

**Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»**

Педагогічний факультет

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика

№ 25

Івано-Франківськ

2016

УДК 37.0(477.86)
ББК 74.58 (4 Укр)

*Друкується відповідно до рішення
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика
ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” (протокол
№ 7 від 31 січня 2013 р.)*

**Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика.
– Івано-Франківськ, 2016. - № 25. – 86 с.**

Матеріали випуску включають публікації студентів, магістрантів і аспірантів ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» та Херсонського державного університету з актуальних питань теорії та практики навчання і виховання у різних типах навчальних закладів.

Редколегія випуску:

Голова редколегії:

Завгородня Т.К., доктор педагогічних наук, професор.

Члени редколегії:

відповідальний редактор Стражнікова І.В. - доктор педагогічних наук,
професор

Єгорова І.В. - кандидат педагогічних наук, доцент

Прокопів Л.М. - кандидат педагогічних наук, доцент

Ліля Барна,
(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)

Б.П. Савчук
(Наук.керівн. - док. іст. наук, професор)

ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИКИ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Згідно із новітньою освітньою парадигмою сучасний педагог, зокрема вчитель початкових класів повинен бути гуманістично-орієнтованим. Це означає, що професійна компетентність вимагає не лише ґрунтовних знань, умінь, навичок з викладання окремих предметів, а й володіння вміннями розкривати творчий потенціал учнів, сприяти формуванню їхніх художньо-естетичних смаків.

У процесі реформування змісту сучасної початкової освіти істотно зростає роль різних видів мистецтва, зокрема й музичного. Курс на її гуманітаризацію підвищує значення музики як важливого компонента у змісті викладання різних навчальних предметів у педагогічних ВНЗ. Тому в майбутніх учителів початкових класів важливо розвинути сталі музично-естетичні інтереси, що є необхідною передумовою наступної успішної професійної діяльності.

В цьому полягає актуальність і практична значущість зазначеної у назві статті проблеми. У ній ставимо за мету визначити різні педагогічні методики виховання студентської молоді засобами музичного мистецтва та можливі шляхи, підходи їх ефективного застосування.

Мистецтво – це образна модель людської життєдіяльності та відображення світу, яка формує особистість багатогранно й цілісно, впливає на структуру її свідомості та діяльності. Важливою у цьому відношенні є думка вченого М.Кагана, згідно з якою мистецтво виступає як синкретична діяльність та системне художнє ціле, функціональна структура якого відповідає функціональній структурі людської діяльності. Як функціональна система мистецтво тісно пов'язане та визначається дійсністю (природа, суспільство, людина, культура, мистецтво). Таким чином у системі «мистецтво-людина» розвивається духовність, свідомість та індивідуальність особистості [9, с. 12-13].

Музика як вид мистецтва становить багаторівневу динамічну функціональну систему. Втім її функції виявляються по-різному, що зумовлює специфіку музичного впливу. Порівняно з іншими видами мистецтва, музика має чи не найвищу здатність до збереження та передачі різних психічних станів людини. Таким чином вона стає потужним засобом виховання особистості. Це зокрема зумовлюється високим ступенем відповідності музичної системи та системи внутрішніх біологічних процесів людини. Досліджуючи цю проблему, Г.Воронін зробив висновок про те, що музична система є відображенням загальної

організації циклічної системи біологічних процесів у організмі людини. На цій основі формуються «вторинні психологічні настанови», котрі реалізуються у звуках, доборі музичних побудов, їхній оцінці. Це доводить значний вплив на людину музики, яка моделює життя організму як цілого, пронизуючи всі його рівні [4, с. 618-619].

Вивчаючи проблему «психології мистецтва», відомий український вчений Л.Виготський дійшов висновку про особливу роль музики в життєдіяльності людини, яка очищає її психіку, розкриває й викликає до життя величезні пригнічені сили і ресурси. В цьому полягає сутність «теорії відстроченого впливу мистецтва» Л.Виготського, що розкриває психологічні механізми виховного впливу музики на людину [5, с. 330-332].

