розробка змісту міні-походів, сценаріїв “Днів здоров’я”; замальовки схем, виготовлення іграшок-тренажерів, нестандартного обладнання тощо).

Формат: Список

Формат: Список

Формат: Список

Для вирішення поставлених задач поряд з традиційними класичними методиками доцільно використовувати активні форми викладання – структурування, кодування матеріалу, роботи на базі опорних схем, проведення ділових ігор тощо.

Елементи структурування навчальної програми з курсу ТМФВ дозволяють оформити весь зміст навчання як ціле, в якому одні елементи залежать від інших. В процесі викладу матеріалу за схемою студенти мають можливість використовувати діалектичний метод

пізнання в дії, зрозуміти суть предмету з позицій практичної діяльності вихователя, побудованої на дотриманні цих законів та закономірностей.

Аналізуючи діяльність студентів під час використання активних методів викладання, форми взаємодії викладача і навчальної групи представлено в цілісній системі. Наприклад, в процесі вивчення актуальної проблеми “Рухова активність дошкільника” викладач по опорному конспекту повідомляє зміст теми, організовує “первинне занурення” (15-20 хвилин). Потім проводиться “вторинне занурення” в більш конкретні питання організації рухової активності в різних вікових групах дошкільного закладу по інструкції.

Після активного обговорення проблеми в підгрупах (6-7 чоловік) студенти наочно демонструють суть педагогічної діяльності по організації рухової активності в різних вікових групах.

Для оцінки педагогічної праці студентів використовується шкала критеріїв до кожної теми, студенти беруть участь в аналізі, вносять пропозиції у відповідності з раніше вивченим досвідом роботи передових вихователів, науковими та методичними розробками.

Викладання курсу має бути побудоване таким чином, щоб студент зрозумів точку зору та позицію викладача, яка базується на об'єктивній науковій аргументації, прийняв її або ні (при неприйнятті студент повинен побудувати опозицію).

Наприклад,:

1. Чи погоджуєтесь ви з тим, що вихователь повинен володіти фізичною культурою, вивчати сучасні дослідження в галузі фізичного виховання, розуміти суть педагогічної праці тощо.
2. Чи погоджуєтесь ви з думкою, що соціальні фактори можуть пригнічувати “природну біологічну потребу в русі”, викликати “моторний голод” і якщо вихователь не буде вживати заходів по організації рухової активності, сліпо наслідувати режим, то отримаємо дитячу гіподинамію, а в майбутньому “хворого, пасивного члена суспільства”.
3. Чи погоджуєтесь ви з думкою про необхідність збереження здоров'я дітей, які прийшли в дошкільний заклад. Самому вихователю необхідно бути здоровою у всіх відношеннях особистістю.

Формат: Список

В системі практичних та лабораторних занять доцільно використовувати “діяльнісні ігри”, для того, що активний процес оволодіння методикою фізичного виховання дітей набував особистісного смислу, торкався почуттів, емоцій студентів, наприклад:

ігри-змагання з метою узагальнення таких тем, як “Засідання клубу знавців розвитку моторики дошкільника”, “Асоціація любителів українських народних рухливих ігор” тощо.;

ігри-моделі з метою моделювання форм роботи по організації фізичного виховання в дошкільному закладі “Лікарсько-педагогічний контроль в дошкільному закладі”; ігри проблемного характеру з метою активного пошуку вирішення різних задач.

Поняття “педагогічний професіоналізм” слугує для позначення рівнів кваліфікації майбутнього вихователя. Мета будь-якої професійної підготовки соціально детермінована. В умовах ринкової економіки цілі професійної підготовки визначаються, головним чином, попитом на кваліфікаційних фахівців. Таким чином, важливою умовою підготовки майбутніх вихователів є підготовка кваліфікованого фахівця, якому притаманні індивідуальний стиль, професійна неповторність, індивідуальний професійний досвід і світогляд, педагогічне мислення, професійно-педагогічні здібності, психофізичні особливості особистості.

Література

- Бабанський Ю.К., Паташник М.М. Оптимізація педагогічного процесу. – К.: Радянська школа, 1984 – 288 с.
Безпалько В.П. Основи теорії педагогічних систем.. – Вороніж: ВДУ, 1987.

Развивающее образование в системе дошкольного воспитания /Под ред. В.Т.Кудрявцева, Н.А.Смирновой. – Дубна, 1995. – 110 с.

Социально-психологические, педагогические и методические проблемы повышения эффективности учебного процесса в высшей школе /Под ред. Л.Т.Турбовича, - М., 1982. – 80 с.

Чернышенко Ю.К. Научно-педагогические основания инновационных направлений в системе физического воспитания детей дошкольного возраста: Автореф. на соиск. уч. степени доктора пед. наук. – Краснодар, 1998.

Юрко Г.П. Пути совершенствования физического воспитания детей дошкольного возраста.: Сб. научных трудов «Проблемы совершенствования физического воспитания дошкольников» Под ред. докт. пед. наук профессор Е.Я.Бондаревского. –М., 1988.

Резюме

Отформатовано

Статья посвящена вопросам подготовки студентов высшей школы к формированию физической культуры детей дошкольного возраста. В ней раскрыты основные направления учебно-воспитательного процесса, определены важные аспекты рассматриваемых проблем, которые необходимо основательно исследовать.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическое развитие, теория физического воспитания, методика физического воспитания, профессиональная подготовка, специалист по физическому воспитанию.

Отформатовано

Summary

Отформатовано

This article presents a problem of the higher school students' preparation for forming physical culture of children of preschool age children. It contains the main trends of educational and upbringing process. The main aspects of the problems, which need thorough investigation, are considered.

Key words: physical education, physical development, theory of physical education, methods of physical education, vocational training, a specialist in the sphere of physical training .

Отформатовано

Статья посвящена вопросам подготовки студентов высшей школы к формированию физической культуры детей дошкольного возраста. В ней раскрыты основные направления учебно-воспитательного процесса, определены важные аспекты рассматриваемых проблем, которые необходимо основательно исследовать.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическое развитие, теория физического воспитания, методика физического воспитания, профессиональная подготовка, специалист по физическому воспитанию.

Отформатовано

Стаття присвячена питанням підготовки студентів вищої школи до формування фізичної культури дітей дошкільного віку. В ній розкрито основні напрямки навчально-виховного процесу, визначено важливі аспекти актуальних проблем, які необхідно ґрунтовно досліджувати.

Ключові слова: фізичне виховання, фізичний розвиток, теорія фізичного виховання, методика фізичного виховання, професійна підготовка., спеціаліст з фізичного виховання.

Національна доктрина розвитку освіти України у ХХ столітті, концепція дошкільної освіти актуалізують людинотворчу функцію навчально-виховного процесу, суб'єктом якого є особистість дитини.

Поряд з охороною та зміцненням фізичного і психічного здоров'я дитини, піклуванням про її емоційне благополуччя, розвиток потенційних здібностей дошкільна

освіта покликана забезпечити створення основ успішної соціалізації дитини, розвитку базової культури її особистості в тому числі й фізичної. Завдання вищої школи полягає в тому, щоб випускник міг взяти на себе відповідальність за майбутнє, проявити ініціативу, самостійність; виховувати інтерес до нового, прогресивного; сформувати установку на необхідність пошуку оригінального підходу і вміння нестандартно вирішувати педагогічні завдання та ситуації, що виникають.

Фізичній культурі, як складовій базової культури особистості, присвячені праці вчених (В.К.Бальсевича, Н.Н.Візітей, М.Я.Віленського, Е.С.Вільчковського, Г.М.Соловйова, Л.І.Раратюка та ін.), які розглядають її як об'єктивну передумову та невід'ємний компонент становлення особистості. Але в сфері освіти проблема формування фізичної культури особистості обмежується, як правило, залученням до виконання обов'язкових фізичних вправ або до самостійних занять з певною регламентацією шляхом включення елементів змагання та нормативності.

Значно менше уваги приділяється розгляду питань присвячених проблемам орієнтації на формування індивідуальної фізичної культури.

На сучасному етапі актуальною є проблема формування основ нового культуросвітнього та соціально-педагогічного мислення в сфері фізичної культури.

Становлення особистості дитини розпочинається задовго до того, як вона піде до школи, і в 6-7 років багато якостей та властивостей особистості дитини вже сформовані.

Тому увага вчених до проблем формування фізичної культури особистості дитини-дошкільника є закономірною. На кожній наступній сходинці освіти фізична культура особистості послідовно збагачується новим змістом та відношеннями, набуває нових якісних відтінків, зберігаючи основні елементи цілого, завдяки чому здійснюється загальнопедагогічний принцип наступності.

Дослідження показують, що багато вихователів дошкільних закладів відчують труднощі у формуванні фізичної культури особистості дошкільника, слабо орієнтуються в методичних рекомендаціях, не мають необхідних знань про її суть та зміст, не володіють необхідними для цього операційними вміннями.

Таким чином, в педагогічній дійсності виникло протиріччя між необхідністю орієнтувати навчально-виховний процес у вищій школі на професійно-педагогічну підготовку студентів до формування фізичної культури дитини-дошкільника і відсутністю відповідного наукового забезпечення.

Для вирішення цього протиріччя слід вивчити педагогічні умови, що забезпечують процес професійно-педагогічної підготовки в сфері дошкільної освіти, орієнтованої на формування фізичної культури дитини, та визначити серію завдань по з'ясуванню передумов, які цей процес забезпечуватимуть.

Підсилення творчого характеру праці спеціалістів вимагає змін технології навчання у вищій школі. Традиційні пояснювально-ілюстративні методи навчання не забезпечують глибини знань, залишають студента пасивним виконавцем, коли вся ініціатива залишається за викладачем, котрий спонукає (задає мотив, ставить задачі тощо), контролює та оцінює дії студентів.

На сучасному етапі важливо не тільки повідомляти студентам якомога більше відомостей з теорії та методики фізичного виховання, але й вчити їх перетворювати фактичні знання в інструмент ефективної практичної роботи, виховувати у них дослідницький підхід до процесу оволодіння теоретичними знаннями для свідомого застосування на лабораторних та практичних заняттях, при написанні курсових та дипломних робіт, підготовці рефератів, доповідей тощо.

Лекції з дисциплін даного курсу мають розкривати важливі закономірності, котрі дадуть ключ до вирішення часткових питань фізичного виховання дошкільників, відображати історію основних ідей та теорій, розкривати логіку пошуку, діалектику думки

методичного апарату дослідника, підкреслювати проблеми та можливі способи їх вирішення тощо.

В процесі занять студент має бути в ролі дослідника, котрий самостійно, активно набуває знань та вмінь у ході вдало організованого викладачем процесу.

Важливою ланкою у формуванні творчої особистості майбутнього педагога є науково-дослідна робота. Вона дає можливість відійти від пасивного, репродуктивного засвоєння знань до активного, що розвиває творче мислення, підвищує культуру розумової праці, виховує потребу в самоосвіті. Оволодіння науково-дослідними навичками (робота з літературою, визначення проблематики дослідження, розробка завдань, діагностика дітей тощо) готує студентів до узагальнення та розповсюдження передового педагогічного досвіду, формує вміння робити постановку нових проблем та вирішувати їх, що сприятиме удосконаленню роботи дошкільного закладу.

Для того, щоб майбутній випускник по-справжньому усвідомив завдання навчання та виховання дітей, що стоятимуть перед ним, місце та значимість фізичного виховання в загальній системі формування особистості, необхідно вже в навчальному процесі вищої школи передбачити та розробити завдання, в яких студент сам зможе визначити мету, вибрати необхідні засоби та методи для її досягнення, здійснити самоконтроль та самоаналіз своєї педагогічної діяльності, внести необхідні корективи, оволодіти діагностикою. Студент повинен вміти оцінювати отриманий результат з вихідними даними і поставленою метою, а потім на основі цього визначати та вирішувати нові задачі.

Весь зміст курсу теорії та методики фізичного виховання та спеціальних дисциплін фізкультурного профілю має бути спрямований на оволодіння студентами необхідними професійними завданнями. Сьогодні студенти вивчають особливості проведення режимних моментів, занять, ранкової гімнастики тощо.

Але ж на сучасному етапі педагог повинен вміти:

1) організувати цілеспрямований процес діагностики рухового розвитку дітей, спроектувати розвиток особистості кожного вихованця та групи в цілому, вибрати шляхи педагогічного впливу, конструювати свою педагогічну діяльність та практично її здійснювати;

2) не просто провести заняття, а зорієнтувати процес навчання на досягнення конкретних результатів в руховому розвитку дітей, створити доцільні педагогічні умови для успішного розвитку дітей;

3) не тільки проводити фізкультурні заняття та ігри, але й охоплювати весь широкий спектр питань, пов'язаних зі зміцненням здоров'я, пропагандою здорового способу життя та залученням до систематичних занять фізичним вправами, іграми, спортом;

4) забезпечити єдність змісту, методів навчання, розвитку та виховання; сприяти підвищенню методичного рівня роботи всього педагогічного персоналу, об'єднанню зусиль педагогів та медперсоналу у вирішенні оздоровчих задач.

Сучасний фахівець повинен не просто здійснювати фізичне виховання, а бути вихователем вихователів, який виявляє глибокі педагогічні знання специфіки навчально-виховного процесу в дитячого дошкільного закладу, який розуміє анатомо-фізіологічні та психологічні особливості дошкільників, який має ґрунтовні знання зі спеціальних дисциплін та сам досконало володіє технікою виконання рухів, які використовуються в роботі з дітьми.

Важливою стороною роботи фахівця має бути володіння науковими методами контролю за забезпеченням достатніх та допустимих навантажень як для групи дітей, так і для окремих вихованців. Майбутній випускник повинен вміти аналізувати та узагальнювати отримані результати, визначати ефективність різних методик з позицій не тільки засвоєння рухових дій, але впливу на загальний розвиток та вихованість.

Суттєвим напрямком підготовки студентів вищої школи до формування фізичної культури дітей дошкільного віку є забезпечення професійної спрямованості фізичного виховання як запоруки та важливої умови формування висококваліфікованого спеціаліста.

Існує тісний взаємозв'язок педагогічної майстерності з точністю виконання рухової дії в цілому, просторовою точністю, чітким зоровим сприйняттям вмінням широко розподіляти та швидко переключати увагу. Достатньо високий загальний рівень рухової активності та фізичної підготовки майбутнього випускника зумовлюється вимогами кваліфікаційного рівня фахівця, створює сприятливі умови для розвитку необхідних психофізичних якостей, розвиток яких забезпечується тільки спрямованою фізичною підготовкою. В процесі тривалої професійної діяльності розвиток професійних якостей психомоторики дещо підвищується, але не досягає необхідного високого рівня.

Успішному вирішенню задач професійної підготовки в фізичному вихованні сприяє встановлення міцних зв'язків курсів “Фізичне виховання”, “Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку”, встановлення міжпредметних зв'язків цих курсів між собою та з іншими навчальними дисциплінами; активна участь кафедри фізичного виховання у наданні консультативної та методичної допомоги студентам в процесі навчання та педагогічних практик.

Реалізація професійної спрямованості фізичного виховання сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів у галузі фізичної культури та спорту, змінює їх мотиваційну сферу, що забезпечує високу навчальну та суспільно-фізкультурну діяльність.

Важливим напрямком підготовки студентів, передумовою висококваліфікованого спеціаліста є усвідомлення необхідності змін в системі набору студентів на I курс факультету дошкільного виховання. На сучасному етапі у значній частині студентів відсутня необхідна фізична підготовка до майбутньої професії.

Близько 25% студентів за станом здоров'я відносяться до спеціальної медичної групи. Вони мають серйозні недоліки стану здоров'я, надлишкову вагу. Таких студентів слід обмежувати у фізичних навантаженнях під час виконання вправ та на заняттях з фізичного виховання. Кількість таких студентів після I курсу збільшується. Постає питання, чи зможуть хворі, малорухливі вихователі забезпечити оптимальний фізичний розвиток дітей, якщо особистий приклад вихователя є одним з найважливіших методів виховання.

Доцільно, щоб на факультеті дошкільного виховання абітурієнти склали вступний іспит з фізичної підготовки.

Необхідні знання теорії та методики фізичного виховання, уміння з організації та проведення різних форм занять з фізичної культури з дітьми різних вікових груп розкриваються в лекційному курсі та формуються в процесі практичних занять і педагогічної практики в дошкільному закладі.

Однак навчальний процес з теорії та методики фізичного виховання дошкільників не зможе повністю забезпечити оптимальну рухову підготовленість студента, яка необхідна для успішного навчання дітей різним руховим діям, що передбачені програмою. Для того, щоб навчити дошкільників, педагог повинен виконувати всі основні рухи, ходити на лижах, грати в настільний теніс, бадмінтон, баскетбол тощо. Тому необхідним є взаємозв'язок у викладанні курсу ТМФВ і проведенні занять з фізкультури викладачами кафедри фізичного виховання.

В Глухівському педагогічному університеті обговорювалися питання про міжпредметні зв'язки кафедр дошкільної педагогіки та фізичного виховання. Визначено об'єм знань, вмінь та навичок, яким повинні володіти студенти, починаючи з 1-го курсу на заняттях з фізкультури. Викладачі фізичного виховання ознайомлені зі змістом програм з фізкультури для дошкільних закладів.

Заняття з фізкультури зараз мають професійну спрямованість. Студентам доручають проведення загальнорозвиваючих вправ у підготовчій частині занять, рухливих ігор з наступною оцінкою та аналізом. В процесі виконання студентами легкоатлетичних вправ основної гімнастики, спортивних вправ тощо викладачі акцентують їх увагу на методику навчання дітей дошкільного віку даним вправам, виправлення помилок під час їх виконання.

Потрібно також залучати студентів до систематичних занять в спортивних секціях, але не з однієї обраної спеціалізації, а в різних. Впровадженню фізичної культури в повсякденний побут сприяє систематичне виконання ранкової гімнастики студентами, які проживають у гуртожитку, а також їх систематична участь в багатоденних туристичних походах.

Серед прогресивних напрямків слід виділити гуманізацію педагогічного процесу, пошук ефективних шляхів формування рухів на основі розвитку інтересу до занять фізичною культурою та спортом.

Потреба в русі, інтерес до фізичних вправ розвиваються у взаємодії з вихователем, під впливом його особистості. Тому надзвичайно важливо, щоб педагог зумів зацікавити дітей, викликати позитивне емоційне відношення до занять і на основі співробітництва з вихованцями створити оптимальні умови для їхнього фізичного розвитку та емоційного благополуччя.

В результаті переосмислення мети навчально-виховного процесу, зокрема курсу “Теорії та методики фізичного виховання дітей дошкільного віку” можна зробити висновок про необхідність формування уявлень щодо соціальних функцій знань, їх ролі у розвитку особистості вихователя, його фізичної культури, визнання цінностей знань для особистості і суспільства.

Важливе завдання навчального процесу – стимулювати інтерес студентів щодо оволодіння професією.

Вивчення кожної теми курсу має бути спрямоване на формування знань про закономірності фізичного виховання та підготовку до професійної діяльності.

Для оцінки рівня розвитку студентів в процесі вивчення курсу можна запропонувати наступні критерії:

1. Ідейно-моральні зміни в дії (які пізнавальні цінності придбали студенти по концепції “Я”:

- а) я відкрив себе, свої рухові можливості;
- б) я відчув, що зможу бути корисним дітям.

2. Розуміння суті педагогічної праці з фізичного виховання (профпридатність в системі “людина –людина” я і мої здорові та щасливі діти).

3. Рівень інтелектуального потенціалу, якість контрольних робіт, рефератів, конкурсів.

4. Стан фізичного здоров'я.

5. Самоцінність особистості, творчість студента (створення міні-книжок з будь-якої теми; придумування нової лічилки, варіантів гри, загальнорозвиваючих вправ; складання комплексних занять з фізичної культури у різних вікових групах; розробка змісту міні-походів, сценаріїв “Днів здоров'я”; замальовки схем, виготовлення іграшок-тренажерів, нестандартного обладнання тощо).

Для вирішення поставлених задач поряд з традиційними класичними методиками доцільно використовувати активні форми викладання – структурування, кодування матеріалу, роботи на базі опорних схем, проведення ділових ігор тощо.

Елементи структурування навчальної програми з курсу ТМФВ дозволяють оформити весь зміст навчання як ціле, в якому одні елементи залежать від інших. В процесі викладу матеріалу за схемою студенти мають можливість використовувати діалектичний метод пізнання в дії, зрозуміти суть предмету з позицій практичної діяльності вихователя, побудованої на дотриманні цих законів та закономірностей.

Аналізуючи діяльність студентів під час використання активних методів викладання, форми взаємодії викладача і навчальної групи представлено в цілісній системі. Наприклад, в процесі вивчення актуальної проблеми “Рухова активність дошкільника” викладач по опорному конспекту повідомляє зміст теми, організовує “первинне занурення” (15-20

хвилини). Потім проводиться “вторинне занурення” в більш конкретні питання організації рухової активності в різних вікових групах дошкільного закладу по інструкції.

Після активного обговорення проблеми в підгрупах (6-7 чоловік) студенти наочно демонструють суть педагогічної діяльності по організації рухової активності в різних вікових групах.

Для оцінки педагогічної праці студентів використовується шкала критеріїв до кожної теми, студенти беруть участь в аналізі, вносять пропозиції у відповідності з раніше вивченим досвідом роботи передових вихователів, науковими та методичними розробками.

Викладання курсу має бути побудоване таким чином, щоб студент зрозумів точку зору та позицію викладача, яка базується на об'єктивній науковій аргументації, прийняв її або ні (при неприйнятті студент повинен побудувати опозицію).

Наприклад:

1. Чи погоджуєтесь ви з тим, що вихователю повинен володіти фізичною культурою, вивчати сучасні дослідження в галузі фізичного виховання, розуміти суть педагогічної праці тощо.

2. Чи погоджуєтесь ви з думкою, що соціальні фактори можуть пригнічувати “природну біологічну потребу в русі”, викликати “моторний голод” і якщо вихователю не буде вживати заходів по організації рухової активності, сліпо наслідувати режим, то отримаємо дитячу гіподинамію, а в майбутньому “хворого, пасивного члена суспільства”.

3. Чи погоджуєтесь ви з думкою про необхідність збереження здоров'я дітей, які прийшли в дошкільний заклад. Самому вихователю необхідно бути здоровою у всіх відношеннях особистістю.

В системі практичних та лабораторних занять доцільно використовувати “діяльнісні ігри”, для того, що активний процес оволодіння методикою фізичного виховання дітей набував особистісного смислу, торкався почуттів, емоцій студентів, наприклад:

1) ігри-змагання з метою узагальнення таких тем, як “Засідання клубу знавців” розвитку моторики дошкільника”, “Асоціація любителів українських народних рухливих ігор” тощо;

2) ігри-моделі з метою моделювання форм роботи по організації фізичного виховання в дошкільному закладі “Лікарсько-педагогічний контроль в дошкільному закладі”;

3) ігри проблемного характеру з метою активного пошуку вирішення різних задач.

Поняття “педагогічний професіоналізм” слугує для позначення рівнів кваліфікації майбутнього вихователя. Мета будь-якої професійної підготовки соціально детермінована. В умовах ринкової економіки цілі професійної підготовки визначаються, головним чином, попиту на кваліфікаційних фахівців. Таким чином, важливою умовою підготовки майбутніх вихователів є підготовка кваліфікованого фахівця, якому притаманні індивідуальний стиль, професійна неповторність, індивідуальний професійний досвід і світогляд, педагогічне мислення, професійно-педагогічні здібності, психофізичні особливості особистості.

Література

1. Бабанський Ю.К., Паташник М.М. Оптимізація педагогічного процесу. – К.: Радянська школа, 1984 – 288 с.

2. Безпалько В.П. Основи теорії педагогічних систем.. – Воронеж: ВДУ, 1987.

3. Развивающее образование в системе дошкольного воспитания /Под ред. В.Т.Кудрявцева, Н.А.Смирновой. – Дубна, 1995. – 110 с.

4. Социально-психологические, педагогические и методические проблемы повышения эффективности учебного процесса в высшей школе /Под ред. Л.Т.Турбовича, - М., 1982. – 80 с.

Формат: Список

Формат: Список

5.Чернышенко Ю.К. Научно-педагогические основания инновационных направлений в системе физического воспитания детей дошкольного возраста: Автореф. на соиск. уч. степени доктора пед. наук. – Краснодар, 1998.

6.Юрко Г.П. Пути совершенствования физического воспитания детей дошкольного возраста.: Сб. научных трудов “Проблемы совершенствования физического воспитания дошкольников” Под ред. докт. пед. наук профессор Е.Я.Бондаревского. –М., 1988.

Отформатовано

Резюме

Стаття присвячена питанням підготовки студентів вищої школи до формування фізичної культури дітей дошкільного віку. В ній розкрито основні напрямки навчально-виховного процесу, визначено важливі аспекти актуальних проблем, які необхідно ґрунтовно досліджувати.

Ключові слова: фізичне виховання, фізичний розвиток, теорія фізичного виховання, методика фізичного виховання, професійна підготовка., спеціаліст з фізичного виховання.

Резюме

Статья посвящена вопросам подготовки студентов высшей школы к формированию физической культуры детей дошкольного возраста. В ней раскрыты основные направления учебно-воспитательного процесса, определены важные аспекты рассматриваемых проблем, которые необходимо основательно исследовать.

Ключевые слова: физическое воспитание, физическое развитие, теория физического воспитания, методика физического воспитания, профессиональная подготовка, специалист по физическому воспитанию.

Summary

This article presents a problem of the high school students' preparation of forming the physical culture of children of preschool age. It contains the main trends of education and upbringing process, the main aspects of the problems, which need thorough investigations, are considered.

Key words: physical education, physical development improving, theory of physical education, methods of physical education, vocational training, a specialist in the sphere of physical training

УДК 159

Отформатовано

І.Д.Савченко

Отформатовано

ПРОБЛЕМА ДОВІРИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД

Стаття присвячена вивченню феномену довіри та його ролі в житті людини. У ній представлено аналіз філософських, соціологічних та психологічних досліджень, присвячених осмисленню довіри в якості базового елемента взаємодії людини зі світом та самим собою. Розглядаються умови виникнення, закономірності функціонування та форми прояву довіри. Крім того, ця проблема досліджується з точки зору філософської етики як одна з її категорій.

У статті визначено ряд проблем, які вимагають подальшої розробки.

Ключові терміни: довіра, довірче спілкування, довірчі взаємовідносини, саморозкриття, функції довіри.

Спілкування, у ході якого одна людина довіряє іншій свої думки, почуття, розкриває ті чи інші інтимні сторони свого внутрішнього світу, є одним з важливих, але поки ще недостатньо досліджених компонентів людських взаємин. Дослідження спілкування, побудованого на довірі (його називають довірливим, дружнім, інтимним, тісним й т.д.) у даний час дуже малочисельні й ведуться лише в тій мірі, у якій це необхідно для вирішення інших, більш важливих для кожного дослідника задач. Аналіз цих досліджень дає можливість стверджувати, що жертвами асоціальної поведінки стають люди занадто довірливі й ті, хто порушує міру довіри до себе і до інших в бік довіри іншим (що особливо характерне для дітей) або люди занадто самовпевнені, що покладаються тільки на себе, які вважають, що з ними нічого не трапиться і тому не відчувають небезпеки власної поведінки, яка провокує іншого до образи. Беручи до уваги значення феномену довіри для гармонізації внутрішнього світу особистості, виникає необхідність осмислити її як самостійне соціально-психологічне, філософське та етичне явище.

У системі антропологічних наук феномен довіри традиційно відносять до етичних категорій моралі. Етико-філософський аналіз категорії довіри спрямований на дослідження взаємин не тільки між конкретними людьми, але і між особистістю і суспільством, особистістю і державою, особистістю і колективом, а також між націями і державами. Термін "довіра" входить до системи етичних категорій і понять. Вважається, що довіра виникає з практики конкретних відносин між людьми в результаті тривалого розвитку моральної свідомості, а потім як самостійне поняття проникає у філософію, де стає об'єктом теоретичного аналізу.

У дослідженнях філософського і соціологічного плану довіра вивчалась як найважливіший фактор авторитету особистості [3, 4, 10]. Аналіз філософських і соціологічних досліджень, присвячених вивченню авторитетності, показує, що довіра в них розглядалась як основна умова існування самого феномену авторитетності. У роботах, присвячених цій проблемі, виділяється два типи впливу однієї особистості на іншу — насильницький і ненасильницький. Під ненасильницьким впливом розуміється підпорядковуючий вплив на поведіння суспільних груп (людини) відповідно до корінних інтересів об'єкта впливу і його волею. При цьому всі автори, що займаються розробкою філософських аспектів проблеми авторитетності, відзначають, що основна умова ненасильницького впливу — це довіра суб'єкта до носія авторитету. Тому довіра виступає основним індикатором справжнього авторитету. Так, В. К. Калінічев [3], висуваючи гіпотезу про ціннісну природу авторитету, пише, що суб'єктів авторитету треба розглядати з погляду того, носіями яких цінностей вони є. Автор вважає, що особливу роль як основи авторитету виконують моральні властивості особистості, тому що позитивна оцінка цих властивостей є механізмом запуску довіри однієї людини до іншої. Ця позитивна оцінка забезпечує можливість ефективної комунікації з авторитетною людиною. Лише після етапу оцінювання виникає наступна фаза комунікативного процесу, яка полягає в умовиводах щодо того, чи можна звернутися до даної людини і як вплине звертання до неї на подальші відносини. В. К. Калінічев вважає, що в багатьох роботах, присвячених вивченню авторитету, у зв'язку зі значимістю другої фази комунікативного акта мало уваги приділялося вивченню першої — фази виникнення відносини довіри на основі позитивного оцінювання моральних якостей носія авторитету. В цьому зв'язку, на думку автора, моральна сторона, на якій базується відношення довіри, залишилася маловивченою.

Таким чином, довіра входить у сферу суб'єктивного відношення людини до зовнішніх зв'язків з іншими людьми та здійснює функцію регуляції цих відносин.

У понятті "довіра" з етичної точки зору традиційно відбиваються ті моральні норми, що пов'язані з добровільними взаємними зобов'язаннями як в суспільному, так і в особистому житті людей. Під довірчими розуміють відносини, засновані на моральному

кредиті, на добровільних взаємних зобов'язаннях. Ці зобов'язання, в кінцевому рахунку, пов'язані з вимогами, виробленими протягом тривалого часу розвитку людства і пропонованими суспільством до особистості.

Один з основних дослідників довіри у російській етиці Б.А.Рутковського визначає її як "моральне поняття, що виражає таке відношення однієї особистості до іншої, котре виходить з переконаності в її добропорядності, вірності, відповідальності, чесності і правдивості" [9; 14]. В аналізованій роботі автор робить спробу визначити об'єктивні та суб'єктивні умови формування довіри, показати її специфіку і місце серед інших етичних категорій, уточнити соціальні функції довіри. Розглядаючи походження довіри, автор вказує, що на практиці вона виникає з реальних відносин як продукт тривалого розвитку моральної свідомості людей і має свої специфічні особливості в кожній конкретній культурі. Грунтуючись на цих положеннях, Б. А. Рутковський показує залежність довіри, з одного боку, від реальних практичних відносин між людьми в конкретних групах, у суспільстві, а з іншого боку — від рівня розвитку моральної свідомості і самосвідомості особистості. Він відзначає, що довіра є якісно особливим станом моральної свідомості, що виражається "у внутрішній переконаності однієї людини в щирості намірів іншого" [9; 12]. Будучи особливим станом моральної свідомості, довіра містить у собі моральні почуття і переконання. Саме тому довіра виступає моральним регулятором відносин між людьми.

Я. Янчев, аналізуючи феномен довіри, акцентує увагу на іншому аспекті даної категорії. Він теж розуміє довіру як моральне відношення, але при цьому пише, що довіра "є повідомленням (передачею) інтимних думок і почуттів, здійсненням дій на основі припущення про те, що поведінка об'єкта якому довіряють, не йде в розріз з моральною нормою добра і з конкретними інтересами довіряючого" [12; 208]. Дослідник вважає, що довіра і недовіра є нерозривними тенденціями в розвитку людської моралі, які знаходяться у діалектичному взаємозв'язку в силу соціально-економічних і гносеологічних причин. Грунтуючись на цьому взаємозв'язку, автор виділяє довіру етичну і неетичну, а також етичну і неетичну недовіру. Підхід, котрий дозволяє йому виділити, по суті, дві форми довіри і дві форми недовіри, став можливий завдяки тому, що центральне місце в розумінні довіри автор відводить моральній нормі добра. Я. Янчев вважає, що поняття "добро" по змісту ширше, ніж поняття "довіра" і тому їх можна співвідносити, а оскільки об'єктивна природа морального відношення довіри суперечлива, то введення в розуміння сутності досліджуваного явища такого більш широкого поняття, як "добро", додає розумінню довіри відому гнучкість.

Аналіз змісту даної категорії у філософській етиці дозволяє виділити чотири важливі сторони довіри:

- по-перше, довіра розглядається в аспекті моральних відносин між людьми, заснованих на переконаності в добропорядності, вірності, відповідальності, чесності і правдивості один одного;
- по-друге, в довірі виділяється і розглядається момент знання один одного;
- по-третє, відзначається, що акт довіри — це добровільний, ненасильницький прояв;
- і, нарешті, по-четверте, довіра реалізується як передача інтимних думок і почуттів. Практично всі автори вказують на соціальну сутність досліджуваного феномена, особливості прояву якого детермінується культурними нормами (В. Вічев, Б. Ф. Поршнев, Б. А. Рутковський, Я. Янчев і ін.).

Отже, теоретичний аналіз вітчизняних досліджень у галузях, суміжних з психологією, в яких розглядалась проблема довіри, показав, що вона вивчалась в якості самостійної лише в етиці, де довіра традиційно відноситься до етичних категорій моралі. У працях з етики, присвячених розробці категорії "довіра", вона розглядалась як форма специфічного відношення і взаємодії між людьми. Були виділені основні критерії і функції довіри в цій взаємодії. Практично всі автори, що займалися вивченням довіри як етичної категорії моралі, вказують на соціально-психологічну сутність даного явища.