Як вид мистецтва музика становить багаторівневу динамічну функціональну систему, тож специфіка її впливу на особистість студента зумовлює особливу дієвість у системі естетично-виховної функції. Народжена суспільством музика відображає та впливає на життя народу. Тому походження музичного мистецтва, його зміст, сприйняття, оцінка й використання соціальні за своєю суттю. Впливаючи на розвиток духовної сфери студентської молоді, музичне мистецтво виступає як засіб формування її світогляду, організує духовне спілкування між поколіннями, утверджує самоцінність особистості, впливає на смаки й ідеали.

Важливо відзначити, що на новітньому етапі розвитку музичного мистецтва склалася ситуація, коли сучасна музична мова, досягнувши вершини еволюційного розвитку, створила можливість для відображення широкого спектру відтінків емоційного життя людини. Однак цей вид переживань виявився незатребуваним масовим слухачем, бо його інтереси не збігаються з емоційно-естетичними устремліннями музичних образів народного та класичного мистецтва. Така «різноветорність» емоційних устремлінь породжує «кризу емоцій», коли емоційне поле музичного образу ускладнюється, а зона емоційного реагування слухача звужується. Як наслідок знижується інтерес студентства до класичної музики, деформуються його музичні смаки [11, с. 12-14].

Музичне мистецтво визначає цілісний звуковий ландшафт планети, становить собою «середовищноутворювальну силу» (А.Юсфін), що здатна значною мірою визначати стан і здатність людства виживати. Характер впливу музики на екосистему людини й людства виражається у впливі на їхню фізичну і духовну цілісність (збереження, захист чи псування, руйнування). Отже, музика – це «біполярний» фактор, що у своєму впливі на людський організм може як сприяти боротьбі з деструкцією, так і стимулювати деструктивні процеси [14, с.10-13].

Такі рефлексії актуалізують проблему «екологізації музичного простору» та цілеспрямованого виховання відповідальності за розвиток музичного мистецтва як чинника фізичного, психічного й духовного здоров'я зростаючого покоління, зокрема й студентства.

Музичною педагогікою нагромаджено певний досвід щодо музичного виховання студентської молоді – майбутніх педагогів та мистецтвознавців. Утім спеціальних методик розвитку їхніх музично-естетичних інтересів фактично не розроблено. У такому контексті слід відзначити доробок В.Дряпіки, що розкриває орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури [7] та дослідження С.Барановської [2], С.Борисової [3], які висвітлюють різні аспекти естетичного виховання студентів педагогічного ВНЗ засобами музичного мистецтва. Формування музичної культури та естетичних смаків студентської молоді на засадах катарсичної діяльності знайшло всебічне обґрунтування у працях І.Карпенко [10] та І. Сілютіної [12]. Музичний катарсис вони трактують як духовний стан, що розвивається внаслідок сприйняття музичних образів, у яких однобічно реалізується комунікативний потенціал мистецтва.

Проаналізуємо основні аспекти зазначеного доробку вчених педагогів і музикознавців.

Зокрема В.Дряпіка доводить, що поступове опанування майбутніми вчителями кожного виду катарсичної діяльності у навчально-виховному процесі сприяє розвитку певного рівня музичного інтересу: пасивного, раціонально-пізнавального, емоційно-ціннісного, поведінкового. Такий вид катарсичної діяльності, як сприйняття (емоційно-ціннісне переживання змісту художніх об'єктів і явищ) вбирає у себе зміст структурних складових пасивного рівня музичного інтересу. Його характеризують обмежений досвід художнього сприйняття та практична відсутність художніх знань і навичок музичних переживань, фрагментарне звертання до художньої діяльності тощо [7, с. 18].

Система музичної (катарсичної) діяльності В. Дряпіки збагачує структурний зміст компонентів діяльнісно-пізнавального рівня музичного інтересу: а) музичні сприйняття особистості зумовлюються мистецтвознавчими знаннями, навичками логічного й ціннісного аналізу художніх об'єктів (зміст раціонально-пізнавального компоненту); б) емоційно-ціннісне переживання змісту художніх образів творів мистецтва стає адекватним та відповідає потребі особистості в самоствердженні (зміст емоційно-ціннісного компоненту); в) спектр музичної діяльності поступово набуває професійної спрямованості (зміст поведінкового компоненту) [7, с. 19-23].

Зі свого боку, І. Сілютіна доводить, що сутність музично-катарсичної діяльності студентів становить інтенсивна, цілісна трансформація духовно-

практичних основ особистості, піднесення її до загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів. Науковець розкрила принципи і напрями такої діяльності, котра: а) активізує всі сфери життєдіяльності особистості (підсвідомість і свідомість; раціональне й емоційне; почуття і поведінка); б) здійснюється як спілкування рівних партнерів (студентів і викладачів, учителя й учня), які спільно засвоюють та виробляють соціокультурний досвід; в) носить особистісно-орієнтований характер (формує соціокультурний досвід людини, поглиблює її індивідуальність і неповторність); г) розвиває нові якості та риси особистості, стимулює нові види її соціальної, духовної активності. Така професійно орієнтована діяльність, за думкою вченої, озброює студентів практичним педагогічним досвідом, що стає елементом їхньої духовної культури [12, с. 12-13].

Вчена І.Сілютіна визначила основні принципи катарсичної діяльності студентів: цілісність, діалогічність, креативність, професійна орієнтованість. У процесі їх реалізації вони повинні опанувати п'ять видів катарсичної діяльності: 1) сприйняття - емоційно-ціннісне переживання змісту музичних творів; 2) пізнання - ціннісний аналіз досвіду і результатів творчої діяльності; 3) презентація досвіду і результатів діяльності іншим особам; 4) організація репродуктивної діяльності; 5) педагогічна творчість [12, с.13-14].

Поняття катарсичної діяльності також становить основу педагогічної технології, розробленої І. Карпенко. Її методика формування музичних інтересів майбутніх учителів на основі поетапного оволодіння різними видами катарсичної діяльності спрямована на створення педагогічних умов щодо максимального використання можливостей навчально-виховного процесу педагогічного університету для культурного і професійного розвитку студентів. Це оптимізує процес виховання особистості майбутнього вчителя [10].

Досліджуючи механізми формування музичного інтересу майбутніх учителів у навчально-виховному процесі ВНЗ, дослідниця Г. Горбуліч вважає, що він повинен ґрунтуватися на механізмі катарсису, який цілісно впливає на людину. Вчена доводить, що цілеспрямоване проведення особистості через катарсичний стан сприяє посиленню духовного впливу музичного мистецтва, збагачує сприйняття змісту художнього образу музичних творів, їхнє усебічне емоційно-ціннісне осмислення та активізує форми музичної діяльності, що призводить до формування музичного інтересу особистості. Отож, головна ідея формування музичних інтересів майбутніх учителів полягає в цілеспрямованому педагогічному моделюванні ефекту духовного катарсису в навчально-виховному процесі ВНЗ. Інтегративним критерієм і основним показником розвитку музичних інтересів майбутніх учителів науковець вважає потребу в переживанні естетичного катарсису, закладеного в образному змісті та структурі музичного

твору. Для розвитку цієї потреби студенти повинні опанувати різні види катарсичної діяльності, що поєднують елементи музично-педагогічної діяльності [6].

На особливу увагу заслуговує педагогічна система відомого педагога і музиканта Д. Кабалевського, який формування інтересу до музики вважав одним з головних завдань музично-виховної роботи. Під музичним інтересом він розумів орієнтацію на музику як спосіб духовної активності та морального самовираження особистості. З таких позицій була обґрунтована ідея емоційної підготовки слухача до сприйняття і розуміння музичного твору. Це завдання мало досягатися через застосування різних методичних прийомів: складання біографій художнього твору; виявлення зв'язків музики з іншими видами мистецтвами та формування на цій основі нових асоціативних зв'язків; уміння вибудувати сюжет бесіди про музику тощо [8, с. 20-25; 136-137].

Продуктивною в такому руслі виглядає технологія музичного виховання Б. Асаф'єва, який розробив метод розвитку інтересу до музики, що будується на її сприйнятті як естетичного об'єкта і творчого процесу. Вчений доводить необхідність спеціальної роботи з розвитку творчого інстинкту й виховання творчих навичок молоді. Досягненню цього має сприяти метод її залучення у «мелодійну імпровізацію педагога», приміром, створення «підголосків» до пісні, написання музики на заданий літературний текст тощо [1].