Формат: Список

В цьому зв'язку в соціально-психологічних і педагогічних дослідженнях при вивченні різних проблем вітчизняні психологи і педагоги досить часто зверталися до явища довіри, вказуючи на його надзвичайну важливість для встановлення позитивних відносин між людьми. Так, у ряді досліджень, присвячених проблемам авторитету, слідом за роботами, виконаними в рамках філософії та соціології, також відзначалася найважливіша роль довіри як необхідної умови виникнення справжнього авторитету (М.Ю.Кондратьєв, Ю.П.Стьопкін, Е.М. Ткачов). Практично всі автори, які вивчали психологічні аспекти проблеми авторитетності, вказують, що довіра до носія авторитету є необхідною умовою існування самого феномена авторитетності. М.Ю.Кондратьєв пропонує розглядати ознаку авансування довірою як основну ознаку авторитетності. Він пише: “Визнаючи за лідером право на ухвалення відповідального рішення в значимих умовах спільної діяльності, члени групи авансують йому довіру, часом представляючи неприпустиму для них самих волю дій, упевнені в тім, що вона буде використана лише на благо співтовариства.” [6, с. 204] Виходячи з вищезазначеного, стає очевидним, що автор виділяє ознаки, на яких і ґрунтується авансування довірою, до яких відносяться: безпека (авторитетна особа нічого не зробить на шкоду співтовариству), значимість як авторитетної особи, так і інформації, про яку йде розмова , а також значимість оцінки цієї інформації. У цьому контексті мова йде про значимість ухвалення відповідального рішення в значимих умовах спільної діяльності.

Особливу групу робіт складають дослідження, присвячені вивченню феномену дружби (І.Кон, В.А.Лосенков, Л.Я.Гозман). І.Кон відзначає: “...у визначеннях дружби постійно підкреслюється момент довіри” [5;127] Всі автори, що вивчали дружбу як особливий феномен міжособистісних відносин, писали про те, що довіра є найважливішим неписаним правилом дружніх відносин, порушення якого приводить до припинення самої дружби.[5]”. І.С.Кон, характеризуючи різні види дружби, дорослу і юнацьку, “ чоловічу” і “жіночу”, пише про те, що їхня відмінність полягає в різному ступені довіри одного до одного.

У російській психологічній науці були спроби показати роль довірчих відносин і довірчого спілкування на різних стадіях онтогенетичного розвитку особистості. Особливо повно з цього погляду вивчені підлітковий і ранній юнацький вік (А.В.Мудрик, В.Е.Пахальян, Т.П.Скрипкіна)[5].

Так, Т.П. Скрипкіна розглядала довіру як самостійне соціально-психологічне явище. Запропоноване нею його трактування містить у собі уявлення про довіру як про багаторівневе утворення: первинні установки уявлень про довіру генетично мають біосоціальну природу (виникають на ранніх стадіях онтогенезу з базової потреби у безпеці); вторинні установки (або “вторинна довіра”), спрямовані на світ і на себе самого, інтеріоризуючись, починають являти собою особистісні установки, що фіксуються як якості особистості, які відокремлюють її від інших людей (що й було емпірично виявлене в закордонній психології як диференціація людей на тих, що високо або низько довіряють (Т.Ямагіши)).

За дослідженнями Т.П.Скрипкіної довіра є різновидом установки (відношення), яка складається з трьох компонентів. Когнітивний компонент включає прогноз наслідків передбачуваного вчинку, заснований на знаннях і уявленнях про світ, людей, типи відносин і взаємин, про соціальні норми і норми поведінки, а також на знаннях про себе і припущеннях про свої можливості, заснованих на минулому досвіді. Емоційно-оцінний компонент включає, з одного боку, припущення про рівень безпеки конкретного об'єкту, з яким суб'єкт збирається вступити у взаємодію, і оцінку значимості ситуації взаємодії в цілому, а з іншого боку — оцінку власних можливостей у даній ситуації і можливих наслідків передбачуваного способу поведінки для особистості.

Коли виникає невідповідність між оцінкою ситуації об'єкта й оцінкою власних можливостей, особистість отримує емоційний сигнал і повинна вибрати стратегію поведінки, чим і визначається зміст поведінкового компоненту, в якому і виявляються формально-

динамічні сторони довіри: міра, вибірковість і парціальність у кожній конкретній ситуації. В результаті кожної ситуації взаємодії людина одержує новий досвід, який може впливати на зміну й трансформацію минулих установок. Під основними функціями довіри Т.П. Скрипкіна розуміла: по –перше, вона є фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом і в цьому її найважливіша функція. Подвійність спрямування психіки людини припускає наявність довіри до світу як умови взаємодії з ним, і довіри до себе як умови активності особистості. Довіра до світу завжди пов'язана з довірою до себе і не може існувати інакше. У тому випадку, коли довіра до світу і довіра до себе виявляються не взаємозалежними, розпадається система “Людина і Світ”. Не менш значимими є функції:

- моделювання цілісності буття людини;
- моделювання цілісності власної особистості,
- функція зв'язку людини зі світом у єдину систему.

Наступні функції пов'язані з попередніми і полягають у тому, щоб встановлювати міру відповідності свого поведіння, прийнятого рішення, цілей і поставлених задач світу і самому собі. Відомо, що людина прагне до гармонії зі світом і самим собою. Але вона можлива лише при рівновазі (відповідності) рівня довіри до світу і до себе. Така ситуація існує лише при вже освоєних, відомих людині видах діяльності та поведінки. Вона не сприяє ні розвиткові особистості, ні пізнанню і перетворенню світу. Співвідношення (відповідність) рівня довіри до світу рівневі довіри до себе повинне знаходитися в стані рухливої рівноваги. Коли виникає ситуація невідповідності або світу, або самому собі, людина прагне знайти її знову. Ситуація нерівноваги виникає тому, що людина постійно попадає в нові для себе обставини, у яких вимоги й умови світу розходяться з її власними інтересами, бажаннями і можливостями.

В такій ситуації людина повинна зробити вибір — довіритися умовам, вимогам, наданим світом, чи своїм власним бажанням, потребам, інтересам, можливостям. Знайти рівновагу вона може, лише збільшивши або міру довіри до світу, або міру довіри до себе. З цією метою вона може діяти за умовами, що надає світ, або виходити з особистих інтересів, потреб і бажань, одним словом, із власної суб'єктності.

І, нарешті, остання функція довіри полягає в тому, що вона сприяє стиранню меж між минулим, сьогоднішнім і майбутнім, співвідносячи тимчасові проміжки життя особистості і, мовби сполучаючи їх, створює почуття тимчасової цілісності. Відбувається це тому, що міра довіри як до себе, так і до світу багато в чому визначається минулим досвідом успіхів і невдач, який людина враховує, коли робить свій вибір. Людина не може жити без віри в правильність і здійсненність прогнозованих вчинків, поставлених цілей. Якщо проєктоване майбутнє цілком відривається від власного минулого досвіду, що окреслює можливості людини, то його цілі будуть ілюзорні, відірвані від реальності, їхня досяжність буде малоімовірною. Якщо імовірність проєктованого майбутнього і можливість його здійснення будуть піддаватися сумніву, то воно залишиться ілюзорним. [11;236] Таким чином, саме довіра сприяє злиттю минулого, сьогоднішнього і майбутнього в єдиний, цілісний акт життєдіяльності, і в цьому полягає ще одна з найважливіших функцій довіри.

У більшості робіт, присвячених специфіці спілкування на різних етапах онтогенезу, довір'ю в спілкуванні з різними людьми приділяється ключова роль.

Вивченню ролі довіри в міжособистісних стосунках, а також виявленню стадій і рівнів становлення довірливості в спілкуванні та взаємодії присвячено ряд робіт А.У.Хараша [12]. Довіра була описана і як феномен внутрішньогрупових відносин. Серед досліджень, проведених у рамках стратометричної концепції, можна виділити дослідження Л.Е.Комарової, яка довела, що базова ціннісна орієнтація на довіру характерна лише для груп високого рівня розвитку і є найважливішою умовою сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. В цілому, під базою ціннісної орієнтації на довіру розуміється ставлення кожного члена групи до кожного члена групи як до самого себе, незалежно від статусу і виконуваних соціальних ролей.

Проблема довіри займає ключове місце при аналізі поведінки індивідів у складних ситуаціях взаємодії, зокрема при вивченні міжособистісних конфліктів. Так, ґрунтуючись на широко відомих дослідженнях М.Дойча й інших авторів, що вивчають умови вибору корпоративної чи некорпоративної поведінки, А.І.Донцов [1] виділяє три основні умови, що сприяють взаємній довірі сторін чи фактичному встановленню стратегії корпоративної поведінки. Перше - присутність так званих третіх (нейтральних) осіб, чия функція зводиться до полегшення взаємодії, особливо в ситуації конфлікту; другою умовою встановлення довірчих відносин є характер комунікативних зв'язків взаємодіючих сторін через, насамперед, наявність у кожного партнера по взаємодії інформації один про одного; і третя умова, що сприяє встановленню довіри, - особистісні якості учасників взаємодії. На думку А.І.Донцова, останнє є найменш вивченим. Основний висновок, до якого приходять автор названого дослідження, полягає в тому, що в психології дотепер приділялося недостатньо уваги ситуаційним факторам встановлення довіри, однак у стресових ситуаціях, до яких можна віднести конфлікт, їх роль більш значима, ніж вважалося раніше.

У зарубіжній соціальній психології довіра в стосунках людей стала предметом уваги багатьох авторів, які надавали виняткового значення соціальним аспектам довіри, тому що вважали, що "базова довіра — стрижневий елемент соціального і психологічного благополуччя індивіда і суспільства, який можна визначити як упевненість (індивіда, групи, співтовариства, нації) в тому, що навколишній світ і його мешканці не мають наміру заподіяти йому шкоди" [8; 94].

Піонерами в галузі вивчення довіри у закордонній соціальній психології були С. Джулард і П.Ласкоу, які розпочали роботу в цьому напрямку наприкінці 50-х рр. [11;15]. Саме вони досліджували довіру з погляду саморозкриття внутрішнього "Я". Спочатку довіру було відрефлексовано як явище, що виявляється в процесі саморозкриття, були виділені такі якості довіри, як добровільність і навмисність. Таким чином, первісно довіра вивчалася в контексті спілкування людей.

У 1974 р. Дж. Аллен почав вивчення довіри в контексті міжособистісних стосунків, виділивши параметри їхньої позитивності [11;15]

Інший і, мабуть, найбільш широко представлений напрямок у вивченні довіри належить авторам, що працюють у рамках інтеракціонізму. Дослідження в цьому напрямку також почалися в 50-х рр. з досліджень Дж. Хоманса. Інтеракціоністами довірливість вивчалася з процесуальної точки зору. Як відомо, основна дослідницька позиція інтеракціонізму полягала в розумінні процесу спілкування як обміну. Причому, в даному випадку під обміном розумілися деякого роду "здобутки" і "втрати", співвідношення між якими і детермінує динаміку спілкування. В ефективному спілкуванні результати обміну повинні справедливо розподілятися — кожен учасник очікує, щоб його "здобутки" відповідали "втратам". З цього погляду представниками даного напрямку було запропоноване наступне розуміння міжособистісного спілкування: людина, обрана як об'єкт довіри, повинна розцінювати її як "здобуток", але ступінь виявлення довіри за умов ефективного спілкування повинен бути взаємним. Ці ідеї отримали розвиток у роботах Гіффіна і Петтона, Алтмана і Тейлора [11;17]. Основною ж ідеєю робіт даних авторів залишалась та сама — якщо "здобутки" не відповідають "втратам", людина буде прагнути до припинення взаємин. Іншими словами, ця ідея виглядає таким чином: якщо в умовах кооперації довіряє тільки один, а інший використовує цю довіру, то взаємодія припиняється.

Значною кількістю досліджень довіра представлена в контексті вивчення саморозкриття (self - disclosure). Сам термін був запропонований родоначальником вивчення саморозкриття С.Джулардом, під яким він розумів "повідомлення іншим особистою інформацією про себе"[11;15]. Концепція саморозкриття сягає своїм коренням у психологію гуманістичної орієнтації та пов'язана з іменами таких відомих її представників, як К. Роджерс, А. Маслоу і С. Джулард. Найбільш повний аналіз вивчення саморозкриття в

закордонній психології зроблений Н. В.Амягой, яка зводила поняття довіри до саморозкриття особистості [1].

Однак довіра і навіть довірливість у спілкуванні на даний час більшістю авторів не зводяться до феномену саморозкриття, хоча, природно, довіра є неодмінною умовою добровільного саморозкриття, на що і вказували практично всі автори.

Роль довіри традиційно вивчалася також у межах дослідження соціальних виборів, так званих соціальних дилем. Цей напрямок бере початок з 60-х рр. у роботах М. Дойча, що вперше з'єднав довіру зі співробітництвом [цит. по:11;24].

Міжнародною організацією (Development Dimension International) у 1995 р. було проведено огляд, спрямований на вивчення існування довіри в численних організаціях. У результаті дослідження організатори дійшли висновку, що в усьому світі в 57% організацій виробничого й обслуговуючого профілю спостерігається відсутність довіри, що є основною їхньою проблемою, пов'язаною з низькою ефективністю функціонування. Довіра визначається організаторами даного дослідження як “впевненість у надійності людини, виражена в рисі характеру, здатності, силі, чи якись зведення про когось чи про деяких людей, про яких відома таємниця” [11;22]. На думку авторів даного дослідження, довіра, що існує в організаціях, є невлімовою сутністю, тому вона важка для розуміння, але “міць, закладена в ній, здатна забезпечити успіх в організації різних галузей виробництва. В процвітаючих компаніях, де довіра є основним принципом організації, вона створює великі зобов'язання, кооперативну злагоженість і позитивну енергію” [11;24].

У створених експериментальних ситуаціях постійно вводились нові змінні.

Результатом проведення численних процедур було отримання значної кількості важливих і цікавих фактів про роль, динаміку та фактори, що сприяють виникненню довіри в найрізноманітніших ситуаціях спільної діяльності. На основі різнорідних емпіричних даних були побудовані теорії, за допомогою яких дослідники намагалися пояснити роль довіри в ситуаціях обміну. Однак представники теорій обміну, як правило, не ставили перед собою задачу осмислити сутнісні характеристики довіри як самостійного соціально-психологічного явища.

Таким чином, довіра входить у сферу суб'єктивного відношення людини до зовнішніх зв'язків з іншими людьми і здійснює функцію регуляції цих відносин.

Майже всі автори, що розробляли дану категорію, відзначали, що довіра являє собою якісно особливий стан моральної свідомості, що включає в себе моральні почуття і переконання, які є мотивами чи стимулами поведінки особистості. В такій якості довіра виступає як регулятор моральних відносин, і в цьому філософи вбачають її основну функцію.

Література:

Отформатировано

1. Амяга Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении //Личность. Общение. Групповые процессы.-М.,1991. – С.26.
2. Донцов А.И. Психология коллектива –М., 1984. – 23 с.
3. Калинин В.К. Роль авторитета в общественной жизни: Автореф. дис. ...канд. филос. наук:- Л.,1971.
4. Кисилев Ю.В. Роль авторитета в общественной жизни: Автореф. дис....канд. филос.наук:- Л.,1966.
5. Кон И.С. Дружба (историко – психологический этюд). М.:1973. – 127 с.
6. 6. Кондратьев М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации // Психология развивающейся личности \ Под ред. А.В. Петровского. –М.:1987. – С.204.
7. 7. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: – Л.,1981.
8. 8. Праворотова Т.А., Говир Т. Недоверие как практическая проблема // Социология.-1994.- №3. –С.94.

Формат: Список

9. 9. Рутковский Б.А. Понятие доверия в марксистской этике: Автореф. дис. ...канд. филос.Наук:- К.:1967.- 214 с.

10. Семенов М.П. О моральном авторитете.- Алма-Ата, 1967.

11. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.; Издательский центр “Академия”,2000. – С.15-17,22-24,236

12. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психол. – пед. пробл. общения. – М.,1979. – С. 13, 208.

13. Янчев Я. Доверие катоетическа категория. – София, 1968.

Спілкування, у ході якого одна людина довіряє іншій свої думки, почуття, розкриває ті чи інші інтимні сторони свого внутрішнього світу, є одним з важливих, але поки ще недостатньо досліджених компонентів людських взаємин. Дослідження спілкування, побудованого на довірі (його називають довірливим, дружнім, інтимним, тісним й т.д.) у даний час дуже малочисельні й ведуться лише в тій мірі, у якій це необхідно для вирішення інших, більш важливих для кожного дослідника задач. Аналіз цих досліджень дає можливість стверджувати, що жертвами асоціальної поведінки стають люди занадто довірливі й ті, хто порушує міру довіри до себе і до інших в бік довіри іншим (що особливо характерне для дітей) або люди занадто самовпевнені, що покладаються тільки на себе, які вважають, що з ними нічого не трапиться і тому не відчують небезпеки власної поведінки, яка провокує іншого до образи. Беручи до уваги значення феномену довіри для гармонізації внутрішнього світу особистості, виникає необхідність осмислити її як самостійне соціально-психологічне, філософське та етичне явище.

У системі антропологічних наук феномен довіри традиційно відносять до етичних категорій моралі. Етико-філософський аналіз категорії довіри спрямований на дослідження взаємин не тільки між конкретними людьми, але і між особистістю і суспільством, особистістю і державою, особистістю і колективом, а також між націями і державами. Термін “довіра” входить до системи етичних категорій і понять. Вважається, що довіра виникає з практики конкретних відносин між людьми в результаті тривалого розвитку моральної свідомості, а потім як самостійне поняття проникає у філософію, де стає об'єктом теоретичного аналізу.

У дослідженнях філософського і соціологічного плану довіра вивчалась як найважливіший фактор авторитету особистості [3, 4, 10]. Аналіз філософських і соціологічних досліджень, присвячених вивченню авторитетності, показує, що довіра в них розглядалась як основна умова існування самого феномену авторитетності. У роботах, присвячених цій проблемі, виділяється два типи впливу однієї особистості на іншу — насильницький і ненасильницький. Під ненасильницьким впливом розуміється підпорядковувачий вплив на поведінку суспільних груп (людини) відповідно до корінних інтересів об'єкта впливу і його волею. При цьому всі автори, що займаються розробкою філософських аспектів проблеми авторитетності, відзначають, що основна умова ненасильницького впливу — це довіра суб'єкта до носія авторитету. Тому довіра виступає основним індикатором справжнього авторитету. Так, В. К. Калінічев [3], висувуючи гіпотезу про ціннісну природу авторитету, пише, що суб'єктів авторитету треба розглядати з погляду того, носіями яких цінностей вони є. Автор вважає, що особливу роль як основи авторитету виконують моральні властивості особистості, тому що позитивна оцінка цих властивостей є механізмом запуску довіри однієї людини до іншої. Ця позитивна оцінка забезпечує можливість ефективної комунікації з авторитетною людиною. Лише після етапу оцінювання виникає наступна фаза комунікативного процесу, яка полягає в умовиводах щодо того, чи можна звернутися до даної людини і як вплине звертання до неї на подальші відносини. В. К. Калінічев вважає, що в багатьох роботах, присвячених вивченню авторитету, у зв'язку зі значимістю другої фази комунікативного акта мало уваги приділялося вивченню першої — фази виникнення відносини довіри на основі позитивного оцінювання моральних якостей носія авторитету. В цьому зв'язку, на думку автора, моральна сторона, на якій базується відношення довіри, залишилася маловивченою.

Таким чином, довіра входить у сферу суб'єктивного відношення людини до зовнішніх зв'язків з іншими людьми та здійснює функцію регуляції цих відносин.

У понятті "довіра" з етичної точки зору традиційно відбиваються ті моральні норми, що пов'язані з добровільними взаємними зобов'язаннями як в суспільному, так і в особистому житті людей. Під довірчими розуміють відносини, засновані на моральному кредиті, на добровільних взаємних зобов'язаннях. Ці зобов'язання, в кінцевому рахунку, пов'язані з вимогами, виробленими протягом тривалого часу розвитку людства і пропонованими суспільством до особистості.

Один з основних дослідників довіри у російській етиці Б.А.Рутковського визначає її як "моральне поняття, що виражає таке відношення однієї особистості до іншої, котре виходить з переконаності в її добропорядності, вірності, відповідальності, чесності і правдивості" [9; 14]. В аналізованій роботі автор робить спробу визначити об'єктивні та суб'єктивні умови формування довіри, показати її специфіку і місце серед інших етичних категорій, уточнити соціальні функції довіри. Розглядаючи походження довіри, автор вказує, що на практиці вона виникає з реальних відносин як продукт тривалого розвитку моральної свідомості людей і має свої специфічні особливості в кожній конкретній культурі. Ґрунтуючись на цих положеннях, Б. А. Рутковський показує залежність довіри, з одного боку, від реальних практичних відносин між людьми в конкретних групах, у суспільстві, а з іншого боку — від рівня розвитку моральної свідомості і самосвідомості особистості. Він відзначає, що довіра є якісно особливим станом моральної свідомості, що виражається "у внутрішній переконаності однієї людини в щирості намірів іншого" [9; 12]. Будучи особливим станом моральної свідомості, довіра містить у собі моральні почуття і переконання. Саме тому довіра виступає моральним регулятором відносин між людьми.

Я. Янчев, аналізуючи феномен довіри, акцентує увагу на іншому аспекті даної категорії. Він теж розуміє довіру як моральне відношення, але при цьому пише, що довіра "є повідомленням (передачею) інтимних думок і почуттів, здійсненням дій на основі припущення про те, що поведінка об'єкта якому довіряють, не йде в розріз з моральною нормою добра і з конкретними інтересами довіряючого" [12; 208]. Дослідник вважає, що довіра і недовіра є нерозривними тенденціями в розвитку людської моралі, які знаходяться у діалектичному взаємозв'язку в силу соціально-економічних і ґносеологічних причин. Ґрунтуючись на цьому взаємозв'язку, автор виділяє довіру етичну і неетичну, а також етичну і неетичну недовіру. Підхід, котрий дозволяє йому виділити, по суті, дві форми довіри і дві форми недовіри, став можливий завдяки тому, що центральне місце в розумінні довіри автор відводить моральній нормі добра. Я. Янчев вважає, що поняття "добро" по змісту ширше, ніж поняття "довіра" і тому їх можна співвіднести, а оскільки об'єктивна природа морального відношення довіри суперечлива, то введення в розуміння сутності досліджуваного явища такого більш широкого поняття, як "добро", додає розумінню довіри відомутгучість.

Аналіз змісту даної категорії у філософській етиці дозволяє виділити чотири важливі сторони довіри:

- по-перше, довіра розглядається в аспекті моральних відносин між людьми, заснованих на переконаності в добропорядності, вірності, відповідальності, чесності і правдивості один одного;
 - по-друге, в довірі виділяється і розглядається момент знання один одного;
 - по-третє, відзначається, що акт довіри — це добровільний, ненасильницький прояв;
 - і, нарешті, по-четверте, довіра реалізується як передача інтимних думок і почуттів.
- Практично всі автори вказують на соціальну сутність досліджуваного феномена, особливості прояву якого детермінується культурними нормами (В. Вічев, Б. Ф. Поршнев, Б. А. Рутковський, Я. Янчев і ін.).

Отже, теоретичний аналіз вітчизняних досліджень у галузях, суміжних з психологією, в яких розглядалась проблема довіри, показав, що вона вивчалась в якості самостійної лише в етиці, де довіра традиційно відноситься до етичних категорій моралі. У працях з етики, присвячених розробці категорії "довіра", вона розглядалась як форма специфічного відношення і взаємодії між людьми. Були виділені основні критерії і функції довіри в цій взаємодії. Практично всі автори, що займалися вивченням довіри як етичної категорії моралі, вказують на соціально-психологічну сутність даного явища.

В цьому зв'язку в соціально-психологічних і педагогічних дослідженнях при вивченні різних проблем вітчизняні психологи і педагоги досить часто зверталися до явища довіри, вказуючи на його надзвичайну важливість для встановлення позитивних відносин між людьми. Так, у ряді досліджень, присвячених проблемам авторитету, слідом за

роботами, виконаними в рамках філософії та соціології, також відзначалася найважливіша роль довіри як необхідної умови виникнення справжнього авторитету (М.Ю.Кондратьєв, Ю.П.Стьопкін, Е.М. Ткачов). Практично всі автори, які вивчали психологічні аспекти проблеми авторитетності, вказують, що довіра до носія авторитету є необхідною умовою існування самого феномена авторитетності. М.Ю.Кондратьєв пропонує розглядати ознаку авансування довірою як основну ознаку авторитетності. Він пише: “Визнаючи за лідером право на ухвалення відповідального рішення в значимих умовах спільної діяльності, члени групи авансують йому довіру, часом представляючи неприпустиму для них самих волю дій, упевнені в тім, що вона буде використана лише на благо співтовариства.” [6,с. 204] Виходячи з вищезазначеного, стає очевидним, що автор виділяє ознаки, на яких і ґрунтується авансування довірою, до яких відносяться: безпеку (авторитетна особа нічого не зробить на шкоду співтовариству), значимість як авторитетної особи, так і інформації, про яку йде розмова, а також значимість оцінки цієї інформації. У цьому контексті мова йде про значимість ухвалення відповідального рішення в значимих умовах спільної діяльності.

Особливу групу робіт складають дослідження, присвячені вивченню феномену дружби (І.Кон, В.А.Лосенков, Л.Я.Гозман). І.Кон відзначає: “...у визначеннях дружби постійно підкреслюється момент довіри” [5;127] Всі автори, що вивчали дружбу як особливий феномен міжособистісних відносин, писали про те, що довіра є найважливішим неписаним правилом дружніх відносин, порушення якого приводить до припинення самої дружби.[5]”. І.С.Кон, характеризуючи різні види дружби, дорослу і юнацьку, “ чоловічу” і “жіночу”, пише про те, що їхня відмінність полягає в різному ступені довіри одного до одного.

У російській психологічній науці були спроби показати роль довірчих відносин і довірчого спілкування на різних стадіях онтогенетичного розвитку особистості. Особливо повно з цього погляду вивчені підлітковий і ранній юнацький вік (А.В.Мудрик, В.Е.Пахальян, Т.П.Скрипкіна)[5].

Так, Т.П.Скрипкіна розглядала довіру як самостійне соціально–психологічне явище. Запропоноване нею його трактування містить у собі уявлення про довіру як про багаторівневе утворення: первинні установки уявлень про довіру генетично мають біосоціальну природу (виникають на ранніх стадіях онтогенезу з базової потреби у безпеці); вторинні установки (або “вторинна довіра”), спрямовані на світ і на себе самого, інтеріоризуючись, починають являти собою особистісні установки, що фіксуються як якості особистості, які відокремлюють її від інших людей (що й було емпірично виявлене в закордонній психології як диференціація людей на тих, що високо або низько довіряють (Т.Ямагіши)).

За дослідженнями Т.П.Скрипкіної довіра є різновидом установки (відношення), яка складається з трьох компонентів. Когнітивний компонент включає прогноз наслідків передбачуваного вчинку, заснований на знаннях і уявленнях про світ, людей, типи відносин і взаємин, про соціальні норми і норми поведінки, а також на знаннях про себе і припущеннях про свої можливості, заснованих на минулому досвіді. Емоційно-оцінний компонент включає, з одного боку, припущення про рівень безпеки конкретного об'єкту, з яким суб'єкт збирається вступити у взаємодію, і оцінку значимості ситуації взаємодії в цілому, а з іншого боку — оцінку власних можливостей у даній ситуації і можливих наслідків передбачуваного способу поведінки для особистості.

Коли виникає невідповідність між оцінкою ситуації об'єкта й оцінкою власних можливостей, особистість отримує емоційний сигнал і повинна вибрати стратегію поведінки, чим і визначається зміст поведінкового компоненту, в якому і виявляються формально-динамічні сторони довіри: міра, вибірковість і парціальність у кожній конкретній ситуації. В результаті кожної ситуації взаємодії людина одержує новий досвід, який може впливати на зміну й трансформацію минулих установок. Під основними функціями довіри Т.П.Скрипкіна розуміла: по –перше, вона є фундаментальною умовою взаємодії людини зі

світом і в цьому її найважливіша функція. Подвійність спрямування психіки людини припускає наявність довіри до світу як умови взаємодії з ним, і довіри до себе як умови активності особистості. Довіра до світу завжди пов'язана з довірою до себе і не може існувати інакше. У тому випадку, коли довіра до світу і довіра до себе виявляються не взаємозалежними, розпадається система “Людина і Світ”. Не менш значимими є функції:

- моделювання цілісності буття людини;
- моделювання цілісності власної особистості,
- функція зв'язку людини зі світом у єдину систему.

← Формат: Список

Наступні функції пов'язані з попередніми і полягають у тому, щоб встановлювати міру відповідності свого поведіння, прийнятого рішення, цілей і поставлених задач світу і самому собі. Відомо, що людина прагне до гармонії зі світом і самим собою. Але вона можлива лише при рівновазі (відповідності) рівня довіри до світу і до себе. Така ситуація існує лише при вже освоєних, відомих людині видах діяльності та поведінки. Вона не сприяє ні розвиткові особистості, ні пізнанню і перетворенню світу. Співвідношення (відповідність) рівня довіри до світу рівневі довіри до себе повинне знаходитися в стані рухливої рівноваги. Коли виникає ситуація невідповідності або світу, або самому собі, людина прагне знайти її знову. Ситуація нерівноваги виникає тому, що людина постійно попадає в нові для себе обставини, у яких вимоги й умови світу розходяться з її власними інтересами, бажаннями і можливостями.

В такій ситуації людина повинна зробити вибір — довіритися умовам, вимогам, наданим світом, чи своїм власним бажанням, потребам, інтересам, можливостям. Знайти рівновагу вона може, лише збільшивши або міру довіри до світу, або міру довіри до себе. З цією метою вона може діяти за умовами, що надає світ, або виходити з особистих інтересів, потреб і бажань, одним словом, із власної суб'єктності.

І, нарешті, остання функція довіри полягає в тому, що вона сприяє стиранню меж між минулим, сьогоденням і майбутнім, співвідносячи тимчасові проміжки життя особистості і, мовби сполучаючи їх, створює почуття тимчасової цілісності. Відбувається це тому, що міра довіри як до себе, так і до світу багато в чому визначається минулим досвідом успіхів і невдач, який людина враховує, коли робить свій вибір. Людина не може жити без віри в правильність і здійсненість прогнозованих вчинків, поставлених цілей. Якщо проєктоване майбутнє цілком відривається від власного минулого досвіду, що окреслює можливість людини, то його цілі будуть ілюзорні, відірвані від реальності, їхня досяжність буде малоімовірною. Якщо імовірність проєктованого майбутнього і можливість його здійснення будуть піддаватися сумніву, то воно залишиться ілюзорним. [11;236] Таким чином, саме довіра сприяє злиттю минулого, сьогодення і майбутнього в єдиний, цілісний акт життєдіяльності, і в цьому полягає ще одна з найважливіших функцій довіри.

У більшості робіт, присвячених специфіці спілкування на різних етапах онтогенезу, довір'ю в спілкуванні з різними людьми приділяється ключова роль.

Вивченню ролі довіри в міжособистісних стосунках, а також виявленню стадій і рівнів становлення довірливості в спілкуванні та взаємодії присвячено ряд робіт А.У.Хараша [12]. Довіра була описана і як феномен внутрішньогрупових відносин. Серед досліджень, проведених у рамках стратометричної концепції, можна виділити дослідження Л.Е.Комарової, яка довела, що базова ціннісна орієнтація на довіру характерна лише для груп високого рівня розвитку і є найважливішою умовою сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. В цілому, під базу ціннісної орієнтації на довіру розуміється ставлення кожного члена групи до кожного члена групи як до самого себе, незалежно від статусу і виконуваних соціальних ролей.

Проблема довіри займає ключове місце при аналізі поведінки індивідів у складних ситуаціях взаємодії, зокрема при вивченні міжособистісних конфліктів. Так, ґрунтуючись на широко відомих дослідженнях М.Дойча й інших авторів, що вивчають умови вибору корпоративної чи некорпоративної поведінки, А.І.Донцов [1] виділяє три основні умови, що

сприяють взаємній довірі сторін чи фактичному встановленню стратегії корпоративної поведінки. Перше - присутність так званих третіх (нейтральних) осіб, чия функція зводиться до полегшення взаємодії, особливо в ситуації конфлікту; другою умовою встановлення довірчих відносин є характер комунікативних зв'язків взаємодіючих сторін через, насамперед, наявність у кожного партнера по взаємодії інформації один про одного; і третя умова, що сприяє встановленню довіри, - особистісні якості учасників взаємодії. На думку А.І.Донцова, останнє є найменш вивченим. Основний висновок, до якого приходять автор названого дослідження, полягає в тому, що в психології дотепер приділялося недостатньо уваги ситуаційним факторам встановлення довіри, однак у стресових ситуаціях, до яких можна віднести конфлікт, їх роль більш значима, ніж вважалося раніше.

У зарубіжній соціальній психології довіра в стосунках людей стала предметом уваги багатьох авторів, які надавали виняткового значення соціальним аспектам довіри, тому що вважали, що "базова довіра — стрижневий елемент соціального і психологічного благополуччя індивіда і суспільства, який можна визначити як впевненість (індивіда, групи, співтовариства, нації) в тому, що навколишній світ і його мешканці не мають наміру заподіяти йому шкоди" [8; 94].

Піонерами в галузі вивчення довіри у закордонній соціальній психології були С. Джулард і П.Ласкоу, які розпочали роботу в цьому напрямку наприкінці 50-х рр. [11;15]. Саме вони досліджували довіру з погляду саморозкриття внутрішнього "Я". Спочатку довіру було відрефлексовано як явище, що виявляється в процесі саморозкриття, були виділені такі якості довіри, як добровільність і навмисність. Таким чином, первісно довіра вивчалася в контексті спілкування людей.