Важливе значення для досліджуваної проблеми мають праці, де розглядаються загальні аспекти організації навчально-виховного процесу у ВНЗ на основі закономірностей мистецтва. Так, А.Фурман підкреслює, що він має плануватися згідно з психодидактичними моделями розвивальної міжіндивідуальної взаємодії та здійснюватися за відповідними технологіями музичного мистецтва. Цей підхід, за думкою вченого, сприяє піднесенню духовного розвитку студента через особистісне сприйняття і переживання загальнолюдського та національного досвіду, який пропускається крізь власні почуття, думки, емоції [13, с. 229].

В якості висновку відзначимо, що методика формування музично-естетичних інтересів студентів – майбутніх учителів початкових класів в навчальному процесі ВНЗ повинна мати особистісно-орієнтований характер та відображати специфіку їхньої професійної діяльності. Вона має враховувати психологічні особливості студентів та роль і значення музики в їхньому житті. При здійсненні цієї роботи слід виходити з того, що майбутній вчитель початкових класів має бути гуманістично-орієнтованим педагогом, який поряд з професійними знаннями, вміннями, навичками повинен розуміти методичні моделі розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Підвищення ролі музичного мистецтва

в процесі реформування змісту початкової освіти, використання музики як важливого компонента в змісті різних навчальних предметів вимагає високого рівня розвитку музично-естетичного інтересу як важливого складника професійної діяльності педагога.

Список використаних джерел

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев: Кн. 1 и 2 / Под ред. Е.М.Орловой. - 2-е изд. - Л.: «Музыка» Ленинградское отделение, 1971. - 376 с.
2. Барановська С. А. Підготовка вчителя початкових класів до музично-самоосвітньої діяльності / С. А. Барановська: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. - К., 1998. - 23 с.
3. Борисова С. В. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва / С. В. Борисова: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. - Луганськ, 2002. - 20 с
4. Воронин Г.В. Современная музыкальная система как самоотражение организации бессознательного / Г. В. Воронин // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования: В 4 т. / Подобщ. ред. А.С.Прангишвили. - Тбилиси: Мецниерба, 1978. - Т. 2. - С. 607-621.
5. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский / Под ред. М.Г.Ярошевского. - М.: Педагогика, 1987. - 344 с.
6. Горбуліч Г. В. Естетичний катарсис як предмет музичного інтересу / Г.В.Горбуліч // Гуманізація навчально-виховного процесу : Зб. наук. пр. - Вип. XVI / За заг. ред. В. І. Сипченка. - Слов'янськ: Вид. центр СДП, 2002. - С. 183-187.
7. Дряпіка В. І. Орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури (соціально-педагогічний аспект) / В. І. Дряпіка. - К. -Кіровоград: Державне Центрально-Українське вид-во, 1997. - 215 с.
8. Кабалеvский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д.Б.Кабалеvский - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1989. - 191 с.
9. Каган М. С. Социальные функции искусства / М. С. Каган. - Л.: Знание, 1978. - 34 с.
10. Карпенко И. М. Катарсис как методологическая основа формирования духовной культуры личности / И. М. Карпенко // Вісник Луганського державного пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. - 2001. - № 9. - С. 85-91.
11. Ластовецька-Соланська З.М. Музичні цінності та потреби в сучасному культурному континуумі України / З. М. Ластовецька-Соланська: автореф. дис. канд. мистецтвознавства 17.00.01 - Львів, 2007. - 20 с.
12. Сілютіна І. Н. Формування емоційної культури студентів педагогічного училища засобами мистецтва / І. Н. Сілютіна: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.04. - Луганськ, 1998. - 24 с.
13. Фурман А.В. Модульно-развивальне навчання: принципи, умови, забезпечення / А. В. Фурман: монографія. - К.: Правда Ярославичів, 1997. - 340 с.
14. Юсфин А. Музыка и проблемы глобальной экологии человека / А.Юсфин // Советская музыка. - 1990. - №8. - С.10-16.

Наталія Басараб

(аспірант I курсу кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика)

(Наук. керівн. - Т.К. Завгородня, док. пед. наук, професор)

ПСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ЦЕЛЕСПРЯМОВАНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ ФАХОВЕ ЗРОСТАННЯ

Підготовка вчителів є одним із провідних завдань освіти, оскільки вчитель був, є і залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цілі. Поняття «професійна підготовка вчителя» змінювалося разом із еволюцією

поглядів на мету навчання і виховання, уявленнями про його професійні характеристики і якості. Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати таких учителів, які б знали наукову теорію і володіли сучасною методикою навчання дітей та молоді [7, с. 14].

Післядипломна педагогічна освіта покликана забезпечувати неперервне професійне зростання, розвиток творчого потенціалу, професійне й особистісне вдосконалення та самореалізацію педагога, отже – його професіоналізацію, що трактується як опанування професією [3, с. 43]. Цей процес є цілеспрямованим, довготривалим і відкритим. За умови відповідального, творчого та сумлінного ставлення до професії, він передбачає досягнення вчителем найвищого ступеня професійної майстерності, розвитку педагогічної культури, що мають стати закономірним результатом впливу післядипломної освіти на особистість фахівця.

Підвищення кваліфікації вважається центральною ланкою сучасної післядипломної освіти. На цьому наголошено в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), де її основними завданнями було визначено необхідність «задоволення інтересів громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до потреб ринку праці, здійснення соціального захисту; забезпечення потреби суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях» [1, с.5]. Оскільки формування такого фахівця передбачає його становлення як суб'єкта педагогічної праці впродовж усієї професійної діяльності.

Функціонування післядипломної освіти як основи для постійного професійного самовдосконалення вчителів, спроможне забезпечити готовність до здійснення педагогічної праці, яка передбачає, як зазначає О.Єльникова здатність до організації традиційної та інноваційної діяльності людини в їх ефективному поєднанні, що акумулює вмотивованість до такої роботи, обізнаність про різноманітність педагогічних технологій та особливості їх упровадження в освітній процес початкової школи, уміння адекватно аналізувати результати власної діяльності та коригувати її надалі [2, с. 52]. Така підготовка впливає на рівень професійного розвитку вчителів початкових класів.

На розвиток післядипломної педагогічної освіти нині впливають сучасний стан педагогічної науки, визначення професійних потреб вчителя, вимоги до його фахового, культурного, особистісного рівнів, вивчення і критичний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду, стратегічні напрями покращення якості педагогічної освіти та інші чинники. Функціонування сучасної системи підвищення кваліфікації вчителів спрямоване на постійне оновлення педагогами теоретичних знань, удосконалення професійних умінь і навичок. Відтак основним завданням післядипломної освіти вчителів початкових класів виступає їхнє

цілеспрямоване фахове зростання, підвищення рівня професійної майстерності та кваліфікації. Учителі початкових класів постійно виконували різнорівневі функції: вчителя, вихователя, психолога з усіма висунутими до нього державою і суспільством професійними вимогами (безпосередньо під час урочної та позаурочної діяльності, у продовж співпраці з учнями та їх батьками); учня або наставника (в методичній діяльності школи, району, області залежно від віку, кваліфікаційної категорії, досвіду професійної діяльності); учня і дослідника (у курсовий період, у шкільній та самоосвітній діяльності) [5, с. 15]. З метою продуктивного виконання всіх функцій та видів педагогічної діяльності важливим є розвиток пізнавальної творчої активності педагога, який має забезпечити ця складова системи неперервної педагогічної освіти. Врахування освітніх потреб фахівців і використання їх професійного досвіду в побудові змісту післядипломної освіти сприятиме підвищенню ефективності навчання педагогів, впливаючи на результати їхньої практичної педагогічної та самостійної дослідницької діяльності, що зможе забезпечити професіоналізацію вчителів початкових класів в умовах післядипломної освіти.

Враховуючи специфіку роботи педагогів у початковій ланці шкільної освіти, дослідниця В. Приймакова визначає такі функції післядипломної освіти вчителів початкових класів:

- * мотиваційна (усвідомлення значущості професії та стимуляція пізнавальної творчої та професійної діяльності), інформаційно-аналітична (оновлення знань, усунення прогалин, критичний аналіз інформації, творче її використання);

- * інноваційно-розвивальна (розвиток пізнавальної, духовно-моральної, інтелектуальної, емоційно-вольової, творчої сфер особистості з використанням інновацій);

- * акмеологічна (стимулювання прагнення досягнення вершин професійного та особистісного розвитку й удосконалення);

- * інтегративно-прогностична (здатність до аналізу, рефлексії, корекції професійного досвіду фахівця на засадах інтеграції новостворених уявлень у наявний досвід та прогнозування подальшої діяльності) [6, с. 80].