У 1974 р. Дж. Аллен почав вивчення довіри в контексті міжособистісних стосунків, виділивши параметри їхньої позитивності [11;15]

Інший і, мабуть, найбільш широко представлений напрямок у вивченні довіри належить авторам, що працюють у рамках інтеракціонізму. Дослідження в цьому напрямку також почалися в 50-х рр. з досліджень Дж. Хоманса. Інтеракціоністами довірливість вивчалася з процесуальної точки зору. Як відомо, основна дослідницька позиція інтеракціонізму полягала в розумінні процесу спілкування як обміну. Причому, в даному випадку під обміном розумілися деякого роду "здобутки" і "втрати", співвідношення між якими і детермінує динаміку спілкування. В ефективному спілкуванні результати обміну повинні справедливо розподілятися — кожен учасник очікує, щоб його "здобутки" відповідали "втратам". З цього погляду представниками даного напрямку було запропоноване наступне розуміння міжособистісного спілкування: людина, обрана як об'єкт довіри, повинна розцінювати її як "здобуток", але ступінь виявлення довіри за умов ефективного спілкування повинен бути взаємним. Ці ідеї отримали розвиток у роботах Гіффіна і Петтона, Алтмана і Тейлора [11;17]. Основною ж ідеєю робіт даних авторів залишалась та сама — якщо "здобутки" не відповідають "втратам", людина буде прагнути до припинення взаємин. Іншими словами, ця ідея виглядає таким чином: якщо в умовах кооперації довіряє тільки один, а інший використовує цю довіру, то взаємодія припиняється.

Значною кількістю досліджень довіра представлена в контексті вивчення саморозкриття (self - disclosure). Сам термін був запропонований родоначальником вивчення саморозкриття С.Джулардом, під яким він розумів "повідомлення іншим особою інформації про себе"[11;15]. Концепція саморозкриття сягає своїм коренням у психологію гуманістичної орієнтації та пов'язана з іменами таких відомих її представників, як К. Роджерс, А. Маслоу і С. Джулард. Найбільш повний аналіз вивчення саморозкриття в закордонній психології зроблений Н. В.Амягой, яка зводила поняття довіри до саморозкриття особистості [1].

Однак довіра і навіть довірливість у спілкуванні на даний час більшістю авторів не зводяться до феномену саморозкриття, хоча, природно, довіра є неодмінною умовою добровільного саморозкриття, на що і вказували практично всі автори.

Роль довіри традиційно вивчалася також у межах дослідження соціальних виборів, так званих соціальних дилем. Цей напрямок бере початок з 60-х рр. у роботах М. Дойча, що вперше з'єднав довіру зі співробітництвом [цит. по:11;24].

Міжнародною організацією (Development Dimension International) у 1995 р. було проведено огляд, спрямований на вивчення існування довіри в численних організаціях. У результаті дослідження організатори дійшли висновку, що в усьому світі в 57% організацій виробничого й обслуговуючого профілю спостерігається відсутність довіри, що є основною їхньою проблемою, пов'язаною з низькою ефективністю функціонування. Довіра визначається організаторами даного дослідження як “впевненість у надійності людини, виражена в рисі характеру, здатності, силі, чи якись зведення про когось чи про деяких людей, про яких відома таємниця” [11;22]. На думку авторів даного дослідження, довіра, що існує в організаціях, є невлучною сутністю, тому вона важка для розуміння, але “міць, закладена в ній, здатна забезпечити успіх в організації різних галузей виробництва. В процвітаючих компаніях, де довіра є основним принципом організації, вона створює великі зобов'язання, кооперативну злагодженість і позитивну енергію”. [11;24]

У створених експериментальних ситуаціях постійно вводились нові змінні.

Результатом проведення численних процедур було отримання значної кількості важливих і цікавих фактів про роль, динаміку та фактори, що сприяють виникненню довіри в найрізноманітніших ситуаціях спільної діяльності. На основі різнорідних емпіричних даних були побудовані теорії, за допомогою яких дослідники намагалися пояснити роль довіри в ситуаціях обміну. Однак представники теорій обміну, як правило, не ставили перед собою задачу осмислити сутнісні характеристики довіри як самостійного соціально-психологічного явища.

Таким чином, довіра входить у сферу суб'єктивного відношення людини до зовнішніх зв'язків з іншими людьми і здійснює функцію регуляції цих відносин.

Майже всі автори, що розробляли дану категорію, відзначали, що довіра являє собою якісно особливий стан моральної свідомості, що включає в себе моральні почуття і переконання, які є мотивами чи стимулами поведінки особистості. В такій якості довіра виступає як регулятор моральних відносин, і в цьому філософи вбачають її основну функцію.

Література:

- Амяга Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы.-М.,1991. – С.26.
- Донцов А.И. Психология коллектива –М., 1984. – 23 с.
- Калиничев В.К. Роль авторитета в общественной жизни: Автореф. дис. ...канд. филос. наук:- Л.,1971.
- Кисилев Ю.В. Роль авторитета в общественной жизни: Автореф. дис....канд. филос.наук:- Л.,1966.
- Кон И.С. Дружба (историко – психологический этюд). М.:1973. – 127 с.
6. Кондратьев М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации // Психология развивающейся личности \ Под ред. А.В. Петровского. –М.:1987. – С.204.
7. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: – Л.,1981.
8. Праворотова Т.А., Говир Т. Недоверие как практическая проблема // Социология.-1994.- №3. –С.94.
9. Рутковский Б.А. Понятие доверия в марксистской этике: Автореф. дис. ...канд. филос.Наук:- К.:1967.- 214 с.
- Семенов М.П. О моральном авторитете.- Алма-Ата, 1967.
- Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.; Издательский центр “Академия”,2000. – С.15-17,22-24,236

Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интересубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психол. – пед. пробл. общения. – М., 1979. – С. 13, 208.

Янчев Я. Доверие катогическа категория. – София, 1968.

Резюме

Отформатировано

Статья посвящена изучению сущности феномена доверия и его роли в жизни человека. В ней представлен анализ философских, социологических и психологических исследований, посвященных осмыслению доверия в качестве базового элемента взаимодействия человека с миром и с самим собой. Рассматриваются условия возникновения, закономерности функционирования и формы проявления доверия.

В статье определен ряд проблем, требующих дальнейшего изучения.

Статья посвящена изучению сущности феномена доверия и его роли в жизни человека. В ней представлен анализ философских, социологических и психологических исследований, посвященных осмыслению доверия в качестве базового элемента взаимодействия человека с миром и с самим собой. Рассматриваются условия возникновения, закономерности функционирования и формы проявления доверия.

В статье определен ряд проблем, требующих дальнейшего изучения.

Key word's: trust, problem of trust's, functional trust, self – disclosure, trust's communication.

Отформатировано

Summary

Отформатировано

This article presents the problem of studying trust essence and its role in a person's life.

It contains the analysis of the philosophical, sociological and psychological researches, devoted to a purport problem of trust as a basic element of a person's interaction with the world. The conditions of appearing functional regularity and the trust forms are given in the article. Besides, the problem of trust is being studied from the point of view of philosophical ethics as one of its category. Some problems that need thorough investigations are presented in the article.

Key words: trust, trust's problem, functional trust, self-disclosure, trust's communication.

Стаття присвячена вивченню феномену довіри та його ролі в житті людини. У ній представлено аналіз філософських, соціологічних та психологічних досліджень, присвячених осмисленню довіри в якості базового елемента взаємодії людини зі світом та самим собою. Розглядаються умови виникнення, закономірності функціонування та форми прояву довіри. Крім того, ця проблема досліджується з точки зору філософської етики як одна з її категорій. У статті визначено ряд проблем, які вимагають подальшої розробки.

Ключові слова: довіра, довірче спілкування, довірчі взаємовідносини, саморозкриття, функції довіри.

Спілкування, у ході якого одна людина довіряє іншій свої думки, почуття, розкриває ті чи інші інтимні сторони свого внутрішнього світу, є одним з важливих, але поки ще недостатньо досліджених компонентів людських взаємин. Дослідження спілкування, побудованого на довірі (його називають довірливим, дружнім, інтимним, тісним й т.д.) у даний час дуже малочисельні й ведуться лише в тій мірі, у якій це необхідно для вирішення інших, більш важливих для кожного дослідника задач. Аналіз цих досліджень дає можливість стверджувати, що жертвами асоціальної поведінки стають люди занадто довірливі й ті, хто порушує міру довіри до себе і до інших в бік довіри іншим (що особливо

характерне для дітей) або люди занадто самовпевнені, що покладаються тільки на себе, які вважають, що з ними нічого не трапиться і тому не відчують небезпеки власної поведінки, яка провокує іншого до образи. Беручи уваги значення феномену довіри для гармонізації внутрішнього світу особистості, виникає необхідність осмислити її як самостійне соціально-психологічне, філософське та етичне явище.

У системі антропологічних наук феномен довіри традиційно відносять до етичних категорій моралі. Етико-філософський аналіз категорії довіри спрямований на дослідження взаємин не тільки між конкретними людьми, але і між особистістю і суспільством, особистістю і державою, особистістю і колективом, а також між націями і державами. Термін “довіра” входить до системи етичних категорій і понять. Вважається, що довіра виникає з практики конкретних відносин між людьми в результаті тривалого розвитку моральної свідомості, а потім як самостійне поняття проникає у філософію, де стає об'єктом теоретичного аналізу.

У дослідженнях філософського і соціологічного плану довіра вивчалась як найважливіший фактор авторитету особистості [3, 4, 10]. Аналіз філософських і соціологічних досліджень, присвячених вивченню авторитетності, показує, що довіра в них розглядалась як основна умова існування самого феномену авторитетності. У роботах, присвячених цій проблемі, виділяється два типи впливу однієї особистості на іншу — насильницький і ненасильницький. Під ненасильницьким впливом розуміється підпорядковуючий вплив на поведінку суспільних груп (людини) відповідно до корінних інтересів об'єкта впливу і його волею. При цьому всі автори, що займаються розробкою філософських аспектів проблеми авторитетності, відзначають, що основна умова ненасильницького впливу — це довіра суб'єкта до носія авторитету. Тому довіра виступає основним індикатором справжнього авторитету. Так, В.К.Калінічев [3], висувуючи гіпотезу про ціннісну природу авторитету, пише, що суб'єктів авторитету треба розглядати з погляду того, носіями яких цінностей вони є. Автор вважає, що особливу роль як основи авторитету виконують моральні властивості особистості, тому що позитивна оцінка цих властивостей є механізмом запуску довіри однієї людини до іншої. Ця позитивна оцінка забезпечує можливість ефективної комунікації з авторитетною людиною. Лише після етапу оцінювання виникає наступна фаза комунікативного процесу, яка полягає в умовиводах щодо того, чи можна звернутися до даної людини і як вплине звертання до неї на подальші відносини. В.К.Калінічев вважає, що в багатьох роботах, присвячених вивченню авторитету, у зв'язку зі значимістю другої фази комунікативного акта мало уваги приділялося вивченню першої — фази виникнення відносин довіри на основі позитивного оцінювання моральних якостей носія авторитету. В цьому зв'язку, на думку автора, моральна сторона, на якій базується відношення довіри, залишилася маловивченою.

Таким чином, довіра входить у сферу суб'єктивного відношення людини до зовнішніх зв'язків з іншими людьми та здійснює функцію регуляції цих відносин.

У понятті “довіра” з етичної точки зору традиційно відбиваються ті моральні норми, що пов'язані з добровільними взаємними зобов'язаннями як в суспільному, так і в особистому житті людей. Під довірчими розуміють відносини, засновані на моральному кредиті, на добровільних взаємних зобов'язаннях. Ці зобов'язання, в кінцевому рахунку, пов'язані з вимогами, виробленими протягом тривалого часу розвитку людства і пропонувані суспільством до особистості.

Один з основних дослідників довіри у російській етиці Б.А.Ругковського визначає її як “моральне поняття, що виражає таке відношення однієї особистості до іншої, котре виходить з переконаності в її добропорядності, вірності, відповідальності, чесності і правдивості” [9; 14]. В аналізованій роботі автор робить спробу визначити об'єктивні та суб'єктивні умови формування довіри, показати її специфіку і місце серед інших етичних категорій, уточнити соціальні функції довіри. Розглядаючи походження довіри, автор вказує, що на практиці вона виникає з реальних відносин як продукт тривалого розвитку моральної

свідомості людей і має свої специфічні особливості в кожній конкретній культурі. Грунтуючись на цих положеннях, Б.А.Рутковський показує залежність довіри, з одного боку, від реальних практичних відносин між людьми в конкретних групах, у суспільстві, а з іншого боку — від рівня розвитку моральної свідомості і самосвідомості особистості. Він відзначає, що довіра є якісно особливим станом моральної свідомості, що виражається “у внутрішній переконаності однієї людини в щирості намірів іншого” [9; 12]. Будучи особливим станом моральної свідомості, довіра містить у собі моральні почуття і переконання. Саме тому довіра виступає моральним регулятором відносин між людьми.

Я.Янчев, аналізуючи феномен довіри, акцентує увагу на іншому аспекті даної категорії. Він теж розуміє довіру як моральне відношення, але при цьому пише, що довіра “є повідомленням (передачею) інтимних думок і почуттів, здійсненням дій на основі припущення про те, що поведження об’єкта якому довіряють, не йде в розріз з моральною нормою добра і з конкретними інтересами довіряючого” [12; 208]. Дослідник вважає, що довіра і недовіра є нерозривними тенденціями в розвитку людської моралі, які знаходяться у діалектичному взаємозв’язку в силу соціально-економічних і гносеологічних причин. Грунтуючись на цьому взаємозв’язку, автор виділяє довіру етичну і неетичну, а також етичну і неетичну недовіру. Підхід, котрий дозволяє йому виділити, по суті, дві форми довіри і дві форми недовіри, став можливий завдяки тому, що центральне місце в розумінні довіри автор відводить моральній нормі добра. Я. Янчев вважає, що поняття “добро” по змісту ширше, ніж поняття “довіра” і тому їх можна співвідносити, а оскільки об’єктивна природа морального відношення довіри суперечлива, то введення в розуміння сутності досліджуваного явища такого більш широкого поняття, як “добро”, додає розумінню довіри відому гнучкість.

Аналіз змісту даної категорії у філософській етиці дозволяє виділити чотири важливі сторони довіри:

- по-перше, довіра розглядається в аспекті моральних відносин між людьми, заснованих на переконаності в добропорядності, вірності, відповідальності, чесності і правдивості один одного;

- по-друге, в довірі виділяється і розглядається момент знання один одного;

- по-третє, відзначається, що акт довіри — це добровільний, ненасильницький прояв;

- і, нарешті, по-четверте, довіра реалізується як передача інтимних думок і почуттів.

Практично всі автори вказують на соціальну сутність досліджуваного феномена, особливості прояву якого детермінується культурними нормами (В.Вічев, Б.Ф.Поршнев, Б.А.Рутковський, Я.Янчев і ін.).

Отже, теоретичний аналіз вітчизняних досліджень у галузях, суміжних з психологією, в яких розглядалась проблема довіри, показав, що вона вивчалась в якості самостійної лише в етиці, де довіра традиційно відноситься до етичних категорій моралі. У працях з етики, присвячених розробці категорії “довіра”, вона розглядалась як форма специфічного відношення і взаємодії між людьми. Були виділені основні критерії і функції довіри в цій взаємодії. Практично всі автори, що займалися вивченням довіри як етичної категорії моралі, вказують на соціально-психологічну сутність даного явища.

В цьому зв’язку в соціально-психологічних і педагогічних дослідженнях при вивченні різних проблем вітчизняні психологи і педагоги досить часто зверталися до явища довіри, вказуючи на його надзвичайну важливість для встановлення позитивних відносин між людьми. Так, у ряді досліджень, присвячених проблемам авторитету, слідом за роботами, виконаними в рамках філософії та соціології, також відзначалася найважливіша роль довіри як необхідної умови виникнення справжнього авторитету (М.Ю.Кондратьєв, Ю.П.Стьопкін, Е.М.Ткачов). Практично всі автори, які вивчали психологічні аспекти проблеми авторитетності, вказують, що довіра до носія авторитету є необхідною умовою існування самого авторитетності. М.Ю.Кондратьєв пропонує розглядати ознаку авансування довірою як основну ознаку авторитетності. Він пише: “Визнаючи за лідером право на ухвалення

відповідального рішення в значимих умовах спільної діяльності, члени групи авансують йому довіру, часом представляючи неприпустиму для них самих волю дій, упевнені в тім, що вона буде використана лише на благо співтовариства.” [6,с. 204]. Виходячи з вищезазначеного, стає очевидним, що автор виділяє ознаки, на яких і ґрунтується авансування довірою, до яких відносяться: безпека (авторитетна особанічого не зробить на шкоду співтовариству), значимість як авторитетної особи, так і інформації, про яку йде розмова, а також значимість оцінки цієї інформації. У цьому контексті мова йде про значимість ухвалення відповідального рішення в значимих умовах спільної діяльності.

Особливу групу робіт складають дослідження, присвячені вивченню феномену дружби (І.Кон, В.А.Лосенков, Л.Я.Гозман). І.Кон відзначає: “...у визначеннях дружби постійно підкреслюється момент довіри” [5;127]. Всі автори, що вивчали дружбу як особливий феномен міжособистісних відносин, писали про те, що довіра є найважливішим неписаним правилом дружніх відносин, порушення якого приводить до припинення самої дружби.[5]”. І.С.Кон, характеризуючи різні види дружби, дорослу і юнацьку, “чоловічу” і “жіночу”, пише про те, що їхня відмінність полягає в різному ступені довіри одного до одного.

У російській психологічній науці були спроби показати роль довірчих відносин і довірчого спілкування на різних стадіях онтогенетичного розвитку особистості. Особливо повно з цього погляду вивчені підлітковий і ранній юнацький вік (А.В.Мудрик, В.Е.Пахальян, Т.П.Скрипкіна.)[5].

Так, Т.П.Скрипкіна розглядала довіру як самостійне соціально–психологічне явище. Запропоноване нею його трактування містить у собі уявлення про довіру як про багаторівневе утворення: первинні установки уявлень про довіру генетично мають біосоціальну природу (виникають на ранніх стадіях онтогенезу з базової потреби у безпеці); вторинні установки (або “вторинна довіра”), спрямовані на світ і на себе самого, інтеріоризуючись, починають являти собою особистісні установки, що фіксуються як якості особистості, які відокремлюють її від інших людей (що й було емпірично виявлене в закордонній психології як диференціація людей на тих, що високо або низько довіряють (Т.Ямагіши)).

За дослідженнями Т.П.Скрипкіної довіра є різновидом установки (відношення), яка складається з трьох компонентів. Когнітивний компонент включає прогноз наслідків передбачуваного вчинку, заснований на знаннях і уявленнях про світ, людей, типи відносин і взаємин, про соціальні норми і норми поведінки, а також на знаннях про себе і припущеннях про свої можливості, заснованих на минулому досвіді. Емоційно-оцінний компонент включає, з одного боку, припущення про рівень безпеки конкретного об'єкту, з яким суб'єкт збирається вступити у взаємодію, і оцінку значимості ситуації взаємодії в цілому, а з іншого боку — оцінку власних можливостей у даній ситуації і можливих наслідків передбачуваного способу поведінки для особистості.

Коли виникає невідповідність між оцінкою ситуації об'єкта й оцінкою власних можливостей, особистість отримує емоційний сигнал і повинна вибрати стратегію поведінки, чим і визначається зміст поведінкового компоненту, в якому і виявляються формально-динамічні сторони довіри: міра, вибірковість і парціальність у кожній конкретній ситуації. В результаті кожної ситуації взаємодії людина одержує новий досвід, який може впливати на зміну й трансформацію минулих установок. Під основними функціями довіри Т.П.Скрипкіна розуміла: по –перше, вона є фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом і в цьому її найважливіша функція. Подвійність спрямування психіки людини припускає наявність довіри до світу як умови взаємодії з ним, і довіри до себе як умови активності особистості. Довіра до світу завжди пов'язана з довірою до себе і не може існувати інакше. У тому випадку, коли довіра до світу і довіра до себе виявляються не взаємозалежними, розпадається система “Людина і Світ”. Не менш значимими є функції:

- моделювання цілісності буття людини;

- моделювання цілісності власної особистості;
- функція зв'язку людини зі світом у єдину систему.

Наступні функції пов'язані з попередніми і полягають у тому, щоб встановлювати міру відповідності свого поведіння, прийнятого рішення, цілей і поставлених задач світу і самому собі. Відомо, що людина прагне до гармонії зі світом і самим собою. Але вона можлива лише при рівновазі (відповідності) рівня довіри до світу і до себе. Така ситуація існує лише при вже освоєних, відомих людині видах діяльності та поведінки. Вона не сприяє ні розвиткові особистості, ні пізнанню і перетворенню світу. Співвідношення (відповідність) рівня довіри до світу рівневі довіри до себе повинне знаходитися в стані рухливої рівноваги. Коли виникає ситуація невідповідності або світу, або самому собі, людина прагне знайти її знову. Ситуація нерівноваги виникає тому, що людина постійно попадає в нові для себе обставини, у яких вимоги й умови світу розходяться з її власними інтересами, бажаннями і можливостями.

В такій ситуації людина повинна зробити вибір — довіритися умовам, вимогам, наданим світом, чи своїм власним бажанням, потребам, інтересам, можливостям. Знайти рівновагу вона може, лише збільшивши або міру довіри до світу, або міру довіри до себе. З цією метою вона може діяти за умовами, що надає світ, або виходити з особистих інтересів, потреб і бажань, одним словом, із власної суб'єктності.

І, нарешті, остання функція довіри полягає в тому, що вона сприяє стиранню меж між минулим, сьогоденням і майбутнім, співвідносячи тимчасові проміжки життя особистості і, мовби сполучаючи їх, створює почуття тимчасової цілісності. Відбувається це тому, що міра довіри як до себе, так і до світу багато в чому визначається минулим досвідом успіхів і невдач, який людина враховує, коли робить свій вибір. Людина не може жити без віри в правильність і здійсненність прогнозованих вчинків, поставлених цілей. Якщо проєктоване майбутнє цілком відривається від власного минулого досвіду, що окреслює можливості людини, то його цілі будуть ілюзорні, відірвані від реальності, їхня досяжність буде малоімовірною. Якщо імовірність проєктованого майбутнього і можливість його здійснення будуть піддаватися сумніву, то воно залишиться ілюзорним [11;236]. Таким чином, саме довіра сприяє злиттю минулого, сьогодення і майбутнього в єдиний, цілісний акт життєдіяльності, і в цьому полягає ще одна з найважливіших функцій довіри.

У більшості робіт, присвячених специфіці спілкування на різних етапах онтогенезу, довір'ю в спілкуванні з різними людьми приділяється ключова роль.

Вивченню ролі довіри в міжособистісних стосунках, а також виявленню стадій і рівнів становлення довірливості в спілкуванні та взаємодії присвячено ряд робіт А.У.Хараша [12]. Довіра була описана і як феномен внутрішньогрупових відносин. Серед досліджень, проведених у рамках стратометричної концепції, можна виділити дослідження Л.Е.Комарової, яка довела, що базова ціннісна орієнтація на довіру характерна лише для груп високого рівня розвитку і є найважливішою умовою сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. В цілому, під базою ціннісної орієнтації на довіру розуміється ставлення кожного члена групи до кожного члена групи як до самого себе, незалежно від статусу і виконуваних соціальних ролей.

Проблема довіри займає ключове місце при аналізі поведінки індивідів у складних ситуаціях взаємодії, зокрема при вивченні міжособистісних конфліктів. Так, ґрунтуючись на широко відомих дослідженнях М.Дойча й інших авторів, що вивчають умови вибору корпоративної чи некорпоративної поведінки, А.І.Донцов [1] виділяє три основні умови, що сприяють взаємній довірі сторін чи фактичному встановленню стратегії корпоративної поведінки. Перше - присутність так званих третіх (нейтральних) осіб, чия функція зводиться до полегшення взаємодії, особливо в ситуації конфлікту; другою умовою встановлення довірчих відносин є характер комунікативних зв'язків взаємодіючих сторін через, насамперед, наявність у кожного партнера по взаємодії інформації один про одного; і третя умова, що сприяє встановленню довіри, - особистісні якості учасників взаємодії. На думку

А.І.Донцова, останнє є найменш вивченим. Основний висновок, до якого приходять автор названого дослідження, полягає в тому, що в психології дотепер приділялося недостатньо уваги ситуаційним факторам встановлення довіри, однак у стресових ситуаціях, до яких можна віднести конфлікт, їх роль більш значима, ніж вважалося раніше.

У зарубіжній соціальній психології довіра в стосунках людей стала предметом уваги багатьох авторів, які надавали виняткового значення соціальним аспектам довіри, тому що вважали, що “базова довіра — стрижневий елемент соціального і психологічного благополуччя індивіда і суспільства, який можна визначити як упевненість (індивіда, групи, співтовариства, нації) в тому, що навколишній світ і його мешканці не мають наміру заподіяти йому шкоди” [8; 94].

Піонерами в галузі вивчення довіри у закордонній соціальній психології були С.Джурард і П.Ласкоу, які розпочали роботу в цьому напрямку наприкінці 50^х рр. [11;15]. Саме вони досліджували довіру з погляду саморозкриття внутрішнього “Я”. Спочатку довіру було відрефлексовано як явище, що виявляється в процесі саморозкриття, були виділені такі якості довіри, як добровільність і навмисність. Таким чином, первісно довіра вивчалася в контексті спілкування людей.

У 1974 р. Дж.Аллен почав вивчення довіри в контексті міжособистісних стосунків, виділивши параметри їхньої позитивності [11;15]

Інший і, мабуть, найбільш широко представлений напрямок у вивченні довіри належить авторам, що працюють у рамках інтеракціонізму. Дослідження в цьому напрямку також почалися в 50-х рр. з досліджень Дж.Хоманса. Інтеракціоністами довірливість вивчалася з процесуальної точки зору. Як відомо, основна дослідницька позиція інтеракціонізму полягала в розумінні процесу спілкування як обміну. Причому, в даному випадку під обміном розумілися деякого роду “здобутки” і “втрати”, співвідношення між якими і детермінує динаміку спілкування. В ефективному спілкуванні результати обміну повинні справедливо розподілятися — кожен учасник очікує, щоб його “здобутки” відповідали “втратам”. З цього погляду представниками даного напрямку було запропоноване наступне розуміння міжособистісного спілкування: людина, обрана як об’єкт довіри, повинна розцінювати її як “здобуток”, але ступінь виявлення довіри за умов ефективного спілкування повинен бути взаємним. Ці ідеї отримали розвиток у роботах Гіффіна і Петтона, Алмана і Тейлора [11;17]. Основною ж ідеєю робіт даних авторів залишалась та сама — якщо “здобутки” не відповідають “втратам”, людина буде прагнути до припинення взаємин. Іншими словами, ця ідея виглядає таким чином: якщо в умовах кооперації довіряє тільки один, а інший використовує цю довіру, то взаємодія припиняється.

Значною кількістю досліджень довіра представлена в контексті вивчення саморозкриття (self - disclosure). Сам термін був запропонований родоначальником вивчення саморозкриття С.Джурардом, під яким він розумів “повідомлення іншим особистої інформації про себе”[11;15]. Концепція саморозкриття сягає своїм коренням у психологію гуманістичної орієнтації та пов’язана з іменами таких відомих її представників, як К.Роджерс, А.Маслоу і С.Джурард. Найбільш повний аналіз вивчення саморозкриття в закордонній психології зроблений Н.В.Амьейою, яка зводила поняття довіри до саморозкриття особистості [1].

Однак довіра і навіть довірливість у спілкуванні на даний час більшістю авторів не зводяться до феномену саморозкриття, хоча, природно, довіра є неодмінною умовою добровільного саморозкриття, на що і вказували практично всі автори.

Роль довіри традиційно вивчалася також у межах дослідження соціальних виборів, так званих соціальних дилем. Цей напрямок бере початок з 60-х рр. у роботах М.Дойча, що вперше з’єднав довіру зі співробітництвом [цит. по: 11;24].

Міжнародною організацією (Development Dimension International) у 1995 р. було проведено огляд, спрямований на вивчення існування довіри в численних організаціях. У результаті дослідження організатори дійшли висновку, що в усьому світі в 57% організацій

виробничого й обслуговуючого профілю спостерігається відсутність довіри, що є основною їхньою проблемою, пов'язаною з низькою ефективністю функціонування. Довіра визначається організаторами даного дослідження як “впевненість у надійності людини, виражена в рисі характеру, здатності, силі, чи якісь зведення про когось чи про деяких людей, про яких відома таємниця” [11;22]. На думку авторів даного дослідження, довіра, що існує в організаціях, є невлучною сутністю, тому вона важка для розуміння, але “міць, закладена в ній, здатна забезпечити успіх в організації різних галузей виробництва. В процвітаючих компаніях, де довіра є основним принципом організації, вона створює великі зобов'язання, кооперативну злагоженість і позитивну енергію”. [11;24]

У створених експериментальних ситуаціях постійно вводились нові змінні.

Результатом проведення численних процедур було отримання значної кількості важливих і цікавих фактів про роль, динаміку та фактори, що сприяють виникненню довіри в найрізноманітніших ситуаціях спільної діяльності. На основі різноманітних емпіричних даних були побудовані теорії, за допомогою яких дослідники намагалися пояснити роль довіри в ситуаціях обміну. Однак представники теорій обміну, як правило, не ставили перед собою задачу осмислити сутнісні характеристики довіри як самостійного соціально-психологічного явища.

Таким чином, довіра входить у сферу суб'єктивного відношення людини до зовнішніх зв'язків з іншими людьми і здійснює функцію регуляції цих відносин.

Майже всі автори, що розробляли дану категорію, відзначали, що довіра являє собою якісно особливий стан моральної свідомості, що включає в себе моральні почуття і переконання, які є мотивами чи стимулами поведінки особистості. В такій якості довіра виступає як регулятор моральних відносин, і в цьому філософи вбачають її основну функцію.

Література

- 1.Амяга Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении //Личность. Общение. Групповые процессы.-М.,1991. – С.26.
- 2.Донцов А.И. Психология коллектива –М., 1984. – 23 с.
- 3.Калиничев В.К. Роль авторитета в общественной жизни: Автореф. дис. ...канд. филос. наук:- Л.,1971.
- 4.Кисилев Ю.В. Роль авторитета в общественной жизни: Автореф. дис....канд. филос.наук:- Л.,1966.
- 5.Кон И.С. Дружба (историко – психологический этюд). М.:1973. – 127 с.
- 6.Кондратьев М.Ю. Авторитет педагога как результат его персонализации //
- 7.Психология развивающейся личности \ Под ред. А.В.Петровского. –М.:1987. – С.204.
- 8.Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук: – Л.,1981.
- 9.Праворотова Т.А., Говир Т. Недоверие как практическая проблема // Социология -1994.- №3. –С.94.
- 10.Рутковский Б.А. Понятие доверия в марксистской этике: Автореф. дис. ...канд. филос. наук:- К.:1967.- 214 с.
- 11.Семенов М.П. О моральном авторитете.- Алма-Ата, 1967.
- 12.Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.; Издательский центр “Академия”,2000. – С.15-17,22-24,236
- 13.Хараш А.У. Личность, сознание и общение: к обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психол. – пед. пробл. общения. – М.,1979. – С. 13, 208.
- 14.Янчев Я. Доверие като етическа категория. – София, 1968.

Формат: Список

Резюме

Отформатировано

Стаття присвячена вивченню феномену довіри та його ролі в житті людини. У ній представлено аналіз філософських, соціологічних та психологічних досліджень, присвячених осмисленню довіри в якості базового елемента взаємодії людини зі світом та самим собою. Розглядаються умови виникнення, закономірності функціонування та форми прояву довіри. Крім того, ця проблема досліджується з точки зору філософської етики як одна з її категорій. У статті визначено ряд проблем, які вимагають подальшої розробки.

Ключові слова: довіра, довірче спілкування, довірчі взаємовідносини, саморозкриття, функції довіри.

Резюме

Статья посвящена изучению сущности феномена доверия и его роли в жизни человека. В ней представлен анализ философских, социологических и психологических исследований, посвященных осмыслению доверия в качестве базового элемента взаимодействия человека с миром и с самим собой. Рассматриваются условия возникновения, закономерности функционирования и формы проявления доверия. В статье определен ряд проблем, требующих дальнейшего изучения.

Ключевые слова: доверие, доверительное общение, доверительные взаимоотношения, самореализация, функции доверия.

Summary

This article presents the problem of trust's essence studying and its role in a person life. It contains the analysis of the philosophical, sociological and psychological researches, presented purport problem of trust as a basic element of person interaction with the world. The conditions of appearing functional regularity and the trust forms are given in the article. Besides, the problem of trust is being studied from the point of view of philosophical ethics as one of its categories. Some problems needing thorough investigations are presented in the article.

Key words: trust, problem of trust's, functional trust, self – disclosure, trust's communication.

УДК 378

Л.П.Загородня
Л.П.Загородня**СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ
ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА МОДЕЛЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ
ПІДГОТОВКИ**

Стаття присвячена проблемі формування основ педагогічної техніки майбутніх фахівців дошкільного виховання як важливої складової їх професійної майстерності. У ній представлено структуру педагогічної техніки вихователя дошкільного закладу та модель її поетапного формування у студентів дошкільного факультету із застосуванням адекватних меті та завданням навчання форм і методів. Особлива увага серед різноманітних методів навчання приділяється інтерактивним. Подані методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів щодо формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання. Визначені важливі аспекти проблеми, які потребують подальшого вивчення.

Ключові слова: педагогічна техніка вихователя дошкільного закладу, інтерактивні методи навчання, модель формування основ педагогічної техніки, професійна майстерність.

Отформатировано

Перехід дошкільної освіти до особистісно-орієнтованої моделі вимагає переосмислення змісту, критеріїв оцінювання ефективності освітньої діяльності, орієнтації педагога на визначення пріоритету виховання у формуванні особистості дитини дошкільного віку. Про це зазначається в основних державних документах з дошкільного виховання та освіти: Концепції дошкільного виховання в Україні (1993 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1998 р.), Законі “Про дошкільну освіту” (2001 р.). Тому важливого значення набуває проблема підготовки педагогічних кадрів у галузі дошкільного виховання.

Сучасному педагогові дошкільного закладу необхідно змінити позицію на суб’єкт-суб’єкту в навчально-виховному процесі стосовно вихованця. Для успішної реалізації професійних функцій вихователі потрібні: ґрунтовні різноманітні знання, розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, спрямованість на дитину як особистість і суспільну цінність зі своїми потребами та бажаннями. Все це складає професійну майстерність педагога дошкільного закладу.

Важливим структурним компонентом професійної майстерності вихователя є педагогічна техніка – комплекс професійних умінь і навичок, який допомагає самовиразитись, гнучко й адекватно взаємодіяти з вихованцями. Проблема педагогічної техніки вчителя стала предметом наукових пошуків багатьох дослідників. А.Макаренко вперше звернув увагу на необхідність володіння вчителем, вихователем педагогічною технікою і наголошував на важливості цілеспрямованого навчання цих умінь у вищій школі. “Я вважаю, що наших педагогів у вищих навчальних закладах, де вони навчаються, треба вчити по-іншому. Для мене такі “дрібниці” стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як підвищувати голос, змінити тон, посміхнутися, подивитися. Нас цього ніхто не вчив, а цього треба вчити. Тут ми натрапляємо на ту сферу, яка всім відома в драматичному мистецтві. Це мистецтво говорити, змінювати голос, тон, мистецтво погляду, повороту тощо. Усе це конче необхідно, і без цього не може бути справжнього вихователя... Крім майстерності, тут потрібне ще й велике знання педагогічної техніки” [; 234].

А.Макаренко зробив спробу визначити зміст умінь педагогічної техніки та шляхи її розвитку.

У психолого-педагогічній літературі існують неоднозначні погляди на педагогічну техніку. Так, А.Макаренко розглядав її у двох планах: широкому і вузькому. У широкому розумінні педагогічна техніка, на його думку, охоплює всі аспекти володіння найбільш

ефективними формами і методами навчання та виховання, тобто володіння технологією педагогічного процесу. У вузькому розумінні вона є складовою організаційної діяльності педагога, його поведінки, спеціальних знань та навичок, без яких неможливо бути хорошим учителем, вихователем. Сучасні дослідники: Ю.Турчанинова, О.Мороз, В.Омельченко, В.Абрамян, С.Омельченко, Т.Андрюшина, Г.Залесов, В.Ніколаєнко розглядають педагогічну техніку, на наш погляд, у вузькому розумінні, відносячи до неї лише: уміння володіння жестами, мімікою, поглядом, позою; уміння розуміти свій психологічний стан та керувати ним. Так, Ю.Турчанинова, досліджуючи педагогічну техніку вчителя як одну зі сходинок педагогічної майстерності, визначає її так: “Уміння говорити правильно й виразно, уміння жестом, мімікою, поглядом висловлювати свої почуття і ставлення, уміння бачити себе збоку”, тобто це такий “комплекс умінь, який допомагає вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, досягти оптимальних результатів у навчальній роботі” [127; с.6].

Схожі позиції, щодо змісту вмінь педагогічної технології займають Т.Андрюшина, Г.Залесов, В.Ніколенко: “Педагогічна техніка – необхідна складова частина педагогічної майстерності. Вона проявляється в умінні педагога володіти засобами особистого впливу (голосом, мімікою, жестами, постановою) та в умінні педагогічно доцільно організувати свою поведінку” [106; с. 160].

В.Абрамян підходить до розв'язання проблеми педагогічної техніки вчителя з позиції театральної педагогіки. Він вважає, що одним з найважливіших компонентів педагогічної майстерності є педагогічна техніка, “репрезентована системою емоційно-виразних засобів (голосових, моторних, мімічних, пластичних тощо), які забезпечують технологію педагогічної діяльності й найголовніший прояв педагогічного потенціалу вчителя” [1, с.7].

Деяко по-іншому інтерпретують уміння вчителя О.Г.Мороз та В.Л.Омельченко. Вони стверджують: “Педагогічна техніка - це сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з окремим учнем чи всім класним колективом, відповідно до поставленої мети виховання і конкретних об'єктивних та суб'єктивних передумов” [81, с.5]. Дослідники виокремлюють наступні складові педагогічної техніки вчителя:

1. Уміння в галузі культури мовлення: правильне дихання, чітка дикція, належний темп, ритм, логічність побудови тощо.
2. Володіння мімікою, пантомімікою, жестами.
3. Уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом.
4. Дотримуватися оптимального темпу і ритму в навчальній роботі.
5. Уміння і навички спілкування з оточуючими, насамперед учнями.
6. Володіння основами психотехніки.

Подібні погляди на педагогічну техніку пропонує С.Омельченко. Він досліджував процес формування професійних умінь майбутнього вчителя як важливу складову його педагогічної культури. За визначенням С.Омельченка, педагогічна техніка – це “сукупність умінь і особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію вибраних ним методів форм навчально-виховної роботи з окремим учнем чи колективом у відповідності з цілями вихователя і особливостями конкретних об'єктивних і суб'єктивних умов розуміння свого психічного стану” [88, с. 24]. Він пропонує наступну структуру педагогічної техніки як елемента загальної культури вчителя: 1. Уміння одягатися і стежити за зовнішністю й поставою. 2. Уміння в галузі культури мовлення. 3. Уміння володіти своїм тілом: ходити, сидіти тощо. 4. Уміння володіти мімікою, жестами. 5. Уміння в галузі психотехніки: рефлексія, розуміння психічних станів дітей (емпатія) і адекватний вплив на них. 6. Уміння вибирати темп і ритм у роботі. 7. Уміння визначати макро- і мікроцілі в діяльності. 8. Уміння в галузі педагогічного спілкування.

У широкому розумінні розглядає педагогічну техніку авторський колектив кафедри педагогічної майстерності Полтавського педагогічного університету на чолі з Н.Тарасевич. Вони поділяють вмінь педагогічної техніки на дві групи. Перша група пов'язана з умінням

педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою), керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого стану почуття: опанування вмінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою), техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення). Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість, колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо [5, с.49].

Ця структура, на наш погляд, найбільш повно відображає розгалужену систему професійних умінь педагога, хоча й вона потребує вдосконалення. Сучасні дослідження проблеми професійних умінь педагога дошкільного закладу носять частковий характер і стосуються: умінь вихователя керувати грою (Л.Артемова, А.Бондаренко, О.Янківська, С.Новосолова та ін.); трудовою діяльністю (З.Борисова, Г.Беленька, М.Машовець, Н.Кот, Н.Кривошея та ін.); умінь в галузі культури мовлення (А.Богуш, Н.Орланова, Р.Буре, Л.Островська, І.Луценко та ін.); техніки мовлення (А.Ніколаїчева, Л.Горбушина, М.Боголюбська, В.Шевченко та ін.); творчих умінь (Л.Макрідіна); невербальних засобів спілкування в діяльності вихователя (О.Формановська та ін.).

Уміння вихователя, необхідні для успішної реалізації завдань навчально-виховного процесу, узагальнила й класифікувала Є.Панько у праці "Психологія діяльності вихователя дитячого садка". Основними знаряддями праці вихователя як і представників інших соціологічних професій – пише вона, - є слово, жест, міміка, інтонація" [92, с.21]. Саме ці прояви характеризують особу вихователя і її поведінку в цілому. З цих міркувань до основних умінь вихователя Є.Панько відносить: гностичні, конструктивні, комунікативні, організаційні й частково-методичні уміння керувати грою, побутовою, трудовою, учбовою діяльністю вихованців.

Подібну, але детальнішу класифікацію педагогічних умінь пропонує Л.Семушина. Уміння педагога дошкільного закладу поділяє їх на три групи: 1) психолого-педагогічні; 2) частково-методичні; 3) спеціальні: "Психолого-педагогічні вміння, - за її переконанням, - найбільш узагальнені і стосуються всієї педагогічної діяльності вихователя" [117, с. 14]. До них у розглядуваній класифікації належать аналітичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаційні, уміння необхідні для оцінки отриманих результатів. Говорячи про частково-методичні уміння, Л.Г.Семушина має на увазі уміння, пов'язані з навчанням чи організацією конкретної діяльності, наприклад, уміння навчати малювання, ритмічних рухів, уміння організувати ігрову, трудову діяльність дітей і керувати нею. Обсяг спеціальних умінь формують уміння в тій галузі діяльності, якої навчають дітей, тобто уміння танцювати, співати, малювати тощо.

Наведені класифікації, на наш погляд, мають серйозні недоліки. В одних відсутні вміння, які стосуються безпосередньо створення естетично-виразної і привабливої зовнішності педагога і керівництва його організмом та поведінкою, у інших – психолого-педагогічні, фахово-методичні, спеціальні, творчі та вміння самовдосконалення.

Орієнтуючись на класифікації професійних умінь педагога дошкільного закладу, запропоновані Є.Панько, Л.Семушиною, та беручи до уваги структуру педагогічної техніки вчителя, розроблену Н.Тарасевич, С.Л.Мельченком, ми так структуруємо педагогічні вміння вихователя дошкільного закладу. Перша група – це вміння самопрезентації педагога: а) уміння створювати естетично виразний і привабливий зовнішній вигляд – постава, одяг, взуття, зачіска, макіяж, парфуми; б) уміння невербальної взаємодії – міміка, пантоміміка, жестика, такесика, візуальний контакт; в) уміння психотехніки – аналіз і керівництво психофізичним станом свого організму; розуміння психічного стану вихованців; уміння адекватно виявляти свої почуття; логічна послідовність виконання дій та вибір темпу своєї діяльності; г) уміння вербальної взаємодії - техніка мовлення: дихання, дикція, голос, темпоритм; володіння комунікативними якостями мовлення – правильність, виразність,

ясність, точність, стислість, доцільність, пестливість. Слід зазначити, що у запропонованій класифікації вищеназвані вміння подані не за ступенем значущості, а в порядку сприйняття вихователя дітьми.

Друга група передбачає вміння вихователя взаємодіяти з вихованцями, а саме: а) психолого-педагогічні – аналітичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні; б) фахово-методичні вміння – навчати малювати, ліпити, конструювати, організовувати різні види діяльності в дошкільному закладі; в) спеціальні вміння – малювати, співати тощо; г) творчі вміння – генерувати нестандартні ідеї, використовувати спеціальні прийоми та алгоритми технології творчості ТРВЗ у процесі розв'язання професійних задач, організовувати творчу діяльність вихованців, тощо.

Третя група – вміння самовдосконалюватися: 1) аналітичні – аналізувати та оцінювати рівень сформованості своєї педагогічної техніки, відмічати причини недостатньої сформованості тих чи інших умінь; 2) проєктивно-конструктивні – уміння поставити мету, розробити план чи програму вдосконалення педагогічних умінь, відібрати ефективні методи та засоби, адаптувати їх до індивідуальних можливостей і потреб; 3) гностичні – здійснювати цілеспрямований пошук необхідної інформації щодо поновлення знань про певне вміння та ефективні способи його вдосконалення; 4) спонукально-організаційні – організувати реалізацію створеної програми чи плану вдосконалення своїх умінь, мобілізуючи при цьому свою волю, увагу.

З метою формування і вдосконалення умінь педагогічної техніки у студентів дошкільного факультету ми розробили комплекс заходів, який передбачав створення навчальної програми, її реалізацію в ході вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності” відповідно до моделі (рис. 1). Розробляючи навчальну програму, ми керувалися рядом положень, які базуються на основних принципах андрогогіки та конструктивізму. Головні з них: 1. Психологічний клімат у групі, який складається у ході навчання, свідчить про повагу студентів один до одного і до викладача. Останній є помічником. 2. Активне навчання передбачає співробітництво студентів і викладача. 3. Викладач у процесі активного навчання допомагає студентам досягти самостійності і можливості самим визначати свої дії щодо вирішення проблем. 4. Активне навчання передбачає використання життєвого (власного і педагогічного) досвіду студентів. 5. Активне навчання сприяє постановці і вирішенню студентами реальних проблем їх майбутньої професійної діяльності. 6. У ході занять викладач доцільно застосовує інтерактивні методи навчання. Це методи, які забезпечують комунікативну активність між учасниками спілкування у процесі заняття.

Провідним завданням програми визначили забезпечення студентів ґрунтовними знаннями про педагогічну техніку як складову професійної майстерності та шляхи її формування, вироблення на цій основі необхідних педагогічних умінь. Методику формування умінь педагогічної техніки відповідно до розробленої програми і моделі ми реалізуємо в три етапи.

I етап – теоретично-пошуковий. Він передбачав: отримання інформації про структуру педагогічної техніки, визначення її місця в системі педагогічної майстерності, шляхи розвитку і вдосконалення.

На першому етапі ефективним виявилось застосування таких інтерактивних методів: індивідуальне та кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах, робота парами.

III етап – практично-пошуковий. На цьому етапі студенти оволодівали необхідними уміннями педагогічної техніки. Чільне місце займала при цьому самостійна робота студентів, спрямована викладачем. Доцільним виявилось застосування рольової гри, моделювання педагогічних ситуацій, обговорення в малих групах, презентація студентських ідей; творчі вправи та педагогічні завдання.

ІІІ етап – діяльнісно-творчий. Він передбачав самостійне, комплексне і творче застосування педагогічних умінь в процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями під час проведення лабораторних занять та проходження практики в дошкільному закладі.

На третьому етапі успішно застосовували методи самовиховання, спостереження, самопостереження, самоаналіз, самооцінку, самоконтроль, самозвіт.

Модель формування педагогічної техніки в майбутніх вихователів дитячого садка

Отформатовано

Отформатовано



Формат: Список

Формат: Список

Беручи до уваги результати дослідно-експериментальної перевірки запропонованої моделі рекомендації викладачам вищих навчальних закладів, які готують майбутніх фахівців дошкільного виховання:

1. Формування умінь педагогічної техніки в майбутніх вихователів дошкільного закладу доцільно здійснювати за спеціально створеною програмою, яка враховує специфічні особливості професійної діяльності педагога дошкільного закладу й базується на особистісно-орієнтованих підходах у навчанні та вихованні.

2. Методичну роботу з розвитку та вдосконалення вмінь педагогічної техніки варто здійснювати в три етапи. На першому етапі необхідно дати студентам знання про структуру педагогічної техніки, з'ясувати її місце в системі педагогічної майстерності, визначити шляхи розвитку та вдосконалення. На другому етапі робота повинна бути спрямована на вироблення у студентів необхідних професійних умінь, які б включали застосування різноманітних методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, можливостей та потреб студентів. На заключному, третьому, етапі доцільно створити умови для самостійного творчого застосування умінь педагогічної техніки в практичній діяльності.

Найбільший ефект дає доцільне поєднання форм та методів навчання. На першому етапі-лекція-полілог; інтерактивні методи й індивідуальне та кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах; проблемно-пошукові методи, на другому етапі – практичні та лабораторні заняття, побудовані на застосуванні інтерактивних методів – рольова гра, моделювання, кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах, студентські презентації; психотренінгу, творчих вправ та завдань – написання власних казок, сценаріїв, лялькових вистав, складання кросвордів, розробка конспектів нетрадиційних занять та занять з ТРВЗ, на завершальному етапі – ведення щоденника спостереження, вивчення реальних ситуацій, групове дослідження та методів самовиховання – самопостереження, самоаналіз, самоконтроль, самозвіт.

3. В основу методики навчання студентів доцільно покласти підходи, які базуються на принципах андрагогіки та конструктивізму.

4. Вироблення умінь відбуватиметься успішно, якщо викладач разом зі студентом спланує його самостійну роботу з самовдосконалення та здійснюватиме керівництво нею.

5. У ході навчального процесу викладачеві необхідно спрямовувати студентів на критичне осмислення отриманої інформації та усвідомлену трансформацію її на рівень практичних умінь

6. Завдання і вправи, які пропонуються студентам, повинні відображати специфіку майбутньої професійної діяльності. Результати творчих завдань (казки, сценарії лялькових вистав, загадки, дитячі кросворди) доцільно використовувати студентам під час практики в дошкільному закладі.

7. У процесі занять викладачеві обов'язково треба формувати установку в студентів на самостійне та творче застосування вмінь під час практики в дошкільних закладах та в майбутній професійній діяльності.

8. Викладачеві варто звернути увагу на те, що процес формування умінь педагогічної техніки відбуватиметься успішно за таких умов: 1) наявності педагогічних знань і бажання застосовувати їх на практиці; 2) доцільного поєднання різноманітних форм та методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і потреб студентів, котрі б давали можливість майбутнім вихователям активно здобувати знання та виробляти професійні вміння; 3) організації самостійної роботи студентів за розробленим разом з викладачем планом самовиховання; 4) наявності взаємозв'язку змісту, форм, методів навчання та самостійної роботи студентів.

Література

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 224 с

Отформатировано

Формат: Список

2. Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. – К.: Знання України, 1992 – 112с.

3. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349с.

4. Омельченко С.Д. Формирование педагогической техники как компонента педагогической культуры будущего учителя: Диссертация канд. пед. наук: 130001. – Харьковский гос. пед. ун-т. им. Г.С.Сковороды. – Х., 1995. – 249с.

5. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, Вышэйша школа, 1986. – 156с.

6. Психология и педагогика. Учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Анрюшина Т.В. и др.; отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М.Николаенко. – М.:ИНФРА – М.:Новосибирск, НГАЭиУ, 1999. – 175.

7. Семушина Л.Г., Борщанская Б.Р., Полеская Н.С. Преподавание курса дошкольной педагогики в педагогическом училище. – М.: Просвещение, 1990. – 128с.

8. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И.Рувинского. – М.:Педагогика, 1987. – 160с.

Перехід дошкільної освіти до особистісно-орієнтованої моделі вимагає переосмислення змісту, критеріїв оцінювання ефективності освітньої діяльності, орієнтації педагога на визначення пріоритету виховання у формуванні особистості дитини дошкільного віку. Про це зазначається в основних державних документах з дошкільного виховання та освіти: Концепції дошкільного виховання в Україні (1993 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1998 р.), Законі “Про дошкільну освіту” (2001 р.). Тому важливого значення набуває проблема підготовки педагогічних кадрів у галузі дошкільного виховання.

Сучасному педагогові дошкільного закладу необхідно змінити позицію на суб’єкт-суб’єкту в навчально-виховному процесі стосовно вихованця. Для успішної реалізації професійних функцій вихователіві потрібні: ґрунтовні різноманітні знання, розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, спрямованість на дитину як особистість і суспільну цінність зі своїми потребами та бажаннями. Все це складає професійну майстерність педагога дошкільного закладу.

Важливим структурним компонентом професійної майстерності вихователя є педагогічна техніка – комплекс професійних умінь і навичок, який допомагає самовиразитись, гнучко й адекватно взаємодіяти з вихованцями. Проблема педагогічної техніки вчителя стала предметом наукових пошуків багатьох дослідників. А.Макаренко вперше звернув увагу на необхідність володіння вчителем, вихователем педагогічною технікою і наголошував на важливості цілеспрямованого навчання цих умінь у вищій школі. “Я вважаю, що наших педагогів у вищих навчальних закладах, де вони навчаються, треба вчити по-іншому. Для мене такі “дрібниці” стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як підвищувати голос, змінити тон, посміхнутися, подивитися. Нас цього ніхто не вчив, а цього треба вчити. Тут ми натрапляємо на ту сферу, яка всім відома в драматичному мистецтві. Це мистецтво говорити, змінювати голос, тон, мистецтво погляду, повороту тощо. Усе це конче необхідно, і без цього не може бути справжнього вихователя... Крім майстерності, тут потрібне ще й велике знання педагогічної техніки” [; 234].

А.Макаренко зробив спробу визначити зміст умінь педагогічної техніки та шляхи її розвитку.

У психолого-педагогічній літературі існують неоднозначні погляди на педагогічну техніку. Так, А.Макаренко розглядав її у двох планах: широкому і вузькому. У широкому розумінні педагогічна техніка, на його думку, охоплює всі аспекти володіння найбільш ефективними формами і методами навчання та виховання, тобто володіння технологією педагогічного процесу. У вузькому розумінні вона є складовою організаційної діяльності педагога, його поведінки, спеціальних знань та навичок, без яких неможливо бути хорошим учителем, вихователем. Сучасні дослідники: Ю.Турчанінова, О.Мороз, В.Омеляненко,

В.Абрамян, С.Омельченко, Т.Андрюшина, Г.Залесов, В.Ніколаєнко розглядають педагогічну техніку, на наш погляд, у вузькому розумінні, відносячи до неї лише: уміння володіння жестами, мімікою, поглядом, позою; уміння розуміти свій психологічний стан та керувати ним. Так, Ю.Турчанінова, досліджуючи педагогічну техніку вчителя як одну зі сходинок педагогічної майстерності, визначає її так: “Уміння говорити правильно й виразно, уміння жестом, мімікою, поглядом висловлювати свої почуття і ставлення, уміння бачити себе збоку”, тобто це такий “комплекс умінь, який допомагає вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, досягти оптимальних результатів у навчальній роботі” [127; с.6].

Схожі позиції, щодо змісту вмінь педагогічної технології займають Т.Андрюшина, Г.Залесов, В.Ніколенко: “Педагогічна техніка – необхідна складова частина педагогічної майстерності. Вона проявляється в умінні педагога володіти засобами особистого впливу (голосом, мімікою, жестами, постановою) та в умінні педагогічно доцільно організувати свою поведінку” [106; с. 160].

В.Абрамян підходить до розв'язання проблеми педагогічної техніки вчителя з позиції театральної педагогіки. Він вважає, що одним з найважливіших компонентів педагогічної майстерності є педагогічна техніка, “репрезентована системою емоційно-виразних засобів (голосових, моторних, мімічних, пластичних тощо), які забезпечують технологію педагогічної діяльності й найголовніший прояв педагогічного потенціалу вчителя” [1, с.7].

Дещо по-іншому інтерпретують уміння вчителя О.Г.Мороз та В.Л.Омеляненко. Вони стверджують: “Педагогічна техніка - це сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з окремим учнем чи всім класним колективом, відповідно до поставленої мети виховання і конкретних об'єктивних та суб'єктивних передумов” [81, с.5]. Дослідники виокремлюють наступні складові педагогічної техніки вчителя:

1. Уміння в галузі культури мовлення: правильне дихання, чітка дикція, належний темп, ритм, логічність побудови тощо.
2. Володіння мімікою, пантомімікою, жестами.
3. Уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом.
4. Дотримуватися оптимального темпу і ритму в навчальній роботі.
5. Уміння і навички спілкування з оточуючими, насамперед учнями.
6. Володіння основами психотехніки.

Подібні погляди на педагогічну техніку пропонує С.Омельченко. Він досліджував процес формування професійних умінь майбутнього вчителя як важливу складову його педагогічної культури. За визначенням С.Омельченка, педагогічна техніка – це “сукупність умінь і особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію вибраних ним методів форм навчально-виховної роботи з окремим учнем чи колективом у відповідності з цілями вихователя і особливостями конкретних об'єктивних і суб'єктивних умов розуміння свого психічного стану” [88, с. 24]. Він пропонує наступну структуру педагогічної техніки як елемента загальної культури вчителя: 1. Уміння одягатися і стежити за зовнішністю й поставою. 2. Уміння в галузі культури мовлення. 3. Уміння володіти своїм тілом: ходити, сидіти тощо. 4. Уміння володіти мімікою, жестами. 5. Уміння в галузі психотехніки: рефлексія, розуміння психічних станів дітей (емпатія) і адекватний вплив на них. 6. Уміння вибирати темп і ритм у роботі. 7. Уміння визначати макро- і мікроцілі в діяльності. 8. Уміння в галузі педагогічного спілкування.

У широкому розумінні розглядає педагогічну техніку авторський колектив кафедри педагогічної майстерності Полтавського педагогічного університету на чолі з Н.Тарасевич. Вони поділяють вміння педагогічної техніки на дві групи. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою), керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого стану почуття: опанування вмінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою), техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом

мовлення). Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість, колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо [5, с.49].

Ця структура, на наш погляд, найбільш повно відображає розгалужену систему професійних умінь педагога, хоча й вона потребує вдосконалення. Сучасні дослідження проблеми професійних умінь педагога дошкільного закладу носять частковий характер і стосуються: умінь вихователя керувати грою (Л.Артемова, А.Бондаренко, О.Янківська, С.Новосолова та ін.); трудовою діяльністю (З.Борисова, Г.Беленька, М.Машовець, Н.Кот, Н.Кривошея та ін.); умінь в галузі культури мовлення (А.Богуш, Н.Орланова, Р.Буре, Л.Островська, І.Луценко та ін.); техніки мовлення (А.Ніколаїчева, Л.Горбушина, М.Боголюбська, В.Шевченко та ін.); творчих умінь (Л.Макрідіна); невербальних засобів спілкування в діяльності вихователя (О.Формановська та ін.).

Уміння вихователя, необхідні для успішної реалізації завдань навчально-виховного процесу, узагальнила й класифікувала Є.Панько у праці “Психологія діяльності вихователя дитячого садка”. Основними знаряддями праці вихователя як і представників інших соціологічних професій – пише вона, - є слово, жест, міміка, інтонація” [92, с.21]. Саме ці прояви характеризують особу вихователя і її поведінку в цілому. З цих міркувань до основних умінь вихователя Є.Панько відносить: гностичні, конструктивні, комунікативні, організаційні й частково-методичні уміння керувати грою, побутовою, трудовою, учбовою діяльністю вихованців.

Подібну, але детальнішу класифікацію педагогічних умінь пропонує Л.Семушина. Уміння педагога дошкільного закладу поділяє їх на три групи: 1) психолого-педагогічні; 2) частково-методичні; 3) спеціальні: “Психолого-педагогічні вміння, - за її переконанням, - найбільш узагальнені і стосуються всієї педагогічної діяльності вихователя” [117, с. 14]. До них у розглядуваній класифікації належать аналітичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаційні, уміння необхідні для контролю за ходом педагогічного процесу і регулювання його, уміння необхідні для оцінки отриманих результатів. Говорячи про частково-методичні уміння, Л.Г.Семушина має на увазі уміння, пов'язані з навчанням чи організацією конкретної діяльності, наприклад, уміння навчати малювання, ритмічних рухів, уміння організовувати ігрову, трудову діяльність дітей і керувати нею. Обсяг спеціальних умінь формують уміння в тій галузі діяльності, якої навчають дітей, тобто уміння танцювати, співати, малювати тощо.

Наведені класифікації, на наш погляд, мають серйозні недоліки. В одних відсутні вміння, які стосуються безпосередньо створення естетично-виразної і привабливої зовнішності педагога і керівництва його організмом та поведінкою, у інших – психолого-педагогічні, фахово-методичні, спеціальні, творчі та вміння самовдосконалення.

Орієнтуючись на класифікації професійних умінь педагога дошкільного закладу, запропоновані Є.Панько, Л.Семушиною, та беручи до уваги структуру педагогічної техніки вчителя, розроблену Н.Тарасевич, С.Л.Мельченком, ми так структуруємо педагогічні вміння вихователя дошкільного закладу. Перша група – це вміння самопрезентації педагога: а) уміння створювати естетично виразний і привабливий зовнішній вигляд – постава, одяг, взуття, зачіска, макіяж, парфуми; б) уміння невербальної взаємодії – міміка, пантоміміка, жестики, такесика, візуальний контакт; в) уміння психотехніки – аналіз і керівництво психофізичним станом свого організму; розуміння психічного стану вихованців; уміння адекватно виявляти свої почуття; логічна послідовність виконання дій та вибір темпу своєї діяльності; г) уміння вербальної взаємодії - техніка мовлення: дихання, дикція, голос, темпоритм; володіння комунікативними якостями мовлення – правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність, пестливість. Слід зазначити, що у запропонованій класифікації вищезазнані вміння подані не за ступенем значущості, а в порядку сприйняття вихователя дітьми.

Друга група передбачає вміння вихователя взаємодіяти з вихованцями, а саме: а) психолого-педагогічні – аналітичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні; б) фахово-методичні вміння – навчати малювати, ліпити, конструювати, організовувати різні види діяльності в дошкільному закладі; в) спеціальні вміння – малювати, співати тощо; г) творчі вміння – генерувати нестандартні ідеї, використовувати спеціальні прийоми та алгоритми технології творчості ТРВЗ у процесі розв'язання професійних задач, організовувати творчу діяльність вихованців, тощо.

Третя група – вміння самовдосконалюватися: 1) аналітичні – аналізувати та оцінювати рівень сформованості своєї педагогічної техніки, відмічати причини недостатньої сформованості тих чи інших умінь; 2) проєктивно-конструктивні – вміння поставити мету, розробити план чи програму вдосконалення педагогічних умінь, відібрати ефективні методи та засоби, адаптувати їх до індивідуальних можливостей і потреб; 3) гностичні – здійснювати цілеспрямований пошук необхідної інформації щодо поновлення знань про певне вміння та ефективні способи його вдосконалення; 4) спонукально-організаційні – організувати реалізацію створеної програми чи плану вдосконалення своїх умінь, мобілізуючи при цьому свою волю, увагу.

З метою формування і вдосконалення умінь педагогічної техніки у студентів дошкільного факультету ми розробили комплекс заходів, який передбачав створення навчальної програми, її реалізацію в ході вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності” відповідно до моделі (рис. 1). Розробляючи навчальну програму, ми керувалися рядом положень, які базуються на основних принципах андрогогіки та конструктивізму. Головні з них: 1. Психологічний клімат у групі, який складається у ході навчання, свідчить про повагу студентів один до одного і до викладача. Останній є помічником. 2. Активне навчання передбачає співробітництво студентів і викладача. 3. Викладач у процесі активного навчання допомагає студентам досягти самостійності і можливості самим визначати свої дії щодо вирішення проблем. 4. Активне навчання передбачає використання життєвого (власного і педагогічного) досвіду студентів. 5. Активне навчання сприяє постановці і вирішенню студентами реальних проблем їх майбутньої професійної діяльності. 6. У ході занять викладач доцільно застосовує інтерактивні методи навчання. Це методи, які забезпечують комунікативну активність між учасниками спілкування у процесі заняття.

Провідним завданням програми визначили забезпечення студентів ґрунтовними знаннями про педагогічну техніку як складову професійної майстерності та шляхи її формування, вироблення на цій основі необхідних педагогічних умінь. Методику формування умінь педагогічної техніки відповідно до розробленої програми і моделі ми реалізуємо в три етапи.

I етап – теоретично-пошуковий. Він передбачав: отримання інформації про структуру педагогічної техніки, визначення її місця в системі педагогічної майстерності, шляхи розвитку і вдосконалення.

На першому етапі ефективним виявилось застосування таких інтерактивних методів: індивідуальне та кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах, робота парами.

II етап – практично-пошуковий. На цьому етапі студенти оволодівали необхідними уміннями педагогічної техніки. Чільне місце займала при цьому самостійна робота студентів, спрямована викладачем. Доцільним виявилось застосування рольової гри, моделювання педагогічних ситуацій, обговорення в малих групах, презентація студентських ідей; творчі вправи та педагогічні завдання.

III етап – діяльнісно-творчий. Він передбачав самостійне, комплексне і творче застосування педагогічних умінь в процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями під час проведення лабораторних занять та проходження практики в дошкільному закладі.

На третьому етапі успішно застосовували методи самовиховання, спостереження, самоспостереження, самоаналіз, самооцінку, самоконтроль, самозвіт.

Модель формування педагогічної техніки в майбутніх вихователів дитячого садка

Беручи до уваги результати дослідно-експериментальної перевірки запропонованої моделі рекомендації викладачам вищих навчальних закладів, які готують майбутніх фахівців дошкільного виховання:

1. Формування умінь педагогічної техніки в майбутніх вихователів дошкільного закладу доцільно здійснювати за спеціально створеною програмою, яка враховує специфічні особливості професійної діяльності педагога дошкільного закладу й базується на особистісно-орієнтованих підходах у навчанні та вихованні.
2. Методичну роботу з розвитку та вдосконалення умінь педагогічної техніки варто здійснювати в три етапи. На першому етапі необхідно дати студентам знання про структуру педагогічної техніки, з'ясувати її місце в системі педагогічної майстерності, визначити шляхи розвитку та вдосконалення. На другому етапі робота повинна бути спрямована на вироблення у студентів необхідних професійних умінь, які б включали застосування різноманітних методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, можливостей та потреб студентів. На заключному, третьому, етапі доцільно створити умови для самостійного творчого застосування умінь педагогічної техніки в практичній діяльності.

Формат: Список

Найбільший ефект дає доцільне поєднання форм та методів навчання. На першому етапі-лекція-полілог; інтерактивні методи й індивідуальне та кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах; проблемно-пошукові методи, на другому етапі – практичні та лабораторні заняття, побудовані на застосуванні інтерактивних методів – рольова гра, моделювання, кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах, студентські презентації; психотренінгу, творчих вправ та завдань – написання власних казок, сценаріїв, лялькових вистав, складання кросвордів, розробка конспектів нетрадиційних занять та занять з ТРВЗ, на завершальному етапі – ведення щоденника спостереження, вивчення реальних ситуацій, групове дослідження та методів самовиховання – самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самозвіт.

3. В основу методики навчання студентів доцільно покласти підходи, які базуються на принципах андрагогіки та конструктивізму.

Формат: Список

4. Вироблення умінь відбуватиметься успішно, якщо викладач разом зі студентом спланує його самостійну роботу з самовдосконалення та здійснюватиме керівництво нею.

5. У ході навчального процесу викладачеві необхідно спрямовувати студентів на критичне осмислення отриманої інформації та усвідомлену трансформацію її на рівень практичних умінь

Формат: Список

6. Завдання і вправи, які пропонуються студентам, повинні відображати специфіку майбутньої професійної діяльності. Результати творчих завдань (казки, сценарії лялькових вистав, загадки, дитячі кросворди) доцільно використовувати студентам під час практики в дошкільному закладі.

7. У процесі занять викладачеві обов'язково треба формувати установку в студентів на самостійне та творче застосування умінь під час практики в дошкільних закладах та в майбутній професійній діяльності.