Особливу увагу необхідно звернути на те, що на сучасному етапі інститути післядипломної освіти стали експериментальним майданчиком у масштабі країни для відпрацювання нових за змістом методик навчання у формі взаємного спілкування (викладач – слухач) [4, с. 80], навчання в діалозі, навчання в дискусії, обговоренні, навчанні, що допускає різноманітні підходи до питань, що розглядаються. Освіта вчителів початкових класів не припиняється після здобуття вищої педагогічної освіти, а здійснюється впродовж професійної діяльності фахівців. Вона має свою специфіку і в різні історичні періоди, характеризується

певними відмінностями, особливостями. Відтак поняття «розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів» розуміємо як відкритий динамічний процес поступових змін у діяльності відповідної системи закладів і установ, що відображає еволюцію завдань, змісту, структури, форм і методів у діяльності початкової шкільної та післядипломної педагогічної освіти, спрямованих на професійне зростання фахівців.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Єльнікова О. Реформування післядипломної освіти в межах загальної реформи системи освіти / О. Єльнікова // Директор школи. Шкільний світ. – 2015. – № 1. – С. 51-55.
3. Клокар Н. Диференційований підхід до підготовки вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти / Н. Клокар // Шлях освіти. – 2006. – № 1. – С. 41-44.
4. Мазур Л. Постать учителя: зміна статусу та завдання післядипломної освіти / Л. Мазур // Директор школи. Шкільний світ. – 2010. – № 12. – С. 19-25.
5. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти / Л. Ніколенко // Обрії. – 2010. – № 1. – С. 17-18.
6. Примакова В.В. Післядипломна освіта вчителів початкових класів у структурі неперервної освіти України / В.В.Примакова // Молодий вчений. – 2016. – №2 (29). – С. 329-332.
7. Чернишов О. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку / О. Чернишов, Е. Соф'янець // Рідна школа. – 2011. – № 4-5. – С. 14-18.

Ангеліна Василів

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка I курсу, Педагогічний факультет)*

Т.К.Завгородня

(Наук.керівн. - док. пед. наук, професор)

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У наш час рівень самостійності дитини має величезне значення як у навчальному процесі, так і в повсякденному житті загалом. Сьогодні у кожній школі, у кожному класі, незалежно чи це початкова, середня чи старша школа, вчитель зустрічається з такою проблемою як різний рівень знань дітей у класі. Якщо одна дитина знає таблицю множення досконало і з легкістю використовує її, то інша ще навіть і половини цієї таблиці може не знати. Тому вчителю на допомогу приходиться такий метод роботи, як самостійна робота.

Самостійність у навчанні – це одна із важливих передумов оволодіння дітьми знань, умінь та формування навичок. Якщо вчитель буде правильно та регулярно застосовувати самостійну роботу, то це допоможе розвивати у дітей такі процеси як пам'ять, увагу, уяву, здатність критично, творчо мислити і в цілому формує у дітей таку рису як самостійність.

Проблемами організації самостійної роботи учнів займалися багато вчених. Перші з них це давньогрецькі вчені, такі як Аристос, Сократ, Платон, Аристотель. Вони глибоко і всебічно обґрунтували значимість добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями. Тому що саме така діяльність приносить дитині радість і задоволення і тим самим усуватиме пасивність з його боку у придбанні нових знань.

Їхніми наступниками були Мішель Монтень, Франсуа Рабле, , Томас Мор, котрі в епоху похмурого середньовіччя, в розпал процвітання в практиці роботи школи схоластики, догматизму і зубріння, на свій страх та ризик, все таки вимагали навчати дитину самостійності, виховувати у ній вдумливу, критично мислячу людину.

У ХІХ столітті російські педагоги М. І. Карєєв, Н. І. Рожков, М. Г. Тарасов та ін. наполегливо пропагували і впроваджували різні види самостійних робіт.