8. Викладачеві варто звернути увагу на те, що процес формування умінь педагогічної техніки відбуватиметься успішно за таких умов: 1) наявності педагогічних знань і бажання застосовувати їх на практиці; 2) доцільного поєднання різноманітних форм та методів навчання з урахуванням індивідуальних

особливостей, інтересів і потреб студентів, котрі б давали можливість майбутнім вихователям активно здобувати знання та виробляти професійні вміння; 3) організації самостійної роботи студентів за розробленим разом з викладачем планом самовиховання; 4) наявності взаємозв'язку змісту, форм, методів навчання та самостійної роботи студентів.

Література

- Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 224 с
- Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. – К.: Знання України, 1992 – 112с.
- Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349с.
- Омельченко С.Д. Формирование педагогической техники как компонента педагогической культуры будущего учителя: Диссертация канд. пед. наук: 130001. – Харьковский гос. пед. ун-т. им. Г.С.Сковороды. – Х., 1995. – 249с.
- Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, Вышэйша школа, 1986. – 156с.
- Психология и педагогика. Учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Анрюшина Т.В. и др.; отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М.Николаенко. – М.:ИНФРА – М.:Новосибирск, НГАЭиУ, 1999. – 175.
- Семушина Л.Г., Борщанская Б.Р., Полеская Н.С. Преподавание курса дошкольной педагогики в педагогическом училище. – М.: Просвещение, 1990. – 128с.
- Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И.Рувинского. – М.:Педагогика, 1987. – 160с.

Резюме

Отформатовано

Статья посвящена проблеме формирования основ педагогической техники будущих специалистов дошкольного воспитания как важной составляющей их профессионального мастерства. В ней представлена структура педагогической техники воспитателя детского сада и модель её поэтапного формирования у студентов дошкольного факультета с применением адекватных цели и задачам обучения форм и методов. Главная роль среди методов обучения отводилась интерактивным.

Даются методические рекомендации для преподавателей высших учебных заведений, касающиеся формирования основ педагогической техники у будущих специалистов дошкольного воспитания. Определены важные аспекты проблемы, которые необходимо изучать в дальнейшем.

Ключевые слова: педагогическая техника воспитателя детского сада, интерактивные методы обучения, модель формирования основ педагогической техники, профессиональное мастерство.

Отформатовано

Статья посвящена проблеме формирования основ педагогической техники будущих специалистов дошкольного воспитания как важной составляющей их профессионального мастерства. В ней представлена структура педагогической техники воспитателя детского сада и модель её поэтапного формирования у студентов дошкольного факультета с применением адекватных цели и задачам обучения форм и методов. Главная роль среди методов обучения отводилась интерактивным.

Даются методические рекомендации для преподавателей высших учебных заведений, касающиеся формирования основ педагогической техники у будущих специалистов дошкольного воспитания. Определены важные аспекты проблемы, которые необходимо изучать в дальнейшем.

Ключевые слова: педагогическая техника воспитателя детского сада, интерактивные методы обучения, модель формирования основ педагогической техники, профессиональное мастерство.

Отформатовано

Summary

Отформатовано

The article is dedicated to the problem of forming the basis of future nursery specialists' pedagogical technique as an important component of their professional skills. The structure of nursery teacher's pedagogical technique and the model of its gradual forming adapted for aims and tasks of training students of preschool faculty are given there. Interactivity takes the main part among the different methods of teaching.

The thesis represents the structure of the pedagogical technology in a modern professionogram of a nursery school teacher. It determines the contents of pedagogical skills of the specialists of preschool education taking into consideration the peculiarities of professional activity.

The article confirms the effectiveness of the author's model of forming the basis of preschool student's pedagogical technology, the tasks of education and interactive ways of activity.

Key words: pedagogical technique of a nursery school teacher, interactive methods of education, the model of forming the basis of pedagogical technique bases forming, professional skills.

Отформатовано

Стаття присвячена проблемі формування основ педагогічної техніки майбутніх фахівців дошкільного виховання як важливої складової їх професійної майстерності. У ній представлено структуру педагогічної техніки вихователя дошкільного закладу та модель її поетапного формування у студентів дошкільного факультету із застосуванням адекватних меті та завданням навчання форм і методів. Особлива увага серед різноманітних методів навчання приділяється інтерактивним. Подані методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів щодо формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання. Визначені важливі аспекти проблеми, які потребують подальшого вивчення.

Ключові слова: педагогічна техніка вихователя дошкільного закладу, інтерактивні методи навчання, модель формування основ педагогічної техніки, професійна майстерність.

Перехід дошкільної освіти до особистісно-орієнтованої моделі вимагає переосмислення змісту, критеріїв оцінювання ефективності освітньої діяльності, орієнтації педагога на визначення пріоритету виховання у формуванні особистості дитини дошкільного віку. Про це зазначається в основних державних документах з дошкільного виховання та освіти: Концепції дошкільного виховання в Україні (1993 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (1998 р.), Законі "Про дошкільну освіту" (2001 р.). Тому важливого значення набуває проблема підготовки педагогічних кадрів у галузі дошкільного виховання.

Сучасному педагогові дошкільного закладу необхідно змінити позицію на суб'єкт-суб'єкту в навчально-виховному процесі стосовно вихованця. Для успішної реалізації професійних функцій вихователі потрібні: ґрунтовні різноманітні знання, розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, спрямованість на дитину як особистість і суспільну цінність зі своїми потребами та бажаннями. Все це складає професійну майстерність педагога дошкільного закладу.

Важливим структурним компонентом професійної майстерності вихователя є педагогічна техніка – комплекс професійних умінь і навичок, який допомагає самовиразитись, гнучко й адекватно взаємодіяти з вихованцями. Проблема педагогічної техніки вчителя стала предметом наукових пошуків багатьох дослідників. А.Макаренко перше звернув увагу на необхідність володіння вчителем, вихователем педагогічною технікою і наголошував на важливості цілеспрямованого навчання цих умінь у вищій школі. "Я вважаю, що наших педагогів у вищих навчальних закладах, де вони навчаються, треба

вчити по-іншому. Для мене такі “дрібниці” стали вирішальними: як стояти, як сидіти, як підвищувати голос, змінити тон, посміхнутися, подивитися. Нас цього ніхто не вчив, а цього треба вчити. Тут ми нагромаджуємо на ту сферу, яка всім відома в драматичному мистецтві. Це мистецтво говорити, змінювати голос, тон, мистецтво погляду, повороту тощо. Усе це конче необхідно, і без цього не може бути справжнього вихователя... Крім майстерності, тут потрібне ще й велике знання педагогічної техніки” [234].

А.Макаренко зробив спробу визначити зміст умінь педагогічної техніки та шляхи її розвитку.

У психолого-педагогічній літературі існують неоднозначні погляди на педагогічну техніку. Так, А.Макаренко розглядав її у двох планах: широкому і вузькому. У широкому розумінні педагогічна техніка, на його думку, охоплює всі аспекти володіння найбільш ефективними формами і методами навчання та виховання, тобто володіння технологією педагогічного процесу. У вузькому розумінні вона є складовою організаційної діяльності педагога, його поведінки, спеціальних знань та навичок, без яких неможливо бути хорошим учителем, вихователем. Сучасні дослідники: Ю.Турчанинова, О.Мороз, В.Омельяненко, В.Абрамян, С.Омельченко, Т.Андрюшина, Г.Залесов, В.Ніколаєнко розглядають педагогічну техніку, на наш погляд, у вузькому розумінні, відносячи до неї лише: уміння володіння жестами, мімікою, поглядом, позою; уміння розуміти свій психологічний стан та керувати ним. Так, Ю.Турчанинова, досліджуючи педагогічну техніку вчителя як одну зі сходинок педагогічної майстерності, визначає її так: “Уміння говорити правильно й виразно, уміння жестом, мімікою, поглядом висловлювати свої почуття і ставлення, уміння бачити себе збоку”, тобто це такий “комплекс умінь, який допомагає вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виразити себе, досягти оптимальних результатів у навчальній роботі” [127; с.6].

Схожі позиції, щодо змісту вмінь педагогічної технології займають Т.Андрюшина, Г.Залесов, В.Ніколенко: “Педагогічна техніка – необхідна складова частина педагогічної майстерності. Вона проявляється в умінні педагога володіти засобами особистого впливу (голосом, мімікою, жестами, постановою) та в умінні педагогічно доцільно організувати свою поведінку” [106; с. 160].

В.Абрамян підходить до розв'язання проблеми педагогічної техніки вчителя з позиції театральної педагогіки. Він вважає, що одним з найважливіших компонентів педагогічної майстерності є педагогічна техніка, “репрезентована системою емоційно-виразних засобів (голосових, моторних, мімічних, пластичних тощо), які забезпечують технологію педагогічної діяльності й найголовніший прояв педагогічного потенціалу вчителя” [1, с.7].

Дещо по-іншому інтерпретують уміння вчителя О.Г.Мороз та В.Л.Омельяненко. Вони стверджують: “Педагогічна техніка - це сукупність раціональних засобів, умінь та особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію обраних ним методів і прийомів навчально-виховної роботи з окремим учнем чи всім класним колективом, відповідно до поставленої мети виховання і конкретних об'єктивних та суб'єктивних передумов”[81, с.5]. Дослідники виокремлюють наступні складові педагогічної техніки вчителя:

1. Уміння в галузі культури мовлення: правильне дихання, чітка дикція, належний темп, ритм, логічність побудови тощо.
2. Володіння мімікою, пантомімікою, жестами.
3. Уміння одягатися, стежити за своїм зовнішнім виглядом.
4. Дотримуватися оптимального темпу і ритму в навчальній роботі.
5. Уміння і навички спілкування з оточуючими, насамперед учнями.
6. Володіння основами психотехніки.

Подібні погляди на педагогічну техніку пропонує С.Омельченко. Він досліджував процес формування професійних умінь майбутнього вчителя як важливу складову його педагогічної культури. За визначенням С.Омельченка, педагогічна техніка – це “сукупність умінь і особливостей поведінки вчителя, спрямованих на ефективну реалізацію вибраних ним методів форм навчально-виховної роботи з окремим учнем чи колективом у

відповідності з цілями вихователя і особливостями конкретних об'єктивних і суб'єктивних умов розуміння свого психічного стану" [88, с. 24]. Він пропонує наступну структуру педагогічної техніки як елемента загальної культури вчителя: 1. Уміння одягатися і стежити за зовнішністю й поставою. 2. Уміння в галузі культури мовлення. 3. Уміння володіти своїм тілом: ходити, сидіти тощо. 4. Уміння володіти мімікою, жестами. 5. Уміння в галузі психотехніки: рефлексія, розуміння психічних станів дітей (емпатія) і адекватний вплив на них. 6. Уміння вибирати темп і ритм у роботі. 7. Уміння визначати макро- і мікроцілі в діяльності. 8. Уміння в галузі педагогічного спілкування.

У широкому розумінні розглядає педагогічну техніку авторський колектив кафедри педагогічної майстерності Полтавського педагогічного університету на чолі з Н.Тарасевич. Вони поділяють вміння педагогічної техніки на дві групи. Перша група пов'язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння своїм організмом (мімікою, пантомімікою), керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого стану почуття: опанування вмінням соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою), техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення). Друга група пов'язана з умінням вплинути на особистість, колектив: техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо [5, с.49].

Ця структура, на наш погляд, найбільш повно відображає розгалужену систему професійних умінь педагога, хоча й вона потребує вдосконалення. Сучасні дослідження проблеми професійних умінь педагога дошкільного закладу носять частковий характер і стосуються: умінь вихователя керувати грою (Л.Артемова, А.Бондаренко, О.Янківська, С.Новосолова та ін.); трудовою діяльністю (З.Борисова, Г.Беленька, М.Машовець, Н.Кот, Н.Кривошея та ін.); умінь в галузі культури мовлення (А.Богущ, Н.Орланова, Р.Буре, Л.Островська, І.Луценко та ін.); техніки мовлення (А.Ніколаїчева, Л.Горбушина, М.Боголюбська, В.Шевченко та ін.); творчих умінь (Л.Макрідіна); невербальних засобів спілкування в діяльності вихователя (О.Формановська та ін.).

Уміння вихователя, необхідні для успішної реалізації завдань навчально-виховного процесу, узагальнила й класифікувала Є.Панько у праці "Психологія діяльності вихователя дитячого садка". Основними знаряддями праці вихователя як і представників інших соціологічних професій – пише вона, - є слово, жест, міміка, інтонація" [92, с.21]. Саме ці прояви характеризують особу вихователя і її поведінку в цілому. З цих міркувань до основних умінь вихователя Є.Панько відносить: гностичні, конструктивні, комунікативні, організаційні й частково-методичні уміння керувати грою, побутовою, трудовою, учбовою діяльністю вихованців.

Подібну, але детальнішу класифікацію педагогічних умінь пропонує Л.Семушина. Уміння педагога дошкільного закладу поділяє їх на три групи: 1) психолого-педагогічні; 2) частково-методичні; 3) спеціальні: "Психолого-педагогічні вміння, - за її переконанням, - найбільш узагальнені і стосуються всієї педагогічної діяльності вихователя" [117, с. 14]. До них у розглядуваній класифікації належать аналітичні, проєктивні, конструктивні, комунікативні, організаційні, уміння необхідні для контролю за ходом педагогічного процесу і регулювання його, уміння необхідні для оцінки отриманих результатів. Говорячи про частково-методичні уміння, Л.Г.Семушина має на увазі уміння, пов'язані з навчанням чи організацією конкретної діяльності, наприклад, уміння навчати малювання, ритмічних рухів, уміння організовувати ігрову, трудову діяльність дітей і керувати нею. Обсяг спеціальних умінь формують уміння в тій галузі діяльності, якої навчають дітей, тобто уміння танцювати, співати, малювати тощо.

Наведені класифікації, на наш погляд, мають серйозні недоліки. В одних відсутні вміння, які стосуються безпосередньо створення естетично-виразної і привабливої зовнішності педагога і керівництва його організмом та поведінкою, у інших – психолого-педагогічні, фахово-методичні, спеціальні, творчі та вміння самовдосконалення.

Орієнтуючись на класифікації професійних умінь педагога дошкільного закладу, запропоновані Є.Панько, Л.Семушиною, та беручи до уваги структуру педагогічної техніки вчителя, розроблену Н.Тарасевич, С.Л.Мельченком, ми так структуруємо педагогічні вміння вихователя дошкільного закладу. Перша група – це вміння самопрезентації педагога: а) уміння створювати естетично виразний і привабливий зовнішній вигляд – постава, одяг, взуття, зачіска, макіяж, парфуми; б) уміння невербальної взаємодії – міміка, пантоміміка, жестика, такесика, візуальний контакт; в) уміння психотехніки – аналіз і керівництво психофізичним станом свого організму; розуміння психічного стану вихованців; уміння адекватно виявляти свої почуття; логічна послідовність виконання дій та вибір темпу своєї діяльності; г) уміння вербальної взаємодії – техніка мовлення: дихання, дикція, голос, темпоритм; володіння комунікативними якостями мовлення – правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність, пестливість. Слід зазначити, що у запропонованій класифікації вищеназвані вміння подані не за ступенем значущості, а в порядку сприйняття вихователя дітьми.

Друга група передбачає вміння вихователя взаємодіяти з вихованцями, а саме: а) психолого-педагогічні – аналітичні, проєктивні, конструктивні, організаційні, комунікативні; б) фахово-методичні вміння – навчати малювати, ліпити, конструювати, організовувати різні види діяльності в дошкільному закладі; в) спеціальні вміння – малювати, співати тощо; г) творчі вміння – генерувати нестандартні ідеї, використовувати спеціальні прийоми та алгоритми технології творчості ТРВЗ у процесі розв'язання професійних задач, організовувати творчу діяльність вихованців, тощо.

Третя група – вміння самовдосконалюватися: 1) аналітичні – аналізувати та оцінювати рівень сформованості своєї педагогічної техніки, відмічати причини недостатньої сформованості тих чи інших умінь; 2) проєктивно-конструктивні – уміння поставити мету, розробити план чи програму вдосконалення педагогічних умінь, відібрати ефективні методи та засоби, адаптувати їх до індивідуальних можливостей і потреб; 3) гностичні – здійснювати цілеспрямований пошук необхідної інформації щодо поновлення знань про певне вміння та ефективні способи його вдосконалення; 4) спонукально-організаційні – організувати реалізацію створеної програми чи плану вдосконалення своїх умінь, мобілізуючи при цьому свою волю, увагу.

З метою формування і вдосконалення умінь педагогічної техніки у студентів дошкільного факультету ми розробили комплекс заходів, який передбачав створення навчальної програми, її реалізацію в ході вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності” відповідно до моделі (рис. 1). Розробляючи навчальну програму, ми керувалися рядом положень, які базуються на основних принципах андрогогіки та конструктивізму. Головні з них: 1. Психологічний клімат у групі, який складається у ході навчання, свідчить про повагу студентів один до одного і до викладача. Останній є помічником. 2. Активне навчання передбачає співробітництво студентів і викладача. 3. Викладач у процесі активного навчання допомагає студентам досягти самостійності і можливості самим визначати свої дії щодо вирішення проблем. 4. Активне навчання передбачає використання життєвого (власного і педагогічного) досвіду студентів. 5. Активне навчання сприяє постановці і вирішенню студентами реальних проблем їх майбутньої професійної діяльності. 6. У ході занять викладач доцільно застосовує інтерактивні методи навчання. Це методи, які забезпечують комунікативну активність між учасниками спілкування у процесі заняття.

Провідним завданням програми визначили забезпечення студентів ґрунтовними знаннями про педагогічну техніку як складову професійної майстерності та шляхи її формування, вироблення на цій основі необхідних педагогічних умінь. Методику формування умінь педагогічної техніки відповідно до розробленої програми і моделі ми реалізуємо в три етапи.

I етап – теоретично-пошуковий. Він передбачав: отримання інформації про структуру педагогічної техніки, визначення її місця в системі педагогічної майстерності, шляхи розвитку і вдосконалення.

На першому етапі ефективним виявилось застосування таких інтерактивних методів: індивідуальне та кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах, робота парами.

II етап – практично-пошуковий. На цьому етапі студенти оволодівали необхідними вміннями педагогічної техніки. Чільне місце займала при цьому самостійна робота студентів, спрямована викладачем. Доцільним виявилось застосування рольової гри, моделювання педагогічних ситуацій, обговорення в малих групах, презентація студентських ідей; творчі вправи та педагогічні завдання.

III етап – діяльнісно-творчий. Він передбачав самостійне, комплексне і творче застосування педагогічних умінь в процесі безпосередньої взаємодії з вихованцями під час проведення лабораторних занять та проходження практики в дошкільному закладі.

На третьому етапі успішно застосовували методи самовиховання, спостереження, самоспостереження, самоаналіз, самооцінку, самоконтроль, самозвіт.

Модель формування педагогічної техніки в майбутніх вихователів дитячого садка

Беручи до уваги результати дослідно-експериментальної перевірки запропонованої моделі рекомендації викладачам вищих навчальних закладів, які готують майбутніх фахівців дошкільного виховання:

1. Формування умінь педагогічної техніки в майбутніх вихователів дошкільного закладу доцільно здійснювати за спеціально створеною програмою, яка враховує специфічні особливості професійної діяльності педагога дошкільного закладу й базується на особистісно-орієнтованих підходах у навчанні та вихованні.

2. Методичну роботу з розвитку та вдосконалення умінь педагогічної техніки варто здійснювати в три етапи. На першому етапі необхідно дати студентам знання про структуру педагогічної техніки, з'ясувати її місце в системі педагогічної майстерності, визначити шляхи розвитку та вдосконалення. На другому етапі робота повинна бути спрямована на вироблення у студентів необхідних професійних умінь, які б включали застосування різноманітних методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, можливостей та потреб студентів. На заключному, третьому, етапі доцільно створити умови для самостійного творчого застосування умінь педагогічної техніки в практичній діяльності.

Найбільший ефект дає доцільне поєднання форм та методів навчання. На першому етапі - лекція-полілог; інтерактивні методи й індивідуальне та кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах; проблемно-пошукові методи, на другому етапі – практичні та лабораторні заняття, побудовані на застосуванні інтерактивних методів – рольова гра, моделювання, кооперативне вирішення проблеми, обговорення в малих групах, студентські презентації; психотренінгу, творчих вправ та завдань – написання власних казок, сценаріїв, лялькових вистав, складання кросвордів, розробка конспектів нетрадиційних занять та занять з ТРВЗ, на завершальному етапі – ведення щоденника спостереження, вивчення реальних ситуацій, групове дослідження та методів самовиховання – самоспостереження, самоаналіз, самоконтроль, самозвіт.

3. В основу методики навчання студентів доцільно покласти підходи, які базуються на принципах андрагогіки та конструктивізму.

4. Вироблення умінь відбуватиметься успішно, якщо викладач разом зі студентом спланує його самостійну роботу з самовдосконалення та здійснюватиме керівництво нею.

5. У ході навчального процесу викладачеві необхідно спрямовувати студентів на критичне осмислення отриманої інформації та усвідомлену трансформацію її на рівень практичних умінь

6. Завдання і вправи, які пропонуються студентам, повинні відображати специфіку майбутньої професійної діяльності. Результати творчих завдань (казки, сценарії лялькових вистав, загадки, дитячі кросворди) доцільно використовувати студентам під час практики в дошкільному закладі.

7. У процесі занять викладачеві обов'язково треба формувати установку в студентів на самостійне та творче застосування вмінь під час практики в дошкільних закладах та в майбутній професійній діяльності.

8. Викладачеві варто звернути увагу на те, що процес формування умінь педагогічної техніки відбуватиметься успішно за таких умов: 1) наявності педагогічних знань і бажання застосовувати їх на практиці; 2) доцільного поєднання різноманітних форм та методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів і потреб студентів, котрі б давали можливість майбутнім вихователям активно здобувати знання та виробляти професійні вміння; 3) організації самостійної роботи студентів за розробленим разом з викладачем планом самовиховання; 4) наявності взаємозв'язку змісту, форм, методів навчання та самостійної роботи студентів.

Література

- 1.Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 224 с
- 2.Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. – К.: Знання України, 1992 – 112с.
- 3.Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349с.
- 4.Омельченко С.Д. Формирование педагогической техники как компонента педагогической культуры будущего учителя: Диссертация канд. пед. наук: 130001. –Харьковский гос. пед. ун-т. им. Г.С.Сквороды. – Х., 1995. – 249с.
- 5.Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Минск, Вышэйша школа, 1986. – 156с.
- 6.Психология и педагогика. Учебное пособие / Николаенко В.М., Залесов Г.М., Анрюшина Т.В. и др.; отв. ред. канд. филос. наук, доцент В.М.Николаенко. – М.:ИНФРА – М.:Новосибирск, НГАЭиУ, 1999. – 175.
- 7.Семушина Л.Г., Борщанская Б.Р., Полеская Н.С. Преподавание курса дошкольной педагогики в педагогическом училища. – М.: Просвещение, 1990. – 128с.
- 8.Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И.Рувинского. – М.:Педагогика, 1987. – 160с.

Формат: Список

Резюме

Стаття присвячена проблемі формування основ педагогічної техніки майбутніх фахівців дошкільного виховання як важливої складової їх професійної майстерності. У ній представлено структуру педагогічної техніки вихователя дошкільного закладу та модель її поетапного формування у студентів дошкільного факультету із застосуванням адекватних меті та завданням навчання форм і методів. Особлива увага серед різноманітних методів навчання приділяється інтерактивним. Подані методичні рекомендації для викладачів вищих навчальних закладів щодо формування основ педагогічної техніки в майбутніх фахівців дошкільного виховання. Визначені важливі аспекти проблеми, які потребують подальшого вивчення.

Отформатировано

Ключові слова: педагогічна техніка вихователя дошкільного закладу, інтерактивні методи навчання, модель формування основ педагогічної техніки, професійна майстерність.

Резюме

Статья посвящена проблеме формирования основ педагогической техники будущих специалистов дошкольного воспитания как важной составляющей их профессионального мастерства. В ней представлена структура педагогической техники воспитателя детского сада и модель её поэтапного формирования у студентов дошкольного факультета с применением адекватных цели и задачам обучения форм и методов. Главная роль среди методов обучения отводилась интерактивным. Даются методические рекомендации для преподавателей высших учебных заведений, касающиеся формирования основ педагогической техники у будущих специалистов дошкольного воспитания. Определены важные аспекты проблемы, которые необходимо изучать в дальнейшем.

Ключевые слова: педагогическая техника воспитателя детского сада, интерактивные методы обучения, модель формирования основ педагогической техники, профессиональное мастерство.

Summary

The article represents the nursery teacher structure of pedagogical technology, the model of its preschool education student gradual forming and the usage of forms and methods adapted for its aims and tasks of studying. Interactivity takes the main part among the different methods of teaching. The thesis represents the structure of the pedagogical technology in a modern professionogram of a nursery school teacher. It determines the contents of pedagogical skills of the specialists of preschool education taking into consideration the specificity of the professional activity. The article confirms the effectiveness of the author's model of forming of the basis of preschool education student pedagogical technology, the tasks of education and interactive ways of activity.

Key words: pedagogical technique of kindergarten educators, interactive methods of education, the model of pedagogical technique bases forming, professional skills.

УДК 378

І.О.Пінчук

Отформатировано

Отформатировано

ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Отформатировано

Дана стаття описує систему вправ та методіку її використання для формування фонетичних умінь студентів – майбутніх вчителів англійської мови в початкових класах.

Ключові слова: фонетичні вміння, система фонетичних вправ, педагогічна підготовка, вчитель англійської мови, початкова школа.

В умовах реформування усіх сфер суспільного життя України відбувається її становлення як самостійної держави, відродження її національної самобутності та перехід до ринкових відносин, що визначає роль і місце фахівців з вищою освітою, серед яких особливе місце посідають майбутні вчителі.[4]

Професійна підготовка вчителів англійської мови як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками базується на певній системі цінностей. А питання формування фонетичних умінь у майбутніх учителів англійської мови в початкових класах є дуже важливим.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається тим, що в Україні, де діє широка мережа педагогічних навчальних закладів і, як показав аналіз системи підготовки вчителів, у більшості вузах, де готують вчителів англійської мови (зокрема учителів англійської мови в початкових класах) в навчальні плани не включено формування фонетичних умінь за окремим спецкурсом, ще не досліджена їх історія становлення і розвитку, що об'єктивно стримує темпи розбудови національної педагогічної школи. Відомо, що на початковому етапі розвитку педагогічної освіти України було допущено немало помилок, хибних рішень і невиправних реорганізацій. Водночас у накопиченому досвіді є чимало оригінальних і сміливих рішень щодо змісту форм і методів професійної підготовки вчителя для національної школи, які не втратили своєї цінності в сучасних умовах [8]. Але цей досвід мало стосувався формування фонетичних умінь.

Необхідність розгляду проблеми навчання іноземної мови в початковій школі продиктована сучасною тенденцією залучення молодших школярів до вивчення іноземної мови. Ця тенденція відображена в концепції підготовки спеціаліста з правом викладання іноземної мови дітям раннього віку, розробленій Г.В.Роговою та Т.Є.Сахаровою [9].

Учитель іноземної мови в початковій школі покликаний вирішувати завдання, пов'язані з мотивацією вивчення молодшими школярами іноземної мови, комунікацією іноземною мовою, розвитком психічних пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості учня, формуванням навчальної діяльності в оволодінні іноземною мовою. Для вирішення цих завдань учителю необхідні базові знання та вміння чотирьох галузей наук: про людину і суспільство (галузь 1), про виховання людини (галузь 2), про іноземну мову і методику її навчання (галузь 3), про творчу діяльність і наукове дослідження, узагальнення передового досвіду (галузь 4) [10].

Отже, проблема формування професійних умінь учителя англійської мови в початкових класах на матеріалі фонетичних умінь дуже важлива. Спроб розкрити це питання було дуже мало. Але вони були дуже корисні, бо заохочували вчителів та учнів до вивчення англійської мови [5]. Над розробкою цієї проблеми працювали наукові колективи та методисти.

Зокрема московський вчений В.Х.Селєзньов працював над цим питанням. Він розробив для студентів вузів, де англійська мова є однією з профільних предметів, посібник з розвитку навичок англійської інтонації. Вправи посібника спрямовані на активне засвоєння інтонаційних норм сучасного англійського розмовного діалогічного мовлення [12].

Ленінградські вчені І.В. Сентенберг та М.Т. Лазарева розробили курс графіки і орфографії для факультетів іноземних мов педагогічних вузів і філологічних факультетів університетів. Посібник з даним курсом вийшов англійською мовою під назвою "English spelling" і має цілий ряд вправ для відпрацювання правильної англійської вимови [11].

Інший колектив ленінградських вчених Є.Я. Антипова, С.Л. Канєвська, Г.О. Пігулевська працювали над проблемою правильної англійської інтонації на факультетах іноземних мов педагогічних вузів. Вони випустили англійською мовою цілий посібник з англійської інтонації для студентів педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов, що включає в себе теоретичні дані про інтонацію, вправи для практичного закріплення основних інтонаційних контурів і хрестоматії — прози та поетичних текстів і діалогів з інтонаційною розміткою.

Даною проблемою займалися й українські вчені. Проблемою навчання вимови нерідній мові займалися в Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка вчені М.Я. Дем'яненко, С.В. Кисла, К.А. Лазаренко. Вони розробили навчальний посібник, який містить методичні розробки і теоретичні основи з даної теми [3].

Український вчений В.Г. Шатух розробив фонетичний практикум з англійської мови для студентів вузів [13].

Тому не можна сказати, що формуванням фонетичних умінь вчителя іноземної мови як проблемою ніхто не займався, але, враховуючи місткість і актуальність, можна з

упевненістю стверджувати, що ще багато що в цьому напрямі залишається невирішеним. Потрібно також помітити, що в згаданих роботах розглядалася проблема підготовки вчителів іноземної мови тільки в старших класах, але не зверталась увага на підготовку вчителів іноземної мови початкової школи.

Продовжуючи роботу над проблемою підготовки вчителів іноземної мови в початкових класах, кандидат педагогічних наук, доцент Горлівського педагогічного інституту С.В. Роман розробив концепцію навчання іноземної мови в початкових класах, склав зміст програми авторських курсів перепідготовки вчителів [10]. Але ця програма для вчителів шкіл іноземної мови в старших класах, а не для студентів вузів.

Таким чином, тільки наявність твердих вимовних навичок забезпечує нормальне функціонування всіх без винятку видів мовленнєвої діяльності. Цим і пояснюється те значення, яке ми приділяємо правильній вимові в нашій роботі [7].

Актуальність дослідження зумовила визначення ряду завдань: проаналізувати сучасний стан досліджуваної проблеми, створити систему вправ для формування вимовних умінь та навичок, розробити методику формування фонетичних умінь і навичок студентів та перевірити результативність даної методики.

З метою перевірки фонетичних умінь студентам 2 груп педагогічного університету були запропоновані анкети з такими завданнями з фонетики: вправа на вимову голосних звуків англійської мови, вправа на вимову приголосних звуків англійської мови, вправа на диференціацію голосних і приголосних, вправа на дотримання правильного наголосу і ритму англійської мови, вправа на дотримання правильної англійської інтонації.

Під час констатуючого експерименту студенти показали досить низький рівень володіння фонетичними вміннями з англійської мови.

Тому нами було підібрано систему фонетичних вправ і розроблено методику формування фонетичних умінь студентів педагогічних вузів. Вона включає в себе:

- 1) постановку дихання і дихальні вправи;
- 2) постановку голосу і вправи з постановки голосу;
- 3) вправи для розвитку слухового аналізатора;
- 4) вправи для розвитку зорового і рукомоторного аналізатора;
- 5) вправи для розвитку мовнорухового аналізатора;
- 6) вправи для вироблення правильного наголосу і ритму англійської мови (серія вправ на наголошені групи різних зразків);
- 7) вправи для вироблення другорядного наголосу і ритму англійської мови;
- 8) вправи для вироблення правильної інтонації англійської мови (спадна, висхідна, спадно-висхідна, інтонація альтернативних запитань, інтонація вставних речень.)

Система вправ, складена у відповідності з методичною моделлю навчання вимові, може бути використана вибірково, в залежності від конкретних поетапних цілей, тимчасових можливостей і матеріально-технічної бази, не тільки в період ввідного або корективного фонетичного курсу, але і протягом всього періоду навчання іноземної мови і надалі для підтримки і вдосконалення вимовних умінь і навичок.

Викладач повинен бути впевнений у тому, що студенти добре засвоїли систему позначень наголосів і інтонації, яка застосовується.

На початковому етапі слід домагатися, щоб кожний студент задовільно оволодів вимовою ритмічних груп тексту. Для цього викладач вимовляє їх, а студенти повторюють всі разом. Читати треба вільно і невимушено, виділяючи емоційні наголошені склади, додержуючись правил вимови наголошених груп у їх чергуванні з ненаголошеними.

Наголошені склади у тексті викладач може позначити ритмічними ударами олівця по столу чи помахом руки.

Після засвоєння студентами читання окремих ритмічних груп викладач переходить до ілюстрації читання тексту з використанням інтонаційних мелодій I і II. Увагу студентів слід скеровувати на те, щоб вони об'єднували всі ритмічні групи в одне інтонаційне ціле. Текст

Формат: Список

читати спочатку повільно, а далі в звичайному нормальному темпі.

Студенти повинні добре розуміти зміст тексту і знати всі слова, бо інакше вони робитимуть паузи в непередбачених місцях.

Коли студенти вмітимуть правильно відтворювати весь текст (або його уривок), можна переходити до шліфування емпатичних наголосів та інтонацій і лише згодом — до вивчення тексту напам'ять [1].

Щоб успішно розв'язати проблему навчання мовлення іноземною мовою, треба розмежувати знання мови і вміння нею користуватися з метою спілкування. Можна добре знати мову і не вміти розмовляти, а можна знати мову гірше і непогано висловлюватись.

Багаторазове повторення типових зразків сприятливо впливає на виховання почуття мови, допомагає позбутися нерішучості, вагань і навіть боязкості, тобто тих рис, які нерідко бувають основним гальмом у розвитку навичок усного мовлення.

У методичній літературі можна зустріти опис багатьох прийомів і методів, завдяки яким викладачі іноземних мов досягають добрих результатів у роботі. Запропонований нами прийом відноситься до «свідомо-імітативного». Свідомий — бо вироблення навичок усної мови здійснюється в основному на уже відомому навчальному матеріалі, лексичні, граматичні та інтонаційні особливості якого добре відомі студентам. А імітативний — бо запам'ятовування студентами змісту діалогів ґрунтується на багаторазовій імітації зразків мови, що їх пропонує викладач.

Викладач добирає або складає для груп діалог за вивченим матеріалом. Цей діалог він мусить знати напам'ять. Спочатку це може бути простенький діалог або ситуативний контекст. Пізніше можна користуватися діалогами будь-яких посібників за вибором викладача. Оскільки прийом передбачає розучування діалогу лише на слух, то викладач взагалі не пропонує письмового тексту. Перед студентами стоїть завдання: вивчити діалог на основі слухового сприймання, тобто на основі імітації мовлення викладача засвоїти зміст діалогу, інтонаційно оформлюючи кожен фразу відповідно до еталону, запропонованого викладачем [3]. Наведемо кілька зразків текстів діалогів.

Mary: When will you be back?

Nick: Soon after nine.

Mary: What are you going to do?

Nick: Something very interesting.

Mary: Where are you going?

Nick: Just down the road.

Mary: Whom are you going to see?

Nick: Alex.

Mary: Why are you going to see him?

Nick: Just for a little chat.

Mary: What about?

Nick: About the programme of our English evening party.

A. Are you going out?

B. Yes, I usually go for a walk at this time.

A. Where do you go?

B. To Hyde Park, but sometimes I go to Regent's Park.

A. Regent's Park is the largest park in London, isn't it?

B. Yes, I think it is larger than Hyde Park, that is why I like it more.

A. I think I'll come with you. It will do me good to have a stroll

B. By all means.

A. Come on.

Значне місце відводиться аудіо-мото-візуальній наочності із застосуванням ТЗН.

Використання звукозаписної, звуковідтворюючої і проєкційної апаратури (програвач, магнітофон, відеоманітофон, кіноапарат) забезпечує: а) розпізнавання на слух заданого

явища в мовному потоці, б) розуміння змісту прослуханого, в) свідоме відтворення почутого, г) багаторазове слухання з метою запам'ятовування, створення слухових образів, д) запис розученого матеріалу для самоконтролю, е) автоматизацію умінь активного використання лексичних і граматичних одиниць в належному звуковому оформленні, є) розпізнавання на слух правильної і неправильної вимови, ж) виявлення і усвідомлення своїх мовленнєвих помилок.

Технічні засоби навчання дають можливість повторити даний звук або фразу з абсолютно однаковою вимовою і скільки бажано разів, чого, природно, важко вимагати від викладача.

При оволодінні фонетичним матеріалом іноземної мови повторення не тільки уточнює і вдосконалює знання, але і служить важливим засобом створення моделей звучання. Недостатня кількість повторень після введення матеріалу не приводить до консолідації його. Оскільки запам'ятовування реалізується у встановленні асоціативних зв'язків, під час введення і відпрацювання іншомовних звуків і інтонаційних структур використовуються всякого роду порівняння, зіставлення як засіб довільного запам'ятовування.

Інтенсивне використання ТЗН не зменшує, однак, ролі вчителя, який керує навчальним процесом, діагностує і усуває неправильність в звучанні, підвищує інтерес до предмета, мотивує необхідність наполегливої роботи над вимовою, створює додаткові стимули у студентів, виявляє недоліки в навчальному процесі, тренує артикуляцію, слухове сприйняття і слухову пам'ять.

Методика навчання вимові будується з урахуванням фізіологічних, психологічних і лінгвістичних орієнтирів, дидактичних і методичних принципів. Вона реалізується в системі вправ, яка розробляється на базі теорії поетапного формування розумових дій [6].

Фонетичні вправи є основним засобом формування навичок та умінь. Все різноманіття їх зводиться до трьох основних видів: 1) що будуються з урахуванням сприятливих фонетичних умов в рідній мові; 2) співставляючі з опорою на засвоєний звуковий матеріал мови, що вивчається; 3) контрастні — засновані на відмінностях в артикуляції і диференціальній функції засвоєних фонем і фонем, що вводяться. Отже, особливістю експериментальної роботи з даної проблеми являється використання підібраних нами вправ, що сприяють формуванню фонетичних знань, вмінь та навичок студентів.

Система орієнтирів для навчання вимови, формування розумових дій, пов'язаних з ними, і кінцеві результати роботи можуть бути представлені в схемі. (Див. схему 1).

Дану методику ми апробували на одній з груп Глухівського педуніверситету. Щоб перевірити результативність дослідного навчання, було проведено повторне анкетування (контрольний експеримент). Результати контрольного анкетування показали, що практично студенти експериментальної групи показали більш високі результати виконаних завдань. У порівнянні з студентами контрольної групи, вони володіють більш глибокими знаннями, вміннями та навичками з англійської фонетики.

Таким чином, підтверджується необхідність введення фонетичного курсу в навчальний процес вузу, де готують вчителів англійської мови початкових класів.

Схема 1В умовах реформування усіх сфер суспільного життя України відбувається її становлення як самостійної держави, відродження її національної самобутності та перехід до ринкових відносин, що визначає роль і місце фахівців з вищою освітою, серед яких особливе місце посідають майбутні вчителі.[4]

Професійна підготовка вчителів англійської мови як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками базується на певній системі цінностей. А питання формування фонетичних умінь у майбутніх учителів англійської мови в початкових класах є дуже важливим.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається тим, що в Україні, де діє широка мережа педагогічних навчальних закладів і, як показав аналіз системи підготовки вчителів, у більшості вузів, де готують вчителів англійської мови (зокрема учителів англійської мови в початкових класах) в навчальні плани не включено формування фонетичних умінь за окремим спецкурсом, ще не досліджена їх історія становлення і розвитку, що об'єктивно стримує темпи розбудови національної педагогічної школи. Відомо, що на початковому етапі розвитку педагогічної освіти України було допущено немало помилок, хибних рішень і невиправних реорганізацій. Водночас у накопиченому досвіді є чимало оригінальних і сміливих рішень щодо змісту форм і методів професійної підготовки вчителя для національної школи, які не втратили своєї цінності в сучасних умовах [8]. Але цей досвід мало стосувався формування фонетичних умінь.

Необхідність розгляду проблеми навчання іноземної мови в початковій школі продиктована сучасною тенденцією залучення молодших школярів до вивчення іноземної мови. Ця тенденція відображена в концепції підготовки спеціаліста з правом викладання іноземної мови дітям раннього віку, розробленій Г.В.Роговою та Т.С.Сахаровою [9].

Учитель іноземної мови в початковій школі покликаний вирішувати завдання, пов'язані з мотивацією вивчення молодшими школярами іноземної мови, комунікацією іноземною мовою, розвитком психічних пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості учня, формуванням навчальної діяльності в оволодінні іноземною мовою. Для вирішення цих завдань учителю необхідні базові знання та вміння чотирьох галузей наук: про людину і суспільство (галузь 1), про виховання людини (галузь 2), про іноземну мову і методику її навчання (галузь 3), про творчу діяльність і наукове дослідження, узагальнення передового досвіду (галузь 4) [10].

Отже, проблема формування професійних умінь учителя англійської мови в початкових класах на матеріалі фонетичних умінь дуже важлива. Спроб розкрити це питання було дуже мало. Але вони були дуже корисні, бо заохочували вчителів та учнів до вивчення англійської мови [5]. Над розробкою цієї проблеми працювали наукові колективи та методисти.

Зокрема московський вчений В.Х.Селезньов працював над цим питанням. Він розробив для студентів вузів, де англійська мова є однією з профільних предметів, посібник з розвитку навичок англійської інтонації. Вправи посібника спрямовані на активне засвоєння інтонаційних норм сучасного англійського розмовного діалогічного мовлення [12].

Ленінградські вчені І.В. Сентенберг та М.Т. Лазарева розробили курс графіки і орфографії для факультетів іноземних мов педагогічних вузів і філологічних факультетів університетів. Посібник з даним курсом вийшов англійською мовою під назвою "English spelling" і має цілий ряд вправ для відпрацювання правильної англійської вимови [11].

Інший колектив ленінградських вчених Є.Я. Антипова, С.Лі Каневська, Г.О. Пігулевська працювали над проблемою правильної англійської інтонації на факультетах іноземних мов педагогічних вузів. Вони випустили англійською мовою цілий посібник з англійської інтонації для студентів педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов, що включає в себе теоретичні дані про інтонацію, вправи для практичного закріплення основних інтонаційних контурів і хрестоматії — прози та поетичних текстів і діалогів з інтонаційною розміткою.

Даною проблемою займалися й українські вчені. Проблемою навчання вимови нерідній мові займалися в Київському державному університеті ім. Т.Г. Шевченка вчені М.Я. Дем'яненко, С.В. Кисла, К.А. Лазаренко. Вони розробили навчальний посібник, який містить методичні розробки і теоретичні основи з даної теми [3].

Український вчений В.Г. Шатух розробив фонетичний практикум з англійської мови для студентів вузів [13].

Тому не можна сказати, що формуванням фонетичних умінь вчителя іноземної мови як проблемою ніхто не займався, але, враховуючи місткість і актуальність, можна з упевненістю стверджувати, що ще багато що в цьому напрямі залишається невирішеним. Потрібно також помітити, що в згаданих роботах розглядалася проблема підготовки вчителів іноземної мови тільки в старших класах, але не зверталась увага на підготовку вчителів іноземної мови початкової школи.

Продовжуючи роботу над проблемою підготовки вчителів іноземної мови в початкових класах, кандидат педагогічних наук, доцент Горлівського педагогічного інституту С.В. Роман розробив концепцію навчання іноземної мови в початкових класах, склав зміст програми авторських курсів перепідготовки вчителів [10]. Але ця програма для вчителів шкіл іноземної мови в старших класах, а не для студентів вузів.

Таким чином, тільки наявність твердих вимовних навичок забезпечує нормальне функціонування всіх без винятку видів мовленнєвої діяльності. Цим і пояснюється те значення, яке ми приділяємо правильній вимові в нашій роботі [7].

Актуальність дослідження зумовила визначення ряду завдань: проаналізувати сучасний стан досліджуваної проблеми, створити систему вправ для формування вимовних умінь та навичок, розробити методику формування фонетичних умінь і навичок студентів та перевірити результативність даної методики.

З метою перевірки фонетичних умінь студентам 2 груп педагогічного університету були запропоновані анкети з такими завданнями з фонетики: вправа на вимову голосних звуків англійської мови, вправа на вимову приголосних звуків англійської мови, вправа на диференціацію голосних і приголосних, вправа на дотримання правильного наголосу і ритму англійської мови, вправа на дотримання правильної англійської інтонації.

Під час констатуючого експерименту студенти показали досить низький рівень володіння фонетичними вміннями з англійської мови.

Тому нами було підібрано систему фонетичних вправ і розроблено методику формування фонетичних умінь студентів педагогічних вузів. Вона включає в себе:

- постановку дихання і дихальні вправи;
- постановку голосу і вправи з постановки голосу;
- вправи для розвитку слухового аналізатора;
- вправи для розвитку зорового і рукомоторного аналізатора;
- вправи для розвитку мовнорухового аналізатора;
- вправи для вироблення правильного наголосу і ритму англійської мови (серія вправ на наголошені групи різних зразків);

вправи для вироблення другорядного наголосу і ритму англійської мови;

вправи для вироблення правильної інтонації англійської мови (спадна, висхідна, спадно-висхідна, інтонація альтернативних запитань, інтонація вставних речень.)

Система вправ, складена у відповідності з методичною моделлю навчання вимові, може бути використана вибірково, в залежності від конкретних поетапних цілей, тимчасових можливостей і матеріально-технічної бази, не тільки в період ввідного або корективного фонетичного курсу, але і протягом всього періоду навчання іноземної мови і надалі для підтримки і вдосконалення вимовних умінь і навичок.

Викладач повинен бути впевнений у тому, що студенти добре засвоїли систему позначень наголосів і інтонації, яка застосовується.

На початковому етапі слід домагатися, щоб кожний студент задовільно оволодів

вимовою ритмічних груп тексту. Для цього викладач вимовляє їх, а студенти повторюють всі разом. Читати треба вільно і невимушено, виділяючи емпатичні наголошені склади, додержуючись правил вимови наголошених груп у їх чергуванні з ненаголошеними.

Наголошені склади у тексті викладач може позначити ритмічними ударами олівця по столу чи помахом руки.

Після засвоєння студентами читання окремих ритмічних груп викладач переходить до ілюстрації читання тексту з використанням інтонаційних мелодій I і II. Увагу студентів слід скеровувати на те, щоб вони об'єднували всі ритмічні групи в одне інтонаційне ціле. Текст читати спочатку повільно, а далі в звичайному нормальному темпі.

Студенти повинні добре розуміти зміст тексту і знати всі слова, бо інакше вони робитимуть паузи в непередбачених місцях.

Коли студенти вмітимуть правильно відтворювати весь текст (або його уривок), можна переходити до шліфування емпатичних наголосів та інтонацій і лише згодом — до вивчення тексту напам'ять [1].

Щоб успішно розв'язати проблему навчання мовлення іноземною мовою, треба розмежувати знання мови і вміння нею користуватися з метою спілкування. Можна добре знати мову і не вміти розмовляти, а можна знати мову гірше і непогано висловлюватись.

Багаторазове повторення типових зразків сприятливо впливає на виховання почуття мови, допомагає позбутися нерішучості, вагань і навіть боязкості, тобто тих рис, які нерідко бувають основним гальмом у розвитку навичок усного мовлення.

У методичній літературі можна зустріти опис багатьох прийомів і методів, завдяки яким викладачі іноземних мов досягають добрих результатів у роботі. Запропонований нами прийом відносять до «свідомо-імітативного». Свідомий — бо вироблення навичок усної мови здійснюється в основному на уже відомому навчальному матеріалі, лексичні, граматичні та інтонаційні особливості якого добре відомі студентам. А імітативний — бо запам'ятовування студентами змісту діалогів ґрунтується на багаторазовій імітації зразків мови, що їх пропонує викладач.

Викладач добирає або складає для груп діалог за вивченим матеріалом. Цей діалог він мусить знати напам'ять. Спочатку це може бути простенький діалог або ситуативний контекст. Пізніше можна користуватися діалогами будь-яких посібників за вибором викладача. Оскільки прийом передбачає розучування діалогу лише на слух, то викладач взагалі не пропонує письмового тексту. Перед студентами стоїть завдання: вивчити діалог на основі слухового сприймання, тобто на основі імітації мовлення викладача засвоїти зміст діалогу, інтонаційно оформлюючи кожен фразу відповідно до еталону, запропонованого викладачем [3]. Наведемо кілька зразків текстів діалогів.

Mary: When will you be back?

Nick: Soon after nine.

Mary: What are you going to do?

Nick: Something very interesting.

Mary: Where are you going?

Nick: Just down the road.

Mary: Whom are you going to see?

Nick: Alex.

Mary: Why are you going to see him?

Nick: Just for a little chat.

Mary: What about?

Nick: About the programme of our English evening party.

A. Are you going out?

B. Yes, I usually go for a walk at this time.

A. Where do you go?

B. To Hyde Park, but sometimes I go to Regent's Park.

← Формат: Список

← Формат: Список

- A. Regent's Park is the largest park in London, isn't it?
 B. Yes, I think it is larger than Hyde Park, that is why I like it more.
 A. I think I'll come with you. It will do me good to have a stroll
 B. By all means.
 A. Come on.

← Формат: Список

← Формат: Список

← Формат: Список

Значне місце відводиться аудіо-мото-візуальній наочності із застосуванням ТЗН.

Використання звукозаписної, звуковідтворюючої і проєкційної апаратури (програвач, магнітофон, відеомагнітофон, кіноапарат) забезпечує: а) розпізнавання на слух заданого явища в мовному потоці, б) розуміння змісту прослуханого, в) свідоме відтворення почутого, г) багаторазове слухання з метою запам'ятовування, створення слухових образів, д) запис розученого матеріалу для самоконтролю, е) автоматизацію умінь активного використання лексичних і граматичних одиниць в належному звуковому оформленні, є) розпізнавання на слух правильної і неправильної вимови, ж) виявлення і усвідомлення своїх мовленнєвих помилок.

Технічні засоби навчання дають можливість повторити даний звук або фразу з абсолютною однаковою вимовою і скільки бажано разів, чого, природно, важко вимагати від викладача.

При оволодінні фонетичним матеріалом іноземної мови повторення не тільки уточнює і вдосконалює знання, але і служить важливим засобом створення моделей звучання. Недостатня кількість повторень після введення матеріалу не приводить до консолідації його. Оскільки запам'ятовування реалізується у встановленні асоціативних зв'язків, під час введення і відпрацювання іншомовних звуків і інтонаційних структур використовуються всякого роду порівняння, зіставлення як засіб довільного запам'ятовування.

Інтенсивне використання ТЗН не зменшує, однак, ролі вчителя, який керує навчальним процесом, діагностує і усуває неправильність в звучанні, підвищує інтерес до предмета, мотивує необхідність наполегливої роботи над вимовою, створює додаткові стимули у студентів, виявляє недоліки в навчальному процесі, тренує артикуляцію, слухове сприйняття і слухову пам'ять.

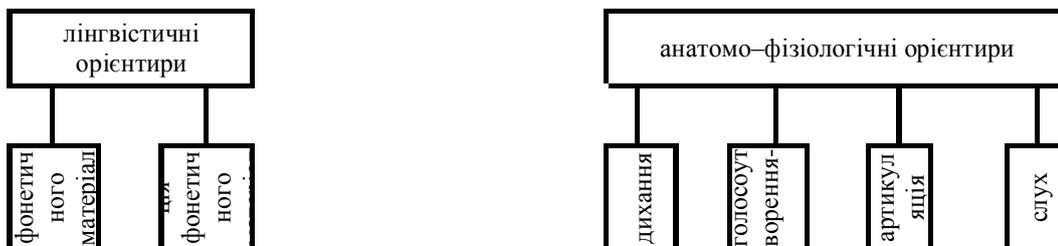
Методика навчання вимові будується з урахуванням фізіологічних, психологічних і лінгвістичних орієнтирів, дидактичних і методичних принципів. Вона реалізується в системі вправ, яка розробляється на базі теорії поетапного формування розумових дій [6].

Фонетичні вправи є основним засобом формування навичок та умінь. Все різноманіття їх зводиться до трьох основних видів: 1) що будуються з урахуванням сприятливих фонетичних умов в рідній мові; 2) співставляючі з опорою на засвоєний звуковий матеріал мови, що вивчається; 3) контрастні — засновані на відмінностях в артикуляції і диференціальній функції засвоєних фонем і фонем, що вводяться. Отже, особливістю експериментальної роботи з даної проблеми являється використання підібраних нами вправ, що сприяють формуванню фонетичних знань, умінь та навичок студентів.

Система орієнтирів для навчання вимови, формування розумових дій, пов'язаних з ними, і кінцеві результати роботи можуть бути представлені в схемі. (Див. схему 1).

Модель навчання вимови

Отформатировано



8. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
9. Рогова Г.В., Сахарова Т.Е. Концепція підготовки спеціаліста с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста. // Иностран. яз. в школе. – 1990. - № 6. – с. 78-82.
10. Роман С.В. Концепція навчання іноземної мови. // Поч. школа. – 1996. - № 2. – с. 16-18.
11. Сентенберг И.В., Лазарева М.Т. Английская орфография: сборник упражнений. – Л.: Просвещение, 1970. – 248 с.
12. Селезнев В.Х. Пособие по развитию навыков английской интонации.–М.: Высш. шк., 1983. – 312 с.
13. Шатух В.Г. Фонетичний практикум з англійської мови. — К.: Вища школа, 1971. — 92 с.

Література.

- Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. – М.: 1985. – 116 с.
- Гузеева К.А., Трошко Т.Г. Английский язык: Справ. материалы: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение; 1992. – 288 с.
- Демьяненко М.Я., Кислая С.В., Лазаренко К.А. Обучение произношению неродного языка: Методическая разработка и теоретические основы. – К.: Освіта, 1973. – 91 с.
- Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
- Методика викладання іноземних мов: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1990. – 127 с.
- Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
- Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
- Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
- Рогова Г.В., Сахарова Т.Е. Концепція підготовки спеціаліста с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста. // Иностран. яз. в школе. – 1990. - № 6. – с. 78-82.
- Роман С.В. Концепція навчання іноземної мови. // Поч. школа. – 1996. - № 2. – с. 16-18.
- Сентенберг И.В., Лазарева М.Т. Английская орфография: сборник упражнений. – Л.: Просвещение, 1970. – 248 с.
- Селезнев В.Х. Пособие по развитию навыков английской интонации.–М.: Высш. шк., 1983. – 312 с.
- Шатух В.Г. Фонетичний практикум з англійської мови. — К.: Вища школа, 1971. — 92 с.

Резюме The article exposes the system of phonetic drills and methods of its use for the students of pedagogical institutes – future teachers of English at elementary school.

Отформатировано

Статья показывает систему упражнений для формирования фонетических умений и навыков студентов педагогических вузов – будущих учителей английского языка в начальных классах

Ключевые слова: фонетические умения, система фонетических упражнений, педагогическая подготовка, учитель английского языка, начальная школа.

Summary Статья показывает систему упражнений для формирования фонетических умений и навыков студентов педагогических вузов – будущих учителей английского языка в начальных классах.

Отформатировано

Дана стаття описує систему вправ та методику її використання для формування фонетичних умінь студентів – майбутніх вчителів англійської мови в початкових класах.

В умовах реформування усіх сфер суспільного життя України відбувається її становлення як самостійної держави, відродження її національної самобутності та перехід до ринкових відносин, що визначає роль і місце фахівців з вищою освітою, серед яких особливе місце посідають майбутні вчителі.[4].

Професійна підготовка вчителів англійської мови як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками базується на певній системі цінностей. А питання формування фонетичних умінь у майбутніх учителів англійської мови в початкових класах є дуже важливим.

Актуальність досліджуваної проблеми визначається тим, що в Україні, де діє широка мережа педагогічних навчальних закладів і, як показав аналіз системи підготовки вчителів, у більшості вузах, де готують вчителів англійської мови (зокрема учителів англійської мови в початкових класах) в навчальні плани не включено формування фонетичних умінь за окремим спецкурсом, ще не досліджена їх історія становлення і розвитку, що об'єктивно стримує темпи розбудови національної педагогічної школи. Відомо, що на початковому етапі розвитку педагогічної освіти України було допущено немало помилок, хибних рішень і невиправних реорганізацій. Водночас у накопиченому досвіді є чимало оригінальних і сміливих рішень щодо змісту форм і методів професійної підготовки вчителя для національної школи, які не втратили своєї цінності в сучасних умовах [8]. Але цей досвід мало стосувався формування фонетичних умінь.

Необхідність розгляду проблеми навчання іноземної мови в початковій школі продиктована сучасною тенденцією залучення молодших школярів до вивчення іноземної мови. Ця тенденція відображена в концепції підготовки спеціаліста з правом викладання іноземної мови дітям раннього віку, розробленій Г.В.Роговою та Т.Є.Сахаровою [9].

Учитель іноземної мови в початковій школі покликаний вирішувати завдання, пов'язані з мотивацією вивчення молодшими школярами іноземної мови, комунікацією іноземною мовою, розвитком психічних пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості учня, формуванням навчальної діяльності в оволодінні іноземною мовою. Для вирішення цих завдань учителю необхідні базові знання та вміння чотирьох галузей наук: про людину і суспільство (галузь 1), про виховання людини (галузь 2), про іноземну мову і методику її навчання (галузь 3), про творчу діяльність і наукове дослідження, узагальнення передового досвіду (галузь 4) [10].

Отже, проблема формування професійних умінь учителя англійської мови в початкових класах на матеріалі фонетичних умінь дуже важлива. Спроб розкрити це питання було дуже мало. Але вони були дуже корисні, бо заохочували вчителів та учнів до вивчення англійської мови [5]. Над розробкою цієї проблеми працювали наукові колективи та методисти.

Зокрема московський вчений В.Х.Селезньов працював над цим питанням. Він розробив для студентів вузів, де англійська мова є однією з профільних предметів, посібник з розвитку навичок англійської інтонації. Вправи посібника спрямовані на активне засвоєння інтонаційних норм сучасного англійського розмовного діалогічного мовлення [12].

Ленінградські вчені І.В.Сентенберг та М.Т.Лазарєва розробили курс графіки і орфографії для факультетів іноземних мов педагогічних вузів і філологічних факультетів університетів. Посібник з даним курсом вийшов англійською мовою під назвою “English spelling” і має цілий ряд вправ для відпрацювання правильної

англійської вимови [11].

Інший колектив лєнінградських вчених Є.Я.Антипова, С.Л.Канєвська, Г.О.Пігулєвська працювали над проблемою правильної англійської інтонації на факультетах іноземних мов педагогічних вузів. Вони випустили англійською мовою цілий посібник з англійської інтонації для студентів педагогічних інститутів і факультетів іноземних мов, що включає в себе теоретичні дані про інтонацію, вправи для практичного закріплення основних інтонаційних контурів і хрестоматії — прози та поетичних текстів і діалогів з інтонаційною розміткою.

Даною проблемою займалися й українські вчені. Проблемою навчання вимови нерідкої мови займалися в Київському державному університеті ім. Т.Г.Шевченка вчені М.Я.Дем'яненко, С.В.Кисла, К.А.Лазаренко. Вони розробили навчальний посібник, який містить методичні розробки і теоретичні основи з даної теми [3].

Український вчений В.Г.Шатух розробив фонетичний практикум з англійської мови для студентів вузів [13].

Тому не можна сказати, що формуванням фонетичних умінь вчителя іноземної мови як проблемою ніхто не займався, але, враховуючи місткість і актуальність, можна з упевненістю стверджувати, що ще багато що в цьому напрямі залишається невирішеним. Потрібно також помітити, що в згаданих роботах розглядалася проблема підготовки вчителів іноземної мови тільки в старших класах, але не зверталася увага на підготовку вчителів іноземної мови початкової школи.

Продовжуючи роботу над проблемою підготовки вчителів іноземної мови в початкових класах, кандидат педагогічних наук, доцент Горлівського педагогічного інституту С.В.Роман розробив концепцію навчання іноземної мови в початкових класах, склав зміст програми авторських курсів перепідготовки вчителів [10]. Але ця програма для вчителів шкіл іноземної мови в старших класах, а не для студентів вузів.

Таким чином, тільки наявність твердих вимовних навичок забезпечує нормальне функціонування всіх без винятку видів мовленнєвої діяльності. Цим і пояснюється те значення, яке ми приділяємо правильній вимові в нашій роботі [7].

Актуальність дослідження зумовила визначення ряду завдань: проаналізувати сучасний стан досліджуваної проблеми, створити систему вправ для формування вимовних умінь та навичок, розробити методику формування фонетичних умінь і навичок студентів та перевірити результативність даної методики.

З метою перевірки фонетичних умінь студентам 2 груп педагогічного університету були запропоновані анкети з такими завданнями з фонетики: вправа на вимову голосних звуків англійської мови, вправа на вимову приголосних звуків англійської мови, вправа на диференціацію голосних і приголосних, вправа на дотримання правильного наголосу і ритму англійської мови, вправа на дотримання правильної англійської інтонації.

Під час констатуючого експерименту студенти показали досить низький рівень володіння фонетичними вміннями з англійської мови.

Тому нами було підібрано систему фонетичних вправ і розроблено методику формування фонетичних умінь студентів педагогічних вузів. Вона включає в себе:

- 1) постановку дихання і дихальні вправи;
- 2) постановку голосу і вправи з постановки голосу;
- 3) вправи для розвитку слухового аналізатора;
- 4) вправи для розвитку зорового і рухомоторного аналізатора;
- 5) вправи для розвитку мовнорухового аналізатора;
- 6) вправи для вироблення правильного наголосу і ритму англійської мови (серія вправ на наголошені групи різних зразків);
- 7) вправи для вироблення другорядного наголосу і ритму англійської мови;

Формат: Список

8) вправи для вироблення правильної інтонації англійської мови (спадна, висхідна, спадно-висхідна, інтонація альтернативних запитань, інтонація вставних речень.)

Система вправ, складена у відповідності з методичною моделлю навчання вимові, може бути використана вибірково, в залежності від конкретних поетапних цілей, тимчасових можливостей і матеріально-технічної бази, не тільки в період ввідного або корективного фонетичного курсу, але і протягом всього періоду навчання іноземної мови і надалі для підтримки і вдосконалення вимовних умінь і навичок.

Викладач повинен бути впевнений у тому, що студенти добре засвоїли систему позначень наголосів і інтонації, яка застосовується.

На початковому етапі слід домагатися, щоб кожний студент задовільно оволодів вимовою ритмічних груп тексту. Для цього викладач вимовляє їх, а студенти повторюють всі разом. Читати треба вільно і невимушено, виділяючи емфатичні наголошені склади, додержуючись правил вимови наголошених груп у їх чергуванні з ненаголошеними.

Наголошені склади у тексті викладач може позначити ритмічними ударами олівця по столу чи помахом руки.

Після засвоєння студентами читання окремих ритмічних груп викладач переходить до ілюстрації читання тексту з використанням інтонаційних мелодій I і III. Увагу студентів слід скеровувати на те, щоб вони об'єднували всі ритмічні групи в одне інтонаційне ціле. Текст читати спочатку повільно, а далі в звичайному нормальному темпі.

Студенти повинні добре розуміти зміст тексту і знати всі слова, бо інакше вони робитимуть паузи в непередбачених місцях.

Коли студенти вмітимуть правильно відтворювати весь текст (або його уривок), можна переходити до шліфування емфатичних наголосів та інтонацій і лише згодом — до вивчення тексту напам'ять [1].

Щоб успішно розв'язати проблему навчання мовлення іноземною мовою, треба розмежувати знання мови і вміння нею користуватися з метою спілкування. Можна добре знати мову і не вміти розмовляти, а можна знати мову гірше і непогано висловлюватися.

Багаторазове повторення типових зразків сприятливо впливає на виховання почуття мови, допомагає позбутися нерішучості, вагань і навіть боязкості, тобто тих рис, які нерідко бувають основним гальмом у розвитку навичок усного мовлення.

У методичній літературі можна зустріти опис багатьох прийомів і методів, завдяки яким викладачі іноземних мов досягають добрих результатів у роботі. Запропонований нами прийом відносять до «свідомо-імітативного». Свідомий — бо вироблення навичок усної мови здійснюється в основному на уже відомому навчальному матеріалі, лексичні, граматичні та інтонаційні особливості якого добре відомі студентам. А імітативний — бо запам'ятовування студентами змісту діалогів ґрунтується на багаторазовій імітації зразків мови, що їх пропонує викладач.

Викладач добирає або складає для груп діалог за вивченим матеріалом. Цей діалог він мусить знати напам'ять. Спочатку це може бути простенький діалог або ситуативний контекст. Пізніше можна користуватися діалогами будь-яких посібників за вибором викладача. Оскільки прийом передбачає розумування діалогу лише на слух, то викладач взагалі не пропонує письмового тексту. Перед студентами стоїть завдання: вивчити діалог на основі слухового сприймання, тобто на основі імітації мовлення викладача засвоїти зміст діалогу, інтонаційно оформлюючи кожну фразу відповідно до еталону, запропонованого викладачем [3]. Наведемо кілька зразків текстів діалогів.

Mary: When will you be back?

Niick: Soon after niine.

Mary: What are you going to do?

Niick: Somethiing very iinterestiing.

Mary: Where are you going?

Niick: Just down the road.

Mary: Whom are you going to see?

Niick: Alex.

Mary: Why are you going to see hiim?

Niick: Just for a liittle chat.

Mary: What about?

Niick: About the programme of our English evening party.

A. Are you going out?

B. Yes, I usually go for a walk at thiis tiime.

A. Where do you go?

B. To Hyde Park, but sometimes I go to Regent's Park.

A. Regent's Park iis the largest park iin London, iisn't iit?

B. Yes, I think iit iis larger than Hyde Park, that iis why I liike iit more.

A. I think I'll come wiith you. It will do me good to have a stroll

B. By all means.

A. Come on.

Значне місце відводиться аудіо-мото-візуальній наочності із застосуванням ТЗН.

Використання звукозаписної, звуковідтворюючої і проєкційної апаратури (програвач, магнітофон, відеоманітофон, кіноапарат) забезпечує: а) розпізнавання на слух заданого явища в мовному потоці, б) розуміння змісту прослуханого, в) свідоме відтворення почутого, г) багаторазове слухання з метою запам'ятовування, створення слухових образів, д) запис розученого матеріалу для самоконтролю, е) автоматизацію умінь активного використання лексичних і граматичних одиниць в належному звуковому оформленні, є) розпізнавання на слух правильної і неправильної вимови, ж) виявлення і усвідомлення своїх мовленнєвих помилок.

Технічні засоби навчання дають можливість повторити даний звук або фразу з абсолютно однаковою вимовою і скільки бажано разів, чого, природно, важко вимагати від викладача.

При оволодінні фонетичним матеріалом іноземної мови повторення не тільки уточнює і вдосконалює знання, але і служить важливим засобом створення моделей звучання. Недостатня кількість повторень після введення матеріалу не приводить до консолідації його. Оскільки запам'ятовування реалізується у встановленні асоціативних зв'язків, під час введення і відпрацювання іншомовних звуків і інтонаційних структур використовуються всякого роду порівняння, зіставлення як засіб довільного запам'ятовування.

Інтенсивне використання ТЗН не зменшує, однак, ролі вчителя, який керує навчальним процесом, діагностує і усуває неправильність в звучанні, підвищує інтерес до предмета, мотивує необхідність наполегливої роботи над вимовою, створює додаткові стимули у студентів, виявляє недоліки в навчальному процесі, тренує артикуляцію, слухове сприйняття і слухову пам'ять.