Революціонери-демократи А. І. Герцен, Н. І. Добролюбов, Д. І. Писарєв, М. Г. Чернишевський та інші, формуючи дидактичні положення, вимагали: викладання повинно бути конкретним, нашоувхувати учнів на самостійні роздуми.

Після Великої Жовтневої революції постало завдання - розвиток самостійності учня при його навчанні, так як було потрібно виховання активного будівника соціалізму.

Вчителі та методисти того часу стали виконувати ці вимоги, внаслідок чого в 30-50-і роки з'явилися цінні рекомендації з організації видів самостійної роботи , по спільній діяльності вчителя та учнів.

Великий внесок у розвиток самостійної роботи зробив І. Т. Огородніков, який рекомендував такі види поєднання діяльності вчителя і діяльності учнів:

- вчитель сам не викладає матеріал, а лише організовує самостійну роботу учнів над його вивчення;
- вивчення нового матеріалу починається повідомленнями учнів;
- вчитель зупиняється тільки на основних питаннях, а другорядний матеріал учні вивчають самостійно;
- вчитель дає лише введення до теми, а учні під його керівництвом самостійно вивчають весь матеріал.

Його рекомендації є актуальними і у наш час. Р.М. Мікельсон під самостійною роботою розумів «виконання учнями завдань без всякої допомоги, але під наглядом вчителя» [4].

Г. М. Муртазін розрізняє п'ять ознак самостійної роботи:

- 1) виконання за завданням вчителя;
- 2) у спеціально відведений час;

- 3) працюють всі учні;
- 4) робота виконується без безпосередньої участі вчителя;
- 5) пізнавальна діяльність включає як розумові так і моторні дії.

М.А. Данилов основним критерієм самостійної роботи вважає, що дозвіл учнями пізнавальних завдань, проблемних ситуацій. Завдання, вважає він, «спонукає учнів до самостійної роботи, служить початковим моментом їх розумового процесу» [1].

Б.П. Єсіпов (60-ті рр.) визначив самостійну роботу як «таку роботу, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий час, при цьому учні свідомо прагнуть до поставленої мети завданням, використовуючи свої зусилля і виражаючи результат розумових і фізичних дій» [2].

У його розумінні самостійна робота характеризується такими ознаками як:

- ✓ наявність завдання вчителя;
- ✓ наявність часу для виконання;
- ✓ наявність результату у вигляді усних, письмових робіт;
- ✓ необхідність розумової напруги.

Отже, ми можемо побачити, що кожен вчений вкладав у поняття «самостійна робота» щось своє.

Під *самостійною навчальною роботою* розуміють будь-яку, організовану вчителем, активну діяльність учнів, спрямовану на виконання визначеної дидактичної мети в спеціально відведений для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь і навичок, узагальнення та систематизацію знань. Як дидактичне явище, самостійна робота, з одного боку, є навчальне завдання, яке повинен виконати учень, з другого – форма вияву відповідної діяльності: пам'яті, мислення, творчого відображення, поглиблення та розширення сфери дії раніше отриманих знань [3].

Дослідження вчених-педагогів, зокрема П.І.Підкасистого, та психологів дозволяють встановити чотири рівні самостійної продуктивної діяльності учнів:

1. *Копіюючі дії учнів за заданим зразком*. Ідентифікація об'єктів та явищ, їх розпізнавання шляхом порівняння з відомим зразком. На цьому рівні здійснюється підготовка учнів до самостійної діяльності.

2. *Репродуктивна діяльність*, пов'язана з відтворенням інформації про різні властивості навчального об'єкта. На цьому рівні вже починається узагальнення прийомів та методів пізнавальної діяльності.

3. *Продуктивна діяльність* самостійного застосування набутих знань для вирішення завдань, які виходять за межі відомого зразка і потребує здатності до індуктивних та дедуктивних висновків.

4. *Самостійна діяльність*, що виявляється в переносі знань при вирішенні завдань в істотно нових ситуаціях, складанні нових програм прийняття рішень, виробленні гіпотетичного аналогового мислення. Завдання вчителя — довести якомога більше дітей до четвертого рівня самостійності [5].