Методика навчання вимові будується з урахуванням фізіологічних, психологічних і лінгвістичних орієнтирів, дидактичних і методичних принципів. Вона реалізується в системі вправ, яка розробляється на базі теорії поетапного формування розумових дій [6].

Фонетичні вправи є основним засобом формування навичок та умінь. Все різноманіття їх зводиться до трьох основних видів: 1) що будуються з урахуванням сприятливих фонетичних умов в рідній мові; 2) співставляючі з опорою на засвоєний звуковий матеріал мови, що вивчається; 3) контрастні — засновані на відмінностях в

артикуляції і диференціальній функції засвоєних фонем і фонем, що вводяться. Отже, особливістю експериментальної роботи з даної проблеми являється використання підібраних нами вправ, що сприяють формуванню фонетичних знань, вмінь та навичок студентів.

Система орієнтирів для навчання вимови, формування розумових дій, пов'язаних з ними, і кінцеві результати роботи можуть бути представлені в схемі. (Див. схему 1).

Модель навчання вимови

Дану методику ми апробували на одній з груп Глухівського педуніверситету. Щоб перевірити результативність дослідного навчання, було проведено повторне анкетування (контрольний експеримент). Результати контрольного анкетування показали, що практично студенти експериментальної групи показали більш високі результати виконаних завдань. У порівнянні з студентами контрольної групи, вони володіють більш глибокими знаннями, вміннями та навичками з англійської фонетики.

Таким чином, підтверджується необхідність введення фонетичного курсу в навчальний процес вузу, де готують вчителів англійської мови початкових класів.

Література

1. Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности. – М.: 1985. – 116 с.
2. Гузеева К.А., Трошко Т.Г. Английский язык: Справ. материалы: Кн. для учащихся. – М.: Просвещение; 1992. – 288 с.
3. Демьяненко М.Я., Кислая С.В., Лазаренко К.А. Обучение произношению неродного языка: Методическая разработка и теоретические основы. – К.: Освіта, 1973. – 91 с.
4. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
5. Методика викладання іноземних мов: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1990. – 127 с.
6. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
7. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: Учебник / Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др. – М.: Высш. школа, 1982. – 373 с.
8. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
9. Рогова Г.В., Сахарова Т.Е. Концепция подготовки специалиста с правом преподавания иностранного языка детям раннего возраста. // Иностр. яз. в школе. – 1990. - № 6. – с. 78-82.
10. Роман С.В. Концепція навчання іноземної мови. // Поч. школа. – 1996. - № 2. – с. 16-18.
11. Сентенберг И.В., Лазарева М.Т. Английская орфография: сборник упражнений. – Л.: Просвещение, 1970. – 248 с.
12. Селезнев В.Х. Пособие по развитию навыков английской интонации. – М.: Высш. шк., 1983. – 312 с.
13. Шатух В.Г. Фонетичний практикум з англійської мови. — К.: Вища школа, 1971. — 92 с.

Формат: Список

Резюме

Дана стаття описує систему вправ та методику її використання для формування фонетичних умінь студентів – майбутніх вчителів англійської мови в початкових класах.

Резюме

Стаття показує систему упражнений для формирования фонетических умений и навыков студентов педагогических вузов – будущих учителей английского языка в начальных классах

Summary

The article exposes the system of phonetic drills and methods of its use for the students of pedagogical institutes – future teachers of English at elementary school.

The article exposes the system of phonetic drills and methods of its use for the students of pedagogical institutes – future teachers of English at elementary school.

Key-words: phonetic drills, the system of phonetic drills, pedagogical training, a teacher of English, primary school.

УДК 37.036

Резюме

Отформатировано

Стаття показує систему упражнений для формирования фонетических умений и навыков студентов педагогических вузов – будущих учителей английского языка в начальных классах.

Целікова Л.В.

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.

В статті обґрунтується підхід до естетичного виховання через застосування методу емоційного стимулювання музичної діяльності, методу порівняння, аудіовізуального методу.

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Ключові слова: естетична культура, естетичне виховання, естетичні цінності, ціннісні орієнтації, естетичні почутті, емоційне стимулювання.

Завданням кожного педагога є формування гармонійно розвиненої особистості, що неможливе без її естетичної вихованості, яка передбачає формування здатності сприймати і перетворювати зовнішній світ та внутрішню дійсність за законами краси, які відтворюються в почуттях та реалізуються у вчинках кожної людини. Аналіз умов реалізації естетичних законів в формальних характеристиках різнопланової діяльності учнів свідчить про визначальну роль естетичних почуттів у даному процесі. Однак, в психолого-педагогічній науці та шкільній практиці психологія почуттів, в тому числі естетичних, довгий час знаходилась поза увагою дослідників.

Останнім часом спостерігається підвищення наукового інтересу до ролі почуттів у формуванні особистості як провідного базового компонента особистісної культури в цілому,

та естетичної культури зокрема, яка проявляється у засвоєнні, актуалізації та адаптації системи естетичних цінностей до досвіду життєдіяльності людини.

Почуття, як стійка сукупність емоцій, що виникають на основі сприйняття естетичних явищ учнів є первинним відтворенням даного аспекту життєдіяльності від якого залежить подальше формування готовності дитини жити і творити за законами краси. “Краса, - могутній засіб виховання чутливості душі”, - писав видатний український педагог Василь Сухомлинський [2,414]. Особливе значення для учнів має усвідомленість емоційних явищ, що стає провідною проблемою педагога для вирішення естетично-виховних завдань. В сучасних умовах простіше орієнтуватися в житті, коли знаєш та визначаєш роль естетичних почуттів, які є світлофором у сприйнятті, розумінні, оціненні та впливі на себе і оточуюче за законами краси.

Більшість публікацій, стосовно естетичного виховання, розглядають роль пізнання різних видів мистецтва, як явища в його чисельних вимірах і формах, і поряд з цим такого виду, як музика, що є безумовно дуже популярним та впливовим у середовищі сучасних підлітків [1;2;4;5]. Поряд з цим не достатньо повно висвітлюється педагогічний аспект провідного засобу естетичного виховання в цілому, та емоційного стимулювання зокрема.

Музика стимулює сприйняття зовнішнього та внутрішнього світу через естетичні почуття, що виникають в ході її прослуховування, загострює стійке емоційне ставлення дитини до явищ, що відтворюється в музичному творі та з якими стикається людина в своєму житті через його зміст.

Однак у підлітків спостерігається відлучення від змістовного, ціннісного навантаження музичного твору. Їх увага, зосереджуючись на зовнішній стороні звучання твору, не спричиняє подальшого осмислення, усвідомлення та розуміння його ціннісної суті. А, отже, ні зміст твору ні його ціннісна спрямованість не проєктуються на елементи естетичної свідомості учнів, не засвоюються дитиною та не стають її естетичним надбанням.

Велику роль в цьому процесі відіграє відсутність керованої системної музичної освіти в середніх загальноосвітніх закладах, яка являє собою процес та результат засвоєння певного змісту та обсягу знань з музичного мистецтва, умінь, навичок та звичок реалізувати їх в своєму повсякденному житті.

Роль знань з музичного мистецтва в системі особистісної культури та естетичної освіти дуже важлива. Їх зміст виконує корегуючу функцію у визначенні емоційної домінанти при сприйнятті та осмисленні музичного твору взагалі, та особистісної дійової реакції людини зокрема, яка супроводжує його прослуховування та закріплює відповідний естетичний еталон з його наступним впливом. Але, на жаль, з виникненням багаточисельних музичних стилів у підлітків, яких об'єднують спільні музичні пристрасті з'являються факти обезцінення змістовних музичних творів, що забезпечують позитивний вплив на естетичний розвиток особистості. Поглиблюючи музичні знання людина починає зовсім по іншому сприймати світ, у неї виникає відчуття прекрасного, оскільки через музику можна передати будь-який настрій рух і, навіть, подих. При всій калейдоскопічності того, що включено в світ почуттів потрібно відокремити лише найкраще, набуте людством, для того, щоб передати вихованцю та зростити в ньому прекрасне, в якій би формі воно не проявлялось.

Досягнення найвищих результатів процесу формування естетичної культури забезпечується перш за все чітким визначенням виховних цілей і задач.

На наш погляд виникає потреба досконаліше визначити програмні цілі і задачі з музичному вихованні учнів загальноосвітньої школи.

Навчальна програма з музичного виховання в середній загальноосвітній школі передбачає формування необхідних знань з того чи іншого виду мистецтва, її аналіз показав, що формування системи естетичних знань через оволодіння спеціальною інформацією та впорядкування її в системі естетичного виховання не здійснюється. Сучасна педагогічна практика намагається усунути цю невідповідність і ми пропонуємо починати з формування на уроках естетичного циклу єдиних понять, що є елементами естетичної свідомості людини.

Так, на прикладі вивчення музичних творів, потрібно забезпечити засвоєння учнями таких понять, як “прекрасне” і “потворне”, “піднесене” та “низьке”, здійснити конкретизацію почуттів, які справили на людину найкраще враження і формою відображення особистостей емоційно-естетичного впливу різних мистецьких творів тощо.

Поряд з цим, не менш важливим є ознайомлення дітей з поняттями, що відтворюють негативні естетичні цінності. Ця робота має супроводжуватися встановленням стійких емоційних асоціацій відповідного змісту, що є стимулом до відхилення можливості засвоїти та реалізувати дітьми негативні естетичні цінності.

З метою ознайомлення дітей з прекрасним необхідно формувати уявлення про гармонію, що відбиває породження двох основ – краси і боротьби, любові і війни, означає певну якісну визначеність, єдність і оформленість цілого як сукупність складових частин. Гармонія властива природі музичних мистецтв, ілюстрацією чого є, наприклад ліра, на якій по-різному натягнуті струни створюють чудове співзвуччя. Саме в такій гармонії повинні знаходитися почуття та емоції людини, яка стикається зі світом прекрасного в музичному мистецтві тощо.

З цією метою вчитель музики повинен забезпечити формування в учня стійких стереотипів естетичного сприйняття та оцінення творів з різних музичних жанрів, що формуються в ході оволодіння ним прийомами та вміннями відтворювати музичний твір, слухати та аналізувати його зміст тощо.

Для реалізації цих задач вчитель повинен підібрати відповідні засоби, якими є програмні твори. Провідним засобом є твір та інформація про умови його написання автором, особливості виконання за певних умов; про цінності, які оспівуються в творі, почуття які він має стимулювати у людини за певних обставин тощо.

Асоціативність сприймання музичних творів впливає з рівня музично-естетичного розвитку слухача. Розглядаючи сприймання музики як складний пізнавальний процес, у якому в діалектичній єдності виступають інтелектуальні і емоційні сили слухача, вони вказують на необхідність вивчення безпосереднього відгуку на музичні твори з метою вивчення особливостей сприймання, рівнів розвитку слухача, його естетичної культури.

У процесі формування естетичної культури не може бути стандартних ситуацій і стандартних підходів до використання засобів виховання. Тому тут дуже доречно думка А.Макаренка: “...ніякого засобу не можна розглядати відокремленого від системи. Ніякого засобу взагалі, хоч би який ви взяли не можна визнати ні добрим, ні поганим, якщо ми розглядатимемо його окремо від інших засобів, від цілої системи, від цілого комплексу впливів” [5.65].

Керівництво вчителем сприйманням і оцінкою музичних творів будь-якої складності повинне здійснюватися за допомогою засобів, функції яких полягають:

1. У збагаченні асоціативного фонду учнів музичними враженнями.
2. В нагромадженні знань про музику різних жанрів, емоційних настроїв, виражених в ній.
3. У наданні відомостей про композиторів, які створили музичний твір, розкритті їх стилів.
4. Систематизації знань про елементи музичної мови, умінь використовувати їх в оціночних судженнях.

Ще одним дійовим засобом формування естетичної культури на уроках музичного виховання є творча музично-пісенна діяльність до якої має активно залучатися дитина. Вона забезпечує реалізацією естетичних знань в досвіді та особистих почуттях, що забезпечить формування умінь дитини жити за законами краси, керувати за допомогою цих музичних творів своїм та емоційним настроєм інших людей. Для застосування вище зазначених засобів естетичного виховання ми спиралися на дослідження Л.Г.Дмитрієвої:

1. Метод емоційного стимулювання музичної діяльності:
 - а) ефект здивування;

Формат: Список

б) ситуація успіху;

в) проблемно-пошукова ситуація.

Цей метод використовується для створення емоційної та творчої атмосфери.

2. Метод порівняння.

3. Аудіовізуальний метод [7]. Учні прослуховують твір в грамзапису. Педагог спроможний передбачати, як твір сприйматимуть школярі, їх реакції, відповіді на поставлені питання (в тому числі і проблемні), повинен майстерно проводити бесіди, поглиблюючи їх сприйняття музики. В таких бесідах вчитель, гнучко використовуючи різні методи (проблемні ситуації, порівняння, аналіз), веде учнів по шляху самостійних, естетичних відкриттів.

Важливе значення для формування естетичної культури учня має вибір форми музично-естетичного виховання. До основних форм можна віднести: концерти і бесіди про музичне мистецтво, музичні вечори, участь у художній самодіяльності.

Розкриємо зміст кожної з цих форм. Концерти й бесіди про музичне мистецтво мають на меті забезпечити розуміння й оцінку музичних творів учнями за допомогою: а) залучення фахівців - музикантів у пропаганді музичного мистецтва; б) залучення учнів до проведення бесіди і концертів; в) бесіди лекторів-мистецтвознавців про музику; г) відвідування школярами концертів у музичних школах та школах мистецтв, філармоніях; д) обговорення концертів і бесід учнями.

Концерти й бесіди можна присвячувати не тільки музичному мистецтву взагалі, а й окремим його жанрам: симфонії, сонаті, концерту, танцю, пісні.

Велику роль музично-естетичному вихованні учнів відіграє і цикл бесід присвячених формуванню знань з історії виникнення окремих музичних інструментів. Ефективними є бесіди-концерти про історію виникнення цих інструментів, видатних виконавців.

Оптимальною виховною формою є бесіда-концерт про скрипичну музику. “Тримаючи в руках скрипку, людина не здатна чинити поганого,” – розповідає народна мудрість. До виконання музичних творів можна залучити учнів, які навчаються у музичній школі, а також послухати у запису сучасні обробки для скрипки.

Концерти-бесіди, концерти музикантів-виконавців, бесіди про музику дають змогу вчителю отримати бажаний результат при попередньому обговоренні творів, які будуть слухати учні, а потім останні діляться враженнями від них. Це дає вчителю чітке уявлення про рівень сприймання музики учнями і допомагає намітити про дальші шляхи поповнення їх музичних знань.

Популярними в школі є музичні вечори, які проводяться як у вигляді бесід-концертів, музичних ігор, вікторин, так і за зразком роботи дискотеки.

Музичні вікторини й ігри мають будуватися на використанні знайомого дітям матеріалу сольфеджування, співу пісень, слухання музики. У ході вікторини учням пропонується: назвати певні приклади з музичних творів, музичні терміни, якими позначається жанр, форма, спосіб виконання музики.

До форм, що забезпечують становлення естетичної культури учнів відноситься також діяльність Клубу любителів музики, який можна створити в кожній школі. Цінність його полягає в тому, що до збору матеріалу з класичної, сучасної та народної музики залучаються самі діти.

Значну роль в музично-естетичному вихованні учнів відіграють і музичні ігри. Їх призначення – запам'ятовування назв різних музичних інструментів, прізвищ композиторів, окремих музичних термінів і понять.

Традиційною формою музично-естетичного виховання учнів загальноосвітніх закладів є шкільна художня самодіяльність, де учні мають можливість розвивати свої здібності, беручи участь у хоровому та ансамблевому співі, танцях, грі на музичних інструментах. Вони навчаються не тільки глибше розуміти класичну, народну й естрадну

музику, виконувати музичні твори різних жанрів, але й збагачують своє духовне життя новими утвореннями у вигляді естетичних почуттів, нових художніх образів, оцінок тощо.

Важливою формою формування естетичної культури є організація цілеспрямованого прослуховування музики в домашніх умовах. Рекомендований зміст музичних творів забезпечує формування музичних потреб і інтересів в учнів певної вікової групи. Оскільки музичні враження дітей мають підкріплятися знаннями, тому вдома в учня має бути сформована невелика бібліотека, в якій є словники любителя музики, розповіді про композиторів як минулого, так і сучасності, про різні жанри музичного мистецтва тощо.

Враховуючи, що школа володіє обмеженою можливістю контролю за якістю прослуханих учнями передач і враження, які дістають учні, у більшості випадків не систематизовані, то на початку навчального року з ними варто проводити в процесі попередньої конференції педагогічний інструктаж про те, що і як дивитися, слухати тощо. В кінці навчального року проводиться підсумкова конференція, на якій учні виступають з повідомленнями на тему:

1. Моя улюблена музична передача.
2. Як телепередача допомагає в ознайомленні з музичним мистецтвом.
3. Як музичні передачі допомагають в навчанні.

Формат: Список

Крім того музичні передачі телебачення можна використовувати і на уроці, і в позакласній роботі. На уроці вони сприяють як ознайомленню учнів з кращими виконавцями, так і з класичними й естрадними музичними творами.

Отже високий рівень естетичної культури забезпечується взаємодією впливу на дитину різних факторів: суспільного життя, краси природи, творів мистецтв. Сприймання цих явищ допомагає орієнтуватись у світі прекрасного, формує здатність творити за законами краси.

У формуванні естетичної культури велику роль відіграє музично-естетичне виховання учнів, яке здійснюється за допомогою різноманітних форм роботи з ними і повинно враховувати рівні й типи сприймання учнями музики, спиратися на методику збагачення їх музичного досвіду. Все це веде до розвитку цілеспрямованого сприймання учнями музичного твору, розуміння і естетичної оцінки ними музичного образу. Системи знань, умінь і навичок в учнів активізує музичні асоціації, сприяє осмисленому сприйманню музики. Естетична оцінка відбиває ступінь естетичного розвитку учня, в тому й перебуває в залежності від способу педагогічного керівництва процесу формування естетичної культури.

Література

Отформатировано

1. Додонов Б.І. В мире эмоции. – Київ, 1987, 105 с.
2. Левчук Л.Т. Эстетика – Київ, 2000, 275 с.
3. Макаренко А.С. Твори у 7 томах. – Т.5, с. 65.
4. Эстетическое воспитание школьной молодежи/Под ред. Б.Т.Лихачова, Г.Зальмана. – М.: Педагогика, 1981. – 272 с.
5. Эстетическое воспитание в школе: Вопросы теории и методики: (Педагогическая наука – реформы школы)/Под ред. М.Д.Таборидзе. – М.: Педагогика, 1988, 104 с.
6. Сухомлинський В.О. Як виховувати справжню людину/ Вибрані твори: В 5-ти т. – Т.2. – К.: Рад.школа, 1976.-с.414.
7. Дмитриева Л.Г., Чернованенко Н.М. Методика музыкального воспитания в школе: - М.Просвещение,1989 – с.40-49.

Формат: Список

поза увагою дослідників уЛ.Г. .

Отформатировано

Резюме

В статті обосновується підхід к естетическому воспитанию посредством использования метода эмоционального стимулирования музыкальной деятельности, метода сравнения, аудиовизуального метода

В статті обосновується підхід к естетическому воспитанию посредством использования метода эмоционального стимулирования музыкальной деятельности, метода сравнения, аудиовизуального метода

Ключевые слова: эстетическая культура, эстетическое воспитание, эстетические ценности, эстетические чувства, законы красоты и ценностные ориентации, эмоциональное стимулирование.

Summary

Отформатировано

In This article exposes there is a problem of pupil's upbringing in aesthetical culture through musical art.

Ключевые слова: эстетическая культура, эстетическое воспитание, эстетические ценности, эстетические чувства, законы красоты и ценностные ориентации, метод эмоционального стимулирования.

Key words: aesthetical culture, aesthetic up-brining, aesthetic value, aesthetic sense, laws of beauty, valuable orientatiion, emotiional stiimulatiion.

В.П. Г.В. Б.О. Р **В.Ф.** Г.П. і В.Й. О.М. **О.М.** К.П. Г.Й. Н.І. Г.Й. Н.І. Н.О. Л.В. Н.М.
В.М. О.К. Л.Я.Х Н.В., Л.В. Н.М. Л.В.Г.П. І.Д. Л.П.

Отформатировано

І. -агогічних аршийадач -----

Формат: Список

Чернявська Н.І. - студентка філологічного факультету Глухівського державного педагогічного університету.

УДК 378
В.П.

В.П. Зінченко

НАСТУПНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ.

Описуються основні етапи ступеневої підготовки майбутніх учителів в системі "школа-педучилище – університет".

Ключові слова: професійна орієнтація, ступенева освіта, престижність педагогічної професії.

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Якість підготовки педагогічних кадрів значною мірою визначається наступністю і узгодженістю дій різних ланок підготовки в системі "школа – вуз – освітній заклад". Педагогічна професія вимагає відбору на різних ступенях підготовки найбільш здібних і придатних до педагогічної діяльності осіб. Тому система професійної підготовки містить такі етапи становлення педагога:

1. Підбір, довузівська (допрофесійна) підготовка та педагогічна орієнтація учнівської молоді.
2. Конкурсний відбір та підбір до педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації.
3. Ступенева педагогічна освіта у навчальних закладах різного рівня акредитації (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).
4. Підвищення кваліфікації та перепідготовка.

Формат: Список

В своїй роботі ми зупинимось на деяких аспектах ступеневої підготовки педагогічних працівників, яка склалась у Глухівському державному педагогічному університеті, в першу чергу на системі професійної орієнтації, відбору і довузівської підготовки, яка, багато в чому

визначає ефективність педагогічної освіти.

Педагогічна орієнтація являє собою комплекс заходів, спрямованих на підготовку молоді до свідомого, обгрунтованого вибору педагогічної професії з урахуванням інтересів, нахилів, здібностей, психофізіологічних особливостей та на формування досвіду педагогічної діяльності. Вона передбачає:

- ознайомлення учнів з різними видами професійно-педагогічної діяльності;
- виявлення та вивчення школярів, здібних і придатних до педагогічної професії;
- виховання у них стійкого інтересу до конкретних педагогічних професій, розвиток педагогічних здібностей і професійно важливих якостей, формування елементарних педагогічних умінь;
- підготовка школярів до вступу в педагогічні навчальні заклади.

Основна мета професійно-педагогічної орієнтації полягає у формуванні в учнів психологічної готовності до свідомого вибору професії вчителя [1].

Готовність старшокласників до педагогічної діяльності характеризується відношенням до педагогічної професії, цілеспрямованістю і активністю у оволодінні ними, успішною громадсько-педагогічною діяльністю.

Сформувані в особистості готовність до свідомого вибору педагогічної професії можна в ході реалізації системи педагогічної орієнтації, що включає: професійно-педагогічна просвіту, мета якої полягає в ознайомленні школярів зі змістом педагогічної праці, вимогами до особистості, врахування інтересу і прагнення до педагогічної діяльності, розкриття суспільної значущості професії, формуванні професійного ідеалу вчителя; професійну активізацію, або стимулювання учнів до нагромадження власного педагогічного досвіду в ході виконання доручень суспільно-педагогічної спрямованості; професійну діагностику та консультацію, які передбачають вивчення особистості учня, аналіз сформованості професійно важливих якостей, здібностей, визначення на цій основі шляхів професійного навчання, професійної перспективи.

Всі компоненти системи професійно-педагогічної орієнтації починаючи з 80-х років реалізуються в роботі Глухівського державного педагогічного університету.

Спираючись на досвід Полтавського педагогічного університету, в процесі професійної діагностики, консультації та підбору нами широко використовувався комплекс методик, як стандартних, так і авторських: методика ОПГШ (скхильність до різних типів діяльності за предметом праці), методика Д.Голанда (скхильність до різних видів професійної діяльності на основі порівняння профілю особистості з профілем професійного середовища), картка інтересів; метод незакінчених речень (мотиви і ціннісні орієнтації особистості); опитувальник Айзенка (визначення типології темпераменту), опитувальник КОС (визначення комунікативних і організаторських скхильностей), “Ерудит” (педагогічна та загальна ерудованість), ПС (педагогічна спрямованість), тести інтелектуального розвитку, вирішення педагогічних задач тощо [2;3;4]. Але, як свідчать наші дослідження, кореляція між результатами, отриманими при вивченні абітурієнтів багатьма діагностичними методиками і успішністю подальшої педагогічної діяльності після закінчення вузу незначна. Тобто неможливо рекомендувати якусь з психологічних методик як основну для відбору претендентів на професію вчителя. В той же час, успішність навчання студентів і рівень їх професійно-педагогічної спрямованості в значній мірі корелює з відзивами вчителів, які протягом тривалого часу працювали з майбутніми студентами. Це не значить, що психодіагностичні методики абсолютно непридатні для визначення професійно важливих якостей майбутнього вчителя, але, на нашу думку, їх не можна абсолютизувати.

Найбільші проблеми з педагогічними кадрами на даний час назріли в сільській місцевості. Випускники університету родом з міст, в багатьох випадках не затримуються в сільських школах. Але рівень їх підготовки при вступі до вузу набагато вищий, ніж у переважної більшості сільських. Тому в основу педагогічної орієнтації молоді треба покласти підбір обдарованої сільської молоді для допрофесійної підготовки.

На основі аналізу даних опитування абітурієнтів педвузів було встановлено, що чимало випускників школи, не мають достатнього уявлення про майбутню педагогічну діяльність, не мають сформованої педагогічної спрямованості, ототожнюють професійну діяльність вчителя з навчальним предметом, який він викладає. Відзначимо також, що відбувається зниження престижності вчительської професії в очах учнів по мірі переходу з класу в клас.

Виявились деякі цікаві тенденції престижності педагогічної професії. Вивчення динаміки цього показника дозволяє припустити, що мінімум престижності вже пройдений. Індекс престижності у 1971 році становив 0.46 [5], у 1985 році 0,39. У 1996 році цей індекс становив 0.19 у пересічній маси випускників шкіл та 0.32 у випускників ліцеїв (за результатами наших досліджень). У 2002 році індекс престижності становить 0.23.

На сучасному етапі у педвузах активно розгорнулася робота щодо пошуку нових форм профорієнтаційної роботи серед учнівської та працюючої молоді. Майже в усіх вузах діють факультети майбутнього вчителя, функціонує мережа педагогічних класів у загальноосвітніх школах, набули визнання заочні школи юного педагога, педагогічні ліцеї підготовчі відділення. Виникають і розвиваються нові, нетрадиційні форми підготовки молоді до вибору педагогічної професії. До них відносяться педагогічні клуби, педагогічні, психологічні, предметні гуртки, факультативи, заняття в Малій Академії наук тощо.

Але особливого значення набувають спеціалізовані педагогічні ліцейні класи у школах-інтернатах. Їх учнями, відібраними за конкурсом і рекомендаціями педагогічних рад, стають здебільшого діти з сільської місцевості.

Перші спроби створення таких закладів відносяться до кінця 80-х років. З 1988 року при Глухівському педагогічному університеті було організовано роботу спеціалізованих на педагогічний профіль (за сучасною термінологією - ліцейних) класів у Глухівській середній школі-інтернаті. До цих класів на основі професійного відбору приймалися випускники 8-х класів сільських шкіл, які мали здібності та схильності до педагогічної діяльності. За результатами випускних екзаменів учні зараховувались до університету.

З окремими сільськими школами укладено договори про підготовку учнів до вступу. Прикладом може служити Кучерівська загальноосвітня школа I-III ступенів Глухівського району, яка у відповідності з укладеним у 1996 році договором поряд з іншими навчальними закладами увійшла до навчального комплексу Глухівського педагогічного університету. Педінститут і школа з метою удосконалення профільної підготовки учнів шкіл, організують сумісну роботу шляхом організації щорічно одного класу гуманітарного профілю з дворічним терміном навчання з орієнтацією на спеціальність "Початкове навчання" зі спеціалізацією "Іноземна (англійська) мова у початкових класах". Учні школи навчаються за спеціальним навчальним планом, підготовленим школою та узгодженим з інститутом і Сумським обласним управлінням освіти. Учні школи проходять поглиблену підготовку з курсів іноземної мови, математики та української мови і літератури. З цих предметів проводяться підсумкові екзамени, заліки і контрольні роботи.

Велика кількість педагогічних кадрів готується педагогічними училищами, коледжами, індустріально-педагогічними технікумами. Але більшість випускників цих закладів, маючи освіту на освітньо-кваліфікаційному рівні "молодший спеціаліст", "бакалавр" усвідомлюють необхідність продовження навчання. Нами проводилось опитування 160 випускників педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації Сумської області. Наведемо результати.

Чи вважаєте Ви за потрібне в наш час отримувати повну вищу освіту?

а) так - 62%; б) важко сказати - 29%; в) ні - 9%.

Чи бажаєте Ви продовжити навчання по спеціальності в педуніверситеті і яким чином?

а) стаціонарно - 30%; б) заочно - 56%; в) не бажаю - 14%.

З метою забезпечення освітніх потреб випускників педагогічних закладів I-II рівня акредитації і організації системи ступеневої підготовки фахівців протягом було створено

навчальний комплекс з Путивльським, Лебединським педагогічними училищами, Конотопським індустріально-педагогічним технікумом та іншими педагогічними училищами України. Згідно з договорами випускники педагогічних училищ та технікумів приймаються на навчання за скороченими навчальними планами.

Найбільша складність організації ступеневої підготовки полягала в узгодженні навчальних планів, в яких було дуже багато дублювання, особливо з психолого-педагогічних дисциплін.

Досвід підготовки за скороченими термінами показав, що випускники педагогічних училищ стають найкращими студентами. В цих групах, як правило, найвища успішність навчання. Це дозволило продовжувати навчання за скороченими термінами не тільки за базовими спеціальностями, а й за іншими. В даний час випускники дошкільних факультетів педучилищ оволодівають спеціальністю “Початкове навчання”, випускники факультетів початкового навчання – спеціальністю “Українська мова і література” та інш.

На сьогодні в комплексі з університетом працюють Кременчуцьке педагогічне училище (Полтавська область), Барське педагогічне училище (Вінницька область), Коломийський індустріально-педагогічний технікум (Івано-Франківська область).

Розширення кількості навчальних закладів, що входять до комплексу, викликало необхідність узгодження навчальних планів при відсутності державних стандартів.

Система ступеневої підготовки набирає силу. Все більша кількість студентів – випускників педучилищ та коледжів навчається за скороченими термінами.

Значна увага в цій системі приділяється проблемам працевлаштування випускників та забезпечення їх прибуття на роботу.

Література

1. Зміст і форми орієнтації школярів на педагогічні професії./ В.П.Романенко, М.П.Тименко, С.В.Тезікова.- К.: ІЗМН,1997.- 64с.
2. Ориентация и подбор учащихся на профессию учителя: Методические рекомендации/ Сост. Зинченко В.П., Литвин О.Н. - Глухов: ГГПИ, 1989. -56с.
3. Ориентация молодежи на педагогическую профессию/ Под ред. В.Ф.Моргун.- Полтава, 1987.- 256 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика личности будущего учителя в системе профессиональной ориентации: Методические рекомендации для учителей школ, преподавателей педагогических институтов и педагогических факультетов университетов / Сост. В.Ф.Моргун.- К.: РУМК, 1990.- 64 с.
5. Черноволенко В.Ф., Осовский В.Л., Паниотто В.И. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи (Опыт социологического исследования).- К.: Наукова думка, 1979.- 214 с.

Формат: Список

Якість підготовки педагогічних кадрів значною мірою визначається наступністю і узгодженістю дій різних ланок підготовки в системі “школа – вуз – освітній заклад”. Педагогічна професія вимагає відбору на різних ступенях підготовки найбільш здібних і придатних до педагогічної діяльності осіб. Тому система професійної підготовки містить такі етапи становлення педагога:

- 1.Підбір, довузівська (допрофесійна) підготовка та педагогічна орієнтація учнівської молоді.
- 2.Конкурсний відбір та підбір до педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації.
- 3.Ступенева педагогічна освіта у навчальних закладах різного рівня акредитації (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр).
- 4.Підвищення кваліфікації та перепідготовка.

Формат: Список

В своїй роботі ми зупинимось на деяких аспектах ступеневої підготовки педагогічних

працівників, яка склалась у Глухівському державному педагогічному університеті, в першу чергу на системі професійної орієнтації, відбору і довузівської підготовки, яка, багато в чому визначає ефективність педагогічної освіти.

Педагогічна орієнтація являє собою комплекс заходів, спрямованих на підготовку молоді до свідомого, обгрунтованого вибору педагогічної професії з урахуванням інтересів, нахилів, здібностей, психофізіологічних особливостей та на формування досвіду педагогічної діяльності. Вона передбачає:

- ознайомлення учнів з різними видами професійно-педагогічної діяльності;
- виявлення та вивчення школярів, здібних і придатних до педагогічної професії;
- виховання у них стійкого інтересу до конкретних педагогічних професій, розвиток педагогічних здібностей і професійно важливих якостей, формування елементарних педагогічних умінь;
- підготовка школярів до вступу в педагогічні навчальні заклади.

Основна мета професійно-педагогічної орієнтації полягає у формуванні в учнів психологічної готовності до свідомого вибору професії вчителя [1].

Готовність старшокласників до педагогічної діяльності характеризується відношенням до педагогічної професії, цілеспрямованістю і активністю у оволодінні ними, успішною громадсько-педагогічною діяльністю.

Сформувати в особистості готовність до свідомого вибору педагогічної професії можна в ході реалізації системи педагогічної орієнтації, що включає: професійно-педагогічна просвіту, мета якої полягає в ознайомленні школярів зі змістом педагогічної праці, вимогами до особистості, врахування інтересу і прагнення до педагогічної діяльності, розкриття суспільної значущості професії, формуванні професійного ідеалу вчителя; професійну активізацію, або стимулювання учнів до нагромадження власного педагогічного досвіду в ході виконання доручень суспільно-педагогічної спрямованості; професійну діагностику та консультацію, які передбачають вивчення особистості учня, аналіз сформованості професійно важливих якостей, здібностей, визначення на цій основі шляхів професійного навчання, професійної перспективи.

Всі компоненти системи професійно-педагогічної орієнтації починаючи з 80-х років реалізуються в роботі Глухівського державного педагогічного університету.

Спираючись на досвід Полтавського педагогічного університету, в процесі професійної діагностики, консультації та підбору нами широко використовувався комплекс методик, як стандартних, так і авторських: методика ОПГШ (схильність до різних типів діяльності за предметом праці), методика Д.Голанда (схильність до різних видів професійної діяльності на основі порівняння профілю особистості з профілем професійного середовища), картка інтересів; метод незакінчених речень (мотиви і ціннісні орієнтації особистості); опитувальник Айзенка (визначення типології темпераменту), опитувальник КОС (визначення комунікативних і організаторських схильностей), “Ерудит” (педагогічна та загальна ерудованість), ПС (педагогічна спрямованість), тести інтелектуального розвитку, вирішення педагогічних задач тощо [2;3;4]. Але, як свідчать наші дослідження, кореляція між результатами, отриманими при вивченні абітурієнтів багатьма діагностичними методиками і успішністю подальшої педагогічної діяльності після закінчення вузу незначна. Тобто неможливо рекомендувати якусь з психологічних методик як основну для відбору претендентів на професію вчителя. В той же час, успішність навчання студентів і рівень їх професійно-педагогічної спрямованості в значній мірі корелює з відзивами вчителів, які протягом тривалого часу працювали з майбутніми студентами. Це не значить, що психодіагностичні методики абсолютно непридатні для визначення професійно важливих якостей майбутнього вчителя, але, на нашу думку, їх не можна абсолютизувати.

Найбільші проблеми з педагогічними кадрами на даний час назріли в сільській місцевості. Випускники університету родом з міст, в багатьох випадках не затримуються в сільських школах. Але рівень їх підготовки при вступі до вузу набагато вищий, ніж у

Формат: Список

переважної більшості сільських Тому в основу педагогічної орієнтації молоді треба покласти підбір обдарованої сільської молоді для допрофесійної підготовки.

На основі аналізу даних опитування абітурієнтів педвузів було встановлено, що чимало випускників школи, не мають достатнього уявлення про майбутню педагогічну діяльність, не мають сформованої педагогічної спрямованості, ототожнюють професійну діяльність вчителя з навчальним предметом, який він викладає. Відзначимо також, що відбувається зниження престижності вчительської професії в очах учнів по мірі переходу з класу в клас.

Виявились деякі цікаві тенденції престижності педагогічної професії. Вивчення динаміки цього показника дозволяє припустити, що мінімум престижності вже пройдений. Індекс престижності у 1971 році становив 0.46 [5], у 1985 році 0,39. У 1996 році цей індекс становив 0.19 у пересічній масі випускників шкіл та 0.32 у випускників ліцеїв (за результатами наших досліджень). У 2002 році індекс престижності становить 0.23.

На сучасному етапі у педвузах активно розгорнулася робота щодо пошуку нових форм профорієнтаційної роботи серед учнівської та працюючої молоді. Майже в усіх вузах діють факультети майбутнього вчителя, функціонує мережа педагогічних класів у загальноосвітніх школах, набули визнання заочні школи юного педагога, педагогічні ліцеї підготовчі відділення. Виникають і розвиваються нові, нетрадиційні форми підготовки молоді до вибору педагогічної професії. До них відносяться педагогічні клуби, педагогічні, психологічні, предметні гуртки, факультативи, заняття в Малій Академії наук тощо.

Але особливого значення набувають спеціалізовані педагогічні ліцейні класи у школах-інтернатах. Їх учнями, відібраними за конкурсом і рекомендаціями педагогічних рад, стають здебільшого діти з сільської місцевості.

Перші спроби створення таких закладів відносяться до кінця 80-х років. З 1988 року при Глухівському педагогічному університеті було організовано роботу спеціалізованих на педагогічний профіль (за сучасною термінологією - ліцейних) класів у Глухівській середній школі-інтернаті. До цих класів на основі професійного відбору приймалися випускники 8-х класів сільських шкіл, які мали здібності та схильності до педагогічної діяльності. За результатами випускних екзаменів учні зараховувались до університету.

З окремими сільськими школами укладено договори про підготовку учнів до вступу. Прикладом може служити Кучерівська загальноосвітня школа I-III ступенів Глухівського району, яка у відповідності з укладеним у 1996 році договором поряд з іншими навчальними закладами увійшла до навчального комплексу Глухівського педагогічного університету. Педінститут і школа з метою удосконалення профільної підготовки учнів шкіл, організують сумісну роботу шляхом організації щорічно одного класу гуманітарного профілю з дворічним терміном навчання з орієнтацією на спеціальність "Початкове навчання" зі спеціалізацією "Іноземна (англійська) мова у початкових класах". Учні школи навчаються за спеціальним навчальним планом, підготовленим школою та узгодженим з інститутом і Сумським обласним управлінням освіти. Учні школи проходять поглиблену підготовку з курсів іноземної мови, математики та української мови і літератури. З цих предметів проводяться підсумкові екзамени, заліки і контрольні роботи.

Велика кількість педагогічних кадрів готується педагогічними училищами, коледжами, індустріально-педагогічними технікумами. Але більшість випускників цих закладів, маючи освіту на освітньо-кваліфікаційному рівні "молодший спеціаліст", "бакалавр" усвідомлюють необхідність продовження навчання. Нами проводилось опитування 160 випускників педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації Сумської області. Наведемо результати.

Чи вважаєте Ви за потрібне в наш час отримувати повну вищу освіту?

а) так - 62%; б) важко сказати - 29%; в) ні - 9%.

Чи бажаєте Ви продовжити навчання по спеціальності в педуніверситет і яким чином?

а) стаціонарно - 30%; б) заочно - 56%; в) не бажаю - 14%.

З метою забезпечення освітніх потреб випусників педагогічних закладів I-II рівня акредитації і організації системи ступеневої підготовки фахівців протягом було створено навчальний комплекс з Путивльським, Лебединським педагогічними училищами, Конотопським індустріально-педагогічним технікумом та іншими педагогічними училищами України. Згідно з договорами випусники педагогічних училищ та технікумів приймаються на навчання за скороченими навчальними планами.

Найбільша складність організації ступеневої підготовки полягала в узгодженні навчальних планів, в яких було дуже багато дублювання, особливо з психолого-педагогічних дисциплін.

Досвід підготовки за скороченими термінами показав, що випусники педагогічних училищ стають найкращими студентами. В цих групах, як правило, найвища успішність навчання. Це дозволило продовжувати навчання за скороченими термінами не тільки за базовими спеціальностями, а й за іншими. В даний час випусники дошкільних факультетів педучилищ оволодівають спеціальністю "Початкове навчання", випусники факультетів початкового навчання – спеціальністю "Українська мова і література" та інші.

На сьогодні в комплексі з університетом працюють Кременчуцьке педагогічне училище (Полтавська область), Барське педагогічне училище (Вінницька область), Коломийський індустріально-педагогічний технікум (Івано-Франківська область).

Розширення кількості навчальних закладів, що входять до комплексу, викликало необхідність не тільки узгодження навчальних планів, а й їх стандартизації при відсутності державних стандартів.

Система ступеневої підготовки набирає силу. Все більша кількість студентів навчається за скороченими навчальними планами.

Значна увага в цій системі приділяється проблемам працевлаштування випусників та забезпечення їх прибуття на роботу.

Вжиті заходи дали зримі результати. Рівень працевлаштування випусників доведено до 90%.

Література

- 1.Зміст і форми орієнтації школярів на педагогічні професії./ В.П.Романенко, М.П.Тименко, С.В.Тезікова.- К.: ІЗМН,1997.- 64с.
- 2.Ориентация и подбор учащихся на профессию учителя: Методические рекомендации/ Сост. Зинченко В.П., Литвин О.Н. - Глухов: ГГПИ, 1989. -56с.
- 3.Ориентация молодежи на педагогическую профессию/ Под ред. В.Ф.Моргуна.- Полтава, 1987.- 256 с.
- 4.Психолого-педагогическая диагностика личности будущего учителя в системе профессиональной ориентации: Методические рекомендации для учителей школ, преподавателей педагогических институтов и педагогических факультетов университетов / Сост. В.Ф.Моргун.- К.: РУМК, 1990.- 64 с.
- 5.Черноволенко В.Ф., Оссовский В.Л., Паниотто В.И. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи (Опыт социологического исследования).- К.: Наукова думка, 1979.- 214 с.

Формат: Список

Резюме:

Описываются основные этапы уровневой подготовки будущих учителей в системе «школа-педучилище-университет».

Ключевые слова: профессиональная ориентация, уровневое образование, престижность педагогической профессии.

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Summary

The article deals with the main ways/stages of level education of future teachers in the

Отформатировано

system “school – teachers training school – university”.

▲ Key words: professional orientation, level education, the prestige of teacher’s profession.

Отформатовано

УДК 372.882.116.12(09)

Базиль

Людмила

Отформатовано

Отформатовано

Отформатовано

Отформатовано

СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 20-Х – НА ПОЧАТКУ 30-Х РОКІВ

У статті відображено особливості вивчення літератури в школах України в 20-х рр., в часи, коли до навчальних закладів було введено комплексні програми, “метод проектів”. Проаналізовано шкільні програми 1926, 1928 рр.

Ключові слова: комплекс, комплексна система навчання, “метод проектів”, проекти.

Отформатовано

Зміни у суспільному житті української держави визначають головні завдання діяльності школи, що полягають, головним чином, у гуманізації та гуманітаризації освіти, демократизації всього навчально-виховного процесу. Предмети гуманітарного циклу визнаються найважливішими серед інших шкільних дисциплін, які сприяють формуванню людини. У навчальних закладах значна увага звертається на розвиток творчої активності дітей. Педагоги у своїй діяльності все частіше використовують проектування, що передбачає виконання учнями різноманітних проектів (наукових, технічних та ін.).

У сучасній літературі **метод проектів** розглядається як така система навчання, за якою учні набувають знань, умінь і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань-проектів, що постійно ускладнюються. Під час роботи за цим методом провідна роль відводиться самодіяльності учнів, їхній активності, ініціативності, ступеню захопленості школярів [1]. Уперше цей метод потрапив до практики українських шкіл у другій половині 1920-х років.

Поява цієї освітньої системи була зумовлена пошуком нових, науково-обґрунтованих форм навчально-виховної роботи та використанням нових навчальних програм, які потрапили до трудових шкіл наприкінці 1929 року. Основною відмінністю рисою “Програмних матеріалів для 2-го концентру” (1929) від попередніх була наявність “чіткого настановлення на завдання реконструктивної доби” [3, 78]. Якщо за програмами 1925, 1926 років у процесі навчання розв’язувалися проблеми типу: сільське господарство, промисловість, зв’язок міста із селом, СРСР та Всесвіт, то в “Програмових матеріалах...” порушувалися питання “реконструктивної доби”: “Соціалістична реконструкція сільського господарства”, “Індустріалізація народного господарства як основа соціалістичної реконструкції та соціалістичного будівництва”.

Значна увага в нових документах приділялася політехнізації школи, перетворенню міських загальноосвітніх закладів на ФЗС (фабрично-заводські семирічки), а сільських – на ШСМ (школи селянської молоді).

Відповідно до нової програми викладання літератури повинно було здійснюватися на основі комплексно-проектного навчання. За умов лише такої системи, на думку тогочасних педагогів, можна досягнути мета радянської школи (виховати активних учасників будівництва соціалізму). Саме комплексно-проектна система навчання буде “точним відображенням життєвих процесів розвитку класової боротьби й соціалістичного будівництва” і дасть можливість зрозуміти дітям події реального життя як “єдиний процес комуністичного виховання, що об’єднує, зв’язує та виявляє взаємозалежність різних процесів життя суспільства” [4, 2].

Такі твердження українських і російських науковців не були безпідставними. Пропагуючи нову освітню систему як єдину й універсальну форму організації навчально-виховного процесу, вони спиралися на змінені відповідно до вимог суспільства Української

республіки погляди відомих американських учених Л.Кілпатріка та Е.Коллінгсона. Якщо Л.Кілпатрік розумів під проектом цілеспрямовану діяльність впливу на дитину, що відбувається в оточуючому соціальному середовищі, то вже російські педагоги (професор Б.Ігнат'єв та інші працівники Інституту методів шкільної роботи у Москві) давали визначення проекту в дещо інтерпретованому вигляді, розуміючи під **методом проектів** чи "цільових дій" такий шлях освітньо-виховної роботи з дітьми, який вимагає об'єднання розумової, фізичної й суспільної праці. Вчені, намагаючись пояснити специфіку проектного навчання, виділяли його вісім головних ознак.

"Найголовнішою ознакою методу проектів російські й американські дослідники вважали визначену цільову установку. Адже існує певна різниця у діяльності учнів, які виконують роботу за власним бажанням і за вказівкою. Загальновідомо, що, працюючи над важливим завданням за власним бажанням, діти більш сумлінно ставляться до праці.

Другою істотною ознакою методу проектів є включення практичних дій, справ у план роботи. Американські педагоги цю ознаку не вважали необхідною. На їх погляд, проектами могли бути не тільки завдання практичного характеру, а й завдання типу: прочитати і проаналізувати художній твір, вивчити дієслово. На думку ж російських дослідників, такі завдання не варто було відносити до проектів. Проект, як вони стверджували, існуватиме тільки тоді, коли є дії, що мають характер фізичної праці чи суспільної роботи" [5, 29], тобто, коли буде визначено й практично стане відчутним результат роботи.

"Третьою характерною ознакою російського розуміння методу проектів була суспільно-необхідна установка цих дій, що передбачала виконання проекту суспільно корисного характеру (наприклад, організація сільського фруктових саду)" [5, 30].

"Четверта ознака – інтегративність роботи. У проектах могли поєднуватись і природничі, і суспільствознавчі науки, і рідна мова з літературою, і математика. Оскільки проект – частинка життя, то він являє собою природну, а не штучну складність-комплексність" [5, 32].

"П'ятою ознакою методу проектів є колективність роботи". Адже будь-який проект виконується всією групою учнів, а праця у групі виховує такі риси, як колективність, товариськість, дружбу тощо.

Шоста ознака – безперервність і наступність у дитячій роботі. Зазвичай школярам пропонувалися не поодинокі окремі проекти, а проекти, за якими обов'язково йшли інші, пов'язані з попередніми [5, 33].

Сьома ознака – самостійність та ініціативність дітей. Учні самостійно обирали теми проектів, планували, виконували, критикували, шукали можливості їх удосконалення й звітували перед колективом [5, 34].

Ще російські науковці виділяли й **восьму ознаку** методу проектів – це "проробка проекту в умовах реального життя, тобто діти виконували певне обране ними завдання у повсякденному житті: на земельних ділянках (у селах), на заводах, фабриках (у містах) ..." [5, 34 - 35].

До структури роботи за методом проектів наприкінці 1920-х років педагоги, дослідники включали такі компоненти:

- 1)настрій дітей;
- 2)вибір проекту;
- 3)планування й врахування реальних можливостей;
- 4)виконання проекту;
- 5)облік результатів виконання завдань та їх аналіз [5, 42 – 54].

За умов такого навчання діти на основі принципу добровільності групувалися для виконання обраних ними проектів. Клас ділився на групи школярів відповідно до інтересів учнів. Кількість школярів, які входили до однієї групи, залежала насамперед від різновиду проекту.

У 1926-1930-х роках основоположник цього методу, професор Е.Коллінгсон виділяв такі види проектів:

- 1) екскурсійні проекти, що передбачали проведення екскурсій до соціально-громадських, виробничих установ;
- 2) трудові проекти, які мали на меті виконання учнями конкретних завдань практичного характеру;
- 3) ігрові проекти передбачали проведення з дітьми найрізноманітніших ігор, літературних вікторин;
- 4) проекти-оповідання – означали читання художніх творів та складання власних [2].

На відміну від Е.Коллінгсона інший американський науковець Л.Кільпатрік дав таку класифікацію:

- 1) проекти перетворення думки у конкретну форму, що передбачали творчу роботу дітей (учні спочатку подумки складали твори, або уявно створювали конкретні предмети, малюнки, а потім їх писали чи виготовляли, малювали);
- 2) проекти насолоди твором (виконуючи їх, діти прослуховували оповідання, поетичні або музичні твори, розглядали картини тощо);
- 3) проекти вирішення складних завдань (за проектами такого типу дітям пропонувалося завдання дослідницького характеру, наприклад, визначити, чому автор дав саме такі імена персонажам твору);
- 4) проекти отримання нових знань і навичок, які передбачали виконання завдань типу: (виділити в художньому творі неологізми письменника).

На нашу думку, подана класифікація проектів досить ґрунтовна й може використовуватися в умовах сучасності. Ми вважаємо, що доцільно було б з метою урізноманітнення уроків української літератури практикувати проекти перетворення думки у конкретну форму (на уроках розвитку зв'язного мовлення), насолоди художнім твором замість “звичайного ознайомлення” учнів із мистецькими доробками, проекти вирішення складних завдань у ході аналізу художніх творів. Така робота сприяла б вихованню творчої самостійності, активності, ініціативності школярів, що є важливим у нинішній час і мало певну актуальність наприкінці 1920-х років. Однак, все ж таки найголовнішим завданням тогочасних шкіл було виховання “активних учасників будівництва соціалізму”, тобто наголос робився на класовість, ідеологію. У результаті проектне навчання спотворювалося. Так, виконання кожного з проектів уключало такі структурні компоненти:

- 1) набуття знань та вмінь із літератури;
- 2) знайомство з оточуючим світом;
- 3) суспільно корисна праця.

Іншими словами, відбувалась повна зміна всіх складників навчально-виховного процесу, що породжувала ряд збочень у системі шкільної літературної освіти: по-перше, клас замінювався виробництвом (діти йшли на заводи, фабрики, де читали робітникам художні твори, сприяючи, таким чином, ліквідації безграмотності, випускали стінгазети, влаштовували концерти і навіть працювали, а не здобували знання, тому про літературний розвиток школярів, естетичне виховання не могло бути і мови); по-друге, незмінна структура об'єднання дітей перетворювалася на гнучкі ланки, очолювані бригадирами, що мало як переваги, так і недоліки; по-третє, класно-урочна форма організації навчально-виховного процесу повністю замінювалась проектною.

Як у Російській, так і в Українській республіках за методом проектів робота проводилась з 1926 р. Програми Державної вченої ради давали широкі можливості для використання цього методу навчання. Документи програмово-методичного характеру містили ряд життєвих, конкретних тем, заняття за якими сприяли формуванню цілеспрямованої свідомої дитячої активності. Працюючи за цим методом, керівники шкіл на початку навчального року “прикріплювали” навчальні заклади до будь-якого заводу, фабрики чи колгоспу, знайомились із їхнім виробничим планом, брали на себе зобов'язання

виконати частину цього плану і складала з підприємством “соціальну угоду”. Обов’язки з виконання частини виробничого плану розподілялися спочатку між окремими класами, а потім між виробничими бригадами, які очолювали бригадири. Наприклад, у школах Рязанської губернії учні 5 – 6-х груп вивчали тему “Фабрика”. Вони йшли на виробництво, де ознайомлювалися зі специфікою роботи виробничих підприємств. Крім того, школярі читали художні твори, що найяскравіше відображали конкретні соціально-економічні епохи розвитку країни та класову боротьбу, давали характеристику періоду, соціальним процесам, ідеології, що зумовлювалися ходом соціально-економічних подій; а також показували в найбільш доступній учням формі класову сутність соціальних процесів, а тим самим ще й поглиблювали їх розуміння, знайомили з ідеологіями, що зростають на певній соціально-економічній базі й яскраво виявляються у художніх творах [7]. Причому мистецьких доробок класичної літератури вивчалось небагато, та й то з метою порівняння їх із тогочасністю. Радянська література була представлена часто випадковими й незначними творами. Це й не дивно, адже зразки літературної творчості, запропоновані авторами програм для шкільного вивчення, повинні були показати у найбільш доступній народіві формі класову сутність соціальних процесів, а тим самим ще й поглибити саме їх розуміння, ознайомити з ідеологіями, що зростають на певній соціально-економічній базі й яскраво виявляються у художніх творах. Автори програм вважали, що доробки митців літератури “є ніщо інше, як соціальне явище, вияв ідеології доби, її продукт” [6, 38].

Отже, комплексно-проектне, класово заангажоване навчання негативно впливало на розвиток системи літературної підготовки школярів. Радянським суспільством повністю заперечувались усі позитивні з погляду сьогодення сторони методу проектів, а саме – розвиток творчої активності дітей, формування самостійності, ініціативності учнів під час вивчення літератури, визначення рівня захопленості вихованців навчальним предметом та ін. Натомість вивчалися маловідомі, важко доступні дітям певного віку твори; програма була перевантажена. Викладання літератури здійснювалося за тематичним принципом. Заняття проводились у вигляді лабораторно-ланкової роботи, за допомогою літературних екскурсій або ж повністю переносилися до приміщень виробничих підприємств. Суспільно корисна, фізична праця переважала над розумовою. Все це означало руйнування навчально-виховного процесу, повну ліквідацію перевіреної роками класно-урочної системи викладання, а разом із тим і значні порушення літературного розвитку школярів, ігнорування естетичних уподобань, відсутність виховання гуманістичних якостей дітей та вдосконалення їх моральних ідеалів.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. – М.: Новая Москва, 1926.
3. Лень І. Про принципи побудови “Програмних матеріалів для другого концентру трудових шкіл” // Шлях освіти. – 1930. - № 3. – С.78 – 82.
4. Любовец М. Примерные пути к разработке и проработке комплексов // Путь просвещения. – 1925. - № 1 – 4. – С.25 – 28.
5. Петрова В. Метод проектов. – М.: Молодая гвардия, 1929. – 79 с.
6. Программы ФЗС (I – VII группы) – Х.: Народный учитель, 1930. – 311 с.

Резюме

В статье раскрыты особенности изучения литературы в школах Украины в 20-е годы, во время, когда в учебных заведениях обучение производилось на основе комплексной и комплексно-проектной системы.

Ключевые слова: комплекс, комплексная система обучения, “метод проектов”, проекты.

Summary

Отформатовано

The article deals with the peculiarities of learning of the literature of Ukrainian schools, in the 20-th years. The study based in the complex system or the complex-projected system in the educational establishments of that time.

Key-words: complex, complex system of study, "method of projects", projects.

Отформатовано

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Отформатовано

- 2.1. **Бабенко К.П.** - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української літератури ГДПУ.
- 3.2. **Базиль Л.О.** - аспірант НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- 4.3. **Базуріна В.М.** - ст. викл. кафедри іноземних мов ГДПУ.
- 5.4. **Баранник Н.О.** - асистент кафедри української мови ГДПУ.
- 6.5. **Барсуковська Г.П.** - аспірант ГДПУ.
- 7.6. **Бірюк Л.Я.** - кандидат пед. наук, в.о. доцента кафедри іноземних мов ГДПУ.
- 8.7. **Бондаренко Б.О.** - студентка природничого факультету ГДПУ.
- 9.8. **Бондаренко Л.В.** – старший викладач кафедри іноземних мов ГДПУ.
- 10.9. **Гаврилова Г.П.** - аспірантка ГДПУ.
- 11.10. **Гриневич В.Й.** - кандидат пед. наук, доцент кафедри української літератури ГДПУ.
- 12.11. **Давиденко Г.Й.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри української літератури ГДПУ.
- 13.12. **Загородня Л.П.** - кандидат пед. наук, доцент, зав. кафедри дошкільного виховання ГДПУ.
- 14.13. **Захарова Н.М.** - кандидат пед. наук, доцент кафедри природничих наук ГДПУ.
- 15.14. **Зінченко П.В.** - кандидат пед. наук, доцент, проректор з наукової роботи ГДПУ
- 16.15. **Кирпичко Л.В.** - студентка природничого факультету ГДПУ.
- 17.16. **Ковальчук Г.В.** - кандидат пед. наук, доцент кафедри української літератури ГДПУ.
- 18.17. **Курок В.П.** - докторант НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- 19.18. **Лісненко Н.І.** - студентка філологічного факультету ГДПУ.
- 20.19. **Лучкіна Л.В.** - кандидат пед. наук, доцент кафедри української мови ГДПУ.
- 21.20. **Мілютіна О.К.** - асистент кафедри іноземних мов ГДПУ.
- 22.21. **Пінчук І.О.** - асистент кафедри іноземних мов ГДПУ.
- 23.22. **Протасова О.М.** - асистент кафедри української літератури ГДПУ.
- 24.23. **Решетняк В.Ф.** - кандидат пед. наук, декан факультету дошкільного виховання ГДПУ.
- 25.24. **Савченко І.Д.** - аспірант ГДПУ.
- 26.25. **Семенов О.М.** - кандидат пед. наук, зав. кафедри української літератури ГДПУ.
- 27.26. **Сидоренко В.К.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри трудового навчання НПУ ім. М.П. Драгоманова.
- 28.27. **Ткаченко Н.М.** - асистент кафедри іноземних мов ГДПУ.
- 29.28. **Хлонь Н.В.** - кандидат пед. наук, доцент, декан природничого факультету ГДПУ.
- 30.29. **Целікова Л.В.** – асистент кафедри педагогічної творчості ГДПУ
- 31.30. **Чернявська Н.І.** - студентка філологічного факультету ГДПУ.

Зміст

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

Отформатировано

В.К.СИДОРЕНКО В.К.СИДОРЕНКО В.К. НАУКОВІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	3
В.П.КУРОК В.П. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	101011
Г.В.КОВАЛЬЧУК, Б.О.БОНДАРЕНКО РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ.....	151516
В.Ф.РЕШЕТНЯК В.Ф. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ, ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РИНКОВИХ УМОВАХ (В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ).....	191920
Г.П.ГАВРИЛОВА Г.П. РОЛЬ І МІСЦЕ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ	242425
В.Й.ГРИНЕВИЧ В.Й. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ	292829
О.М.СЕМЕНОГ О.М. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ АКТИВІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	34333435
О.М.ПРОТАСОВА О.М. ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ЕПІЧНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ	40393940
К.П.БАБЕНКО К.П. ЗАГАЛЬНІ УМОВИ СИСТЕМНОГО ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ІЛЮСТРАЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ.....	44444445
Г.Й.ДАВИДЕНКО Г.Й., Н.І.ЧЕРНЯВСЬКА Н.І. ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА МАТЕРІАЛІ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ТЕАТРУ „АБСУРДУ”.....	47474849
Г.Й. Г.Й.Н.І. Н.І.ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ Л.ТОЛСТОГО "АННА КАРЕНІНА" І ДРАМИ І.ФРАНКА "УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ" ...	50505152
Н.О. Н.О.ПИТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	54545455
Л.В. Л.В.ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ	59595960
Н.М. Н.М.ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	64646566
В.П. В.П.О.К. О.К.РОБОТА З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	69696970
Л.Я. Л.Я.ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ	72727273
Н.В. Н.В.Л.В. Л.В.ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ “БІОГЕОЦЕНОЗ ВОДОЙМИ”.....	76767677
Н.М. Н.М.Л.В. Л.В.ІГРИ ТА ІГРОВІ МОМЕНТИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	79797981
Г.П. Г.П.ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	84848486
І.Д. І.Д.ПРОБЛЕМА ДОВІРИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД	90909092

Л.П. Л.П.СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА МОДЕЛЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	96979799
І.О. І.О.ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	104104104105
Л.В. Л.В. РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	110110109112111
<u>НАУКОВІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ</u>	3
<u>ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ</u>	10
<u>РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ</u>	15
<u>ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ, ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РИНКОВИХ УМОВАХ (В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ)</u>	20
<u>РОЛЬ І МІСЦЕ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ</u>	24
<u>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ</u>	28
<u>В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ</u>	33
<u>ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ЕПІЧНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ</u>	39
<u>ЗАГАЛЬНІ УМОВИ СИСТЕМНОГО ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ІЛЮСТРАЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ</u>	44
<u>ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ</u>	48
<u>ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ Л.ТОЛСТОГО "АННА КАРЕНІНА" І ДРАМИ Г.ФРАНКА "УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ"</u>	51
<u>ПИТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ</u>	54
<u>ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОВНО-МОВЛЕННСВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ</u>	59
<u>ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</u>	65
<u>РОБОТА З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ</u>	69
<u>ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ</u>	72
<u>ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ "БІОГЕОЦЕНОЗ ВОДОЙМИ"</u>	76
<u>ІГРИ ТА ІГРОВІ МОМЕНТИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ</u>	79
<u>ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ</u>	85

<u>ПРОБЛЕМА ДОВІРИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД</u>	90
<u>СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА МОДЕЛЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ</u>	97
<u>ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ</u>	104
<u>РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА</u>	110

СИДОРЕНКО В.К. НАУКОВІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ.....	3	Отформатировано
КУРОК В.П. ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	10	
КОВАЛЬЧУК Г.В., БОНДАРЕНКО Б.О. РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ.....	15	Отформатировано
РЕШЕТНЯК В.Ф. ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ, ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РИНКОВИХ УМОВАХ В (ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ).....	19	Отформатировано
ГАВРИЛОВА Г.П. РОЛЬ І МІСЦЕ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	24	
ГРИНЕВИЧ В.Й. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ.....	28	Отформатировано
СЕМЕНОГ О.М. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ АКТИВІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	33	Отформатировано
ПРОТАСОВА О.М. ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ЕПІЧНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ.....	39	Отформатировано
БАБЕНКО К.П. ЗАГАЛЬНІ УМОВИ СИСТЕМНОГО ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ІЛЮСТРАЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ.....	44	Отформатировано
ДАВИДЕНКО Г.Й., ЧЕРНЯВСЬКА Н.І. ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ НА МАТЕРІАЛІ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ТЕАТРУ «АБСУРДУ».....	47	
ДАВИДЕНКО Г.Й., ЛІСНЕНКО Н.І. ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ Л.ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНІНА» І ДРАМИ І.ФРАНКА «УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ».....	50	
БАРАННИК Н.О. ПИТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	53	Отформатировано
ЛУЧКІНА Л.В. ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ.....	59	Отформатировано
ЗАХАРОВА Н.М. ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	64	Отформатировано
БАЗУРІНА В.П., МІЛЮТІНА О.К. РОБОТА З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	68	Отформатировано
БІРЮК Л.Я. ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ.....	72	Отформатировано
ХЛОНЬ Н.В., КИРПИЧКО Л.В. ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ «БІОГЕОЦЕНОЗ ВОДОЙМИ».....	76	Отформатировано
ТКАЧЕНКО Н.М., БОНДАРЕНКО Л.В. ІГРИ ТА ІГРОВІ МОМЕНТИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	79	Отформатировано
БАРСУКОВСЬКА Г.П. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	84	Отформатировано
САВЧЕНКО І.Д. ПРОБЛЕМИ ДОВІРИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД.....	90	Отформатировано
ЗАГОРОДНЯ Л.П. СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА МОДЕЛЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	97	Отформатировано
ПІНЧУК І.О. ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ.....	103	Отформатировано
ЦЕЛКОВА Л.В. РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ У ФОРМУВАННІ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	109	Отформатировано
ЗІНЧЕНКО В.П. НАСТУПНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ.....	1145	Отформатировано
БАЗИЛЬ Л. СТАНОВЛЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ 20-Х – НА ПОЧАТКУ 30-Х РОКІВ.....	1197	Отформатировано
НАУКОВІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	3	Отформатировано

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	10
Роль екологічних ігор у формуванні в учнів початкових класів відповідального ставлення до природи	15
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ, ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РИНКОВИХ УМОВАХ (В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ)	20
РОЛЬ І МІСЦЕ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	24
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ	28
В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	33
ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ЕПІЧНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ	39
ЗАГАЛЬНІ УМОВИ СИСТЕМНОГО ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ІЛЮСТРАЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В ШКОЛІ.....	44
ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	48
ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ Л.ТОЛСТОГО "АННА КАРЕНІНА" І ДРАМИ І.ФРАНКА "УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ"	51
ПИТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	54
ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ	59
Література	64
ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	65
РОБОТА З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	69
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ.....	72
ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ “БІОГЕОЦЕНОЗ ВОДОЙМИ”	76
ІГРИ ТА ІГРОВІ МОМЕНТИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	79
ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	85
ПРОБЛЕМА ДОВІРИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД.....	90
СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА МОДЕЛЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	97
ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	104

НАУКОВІ ЗАСАДИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	3	Отформатировано
Змістова лінія	5	Отформатировано
Зміст освіти	5	Отформатировано
ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНЖЕНЕРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ	9	Отформатировано
Роль екологічних ігор у формуванні в учнів початкових класів відповідального ставлення до природи	15	Отформатировано
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ, ЯК ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В РИНКОВИХ УМОВАХ (В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ)	20	Отформатировано
РОЛЬ І МІСЦЕ НАРОДОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	24	Отформатировано
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧОЇ.....	28	Отформатировано
В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	34	Отформатировано
ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ЕПІЧНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ.....	39	Отформатировано
ЗАГАЛЬНІ УМОВИ СИСТЕМНОГО ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ.....	44	
ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	48	Отформатировано
ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ РОМАНУ Л.ТОЛСТОГО "АННА КАРЕНІНА" І ДРАМИ І.ФРАНКА "УКРАДЕНЕ ЩАСТЯ"	51	Отформатировано
ПИТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ДИДАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	54	Отформатировано
РЕЗЮМЕ	59	Отформатировано
ОСНОВНІ НАПРЯМИ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ	59	Отформатировано
Література	65	Отформатировано
ЗАГАЛЬНОПІЗНАВАЛЬНІ ВМІННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	65	Отформатировано
РОБОТА З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	70	Отформатировано
Valentina Bazurina	72	Отформатировано
ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МЕТОДИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ	73	Отформатировано
ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕМИ "БІОГЕОЦЕНОЗ ВОДОЙМИ"	77	Отформатировано
Література	79	Отформатировано
ІГРИ ТА ІГРОВІ МОМЕНТИ В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	80	Отформатировано
ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	85	Отформатировано
ПРОБЛЕМА ДОВІРИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД.....	91	Отформатировано
СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ТА МОДЕЛЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ.....	98	Отформатировано
ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	105	Отформатировано