Виходячи з рівнів самостійної діяльності учнів, можна запропонувати деякі вимоги до її організації:

- незалежно на якому рівні виконується самостійна робота, будь-яка з них має конкретну мету;
- кожен учень повинен знати порядок і прийоми виконання роботи;
- самостійна робота відповідає навчальним можливостям учня, а ступінь складності задовольняє принцип поступового переходу від одного рівня самостійності до іншого, забезпечуючи поєднання різних видів самостійної роботи;
- самостійна робота призначена для розвитку пізнавальних здібностей, творчого мислення, ініціативи в прийнятті рішення.

Якщо говорити про класифікацію видів самостійної роботи, то особливо «популярною» серед дидактів і методистів виявилася класифікація видів самостійної роботи, заснованих на джерелах знань.

1. *Робота з книжкою*. Це робота з текстом та графічним матеріалом підручника: переказ основного змісту тексту; складання плану відповіді за прочитаним текстом; короткий конспект тексту; пошук відповіді на раніше поставлені до тексту завдання; аналіз, порівняння, узагальнення й систематизація матеріалу кількох параграфів. Робота з першоджерелами, довідниками, науково-популярною літературою, конспектування та реферування прочитаного.

2. *Вправи*: тренувальні, відтворюючі і за зразком, складання завдань та запитань і їх розв'язання, рецензування відповідей інших учнів, оцінка їх діяльності, вправи, спрямовані на вироблення практичних умінь та навичок.

3. *Розв'язання різноманітних завдань та виконання практичних і лабораторних робіт*.

4. *Різнманітні перевірочні самостійні роботи, контрольні роботи, диктанти, твори*.

5. *Підготовка доповідей та рефератів*.

6. *Виконання індивідуальних та групових завдань*.

7. *Домашні лабораторні дослідження та спостереження*.

8. *Технічне моделювання та конструювання* [3].

Кожен з цих видів самостійної роботи можна використовувати на всіх рівнях самостійної діяльності учнів.

Отже, ми побачили, що роль самостійної роботи учнів на уроках є надзвичайно важливою. І надалі вона, безперечно, буде зростати. Адже в сучасному світі, нам потрібно виховати людину, яка здатна самостійно осмислювати ситуацію, знаходити з неї виходи, раціонально розв'язувати поставлені перед нею задачі та труднощі.

На даний час існує 8 основних видів самостійної роботи, які вчитель може використовувати на чотирьох рівнях цієї ж самостійної діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Данилов М.А. Теоретичні основи навчання і проблема виховання пізнавальної активності і самостійності учнів // Питання виховання пізнавальної активності й самостійності школярів. - Казань, 1982.
2. Єсіпов Б.П. Самостійна робота учнів на уроках. - М., 1991. - 315 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка, підручник. – Київ: Освіта України, 2006. – 528 с.
4. Мікельсон Р.М. Про самостійної роботи учнів. -М.: Учпедгиз, 1993. - 176 с.
5. Підкасистий П.І. "Самостійна пізнавальна діяльність школярів у навчанні." - М, 1990.
6. <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/546>.
7. [#59](http://pidruchniki.com/17211017/pedagogika/organizatsiya_samostiynoyi_roboti_uchniv_urotsi).

Мар'яна Дедерчук,

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)*

Л.М.Прокопів

(Наук.керівн. - канд.пед.наук, доцент)

СУТЬ ПОНЯТТЯ «ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА ОБДАРОВАНІСТЬ СТУДЕНТІВ»

Велике значення не тільки для кожного індивідуума, але й для суспільства загалом має обдарованість. Дуже важливо, щоб людина, наділена якимось особливим даром, мала можливість розкрити та використати його з метою самоствердження, правильного вибору професії. Сучасна наука відзначає багатозначність підходів до розуміння поняття «інтелектуальна обдарованість». Саме тому на сучасному етапі проблема інтелектуальної обдарованості студентства актуалізується.

Окремі аспекти обдарованості проаналізовано у працях Ю. Гільбуха, О. Зазимко, О. Кульчицької, В. Моляко, Н. Теличко, М. Холодної та ін. Проте питання обдарованості молоді потребує глибшого вивчення та аналізу.

Метою статті є аналіз різноманітних підходів до розуміння поняття «інтелектуальна обдарованість молоді».

Одним із перших і чи не найважливіших показників інтелектуальної обдарованості вчені визнають інтелект. Проаналізуємо його детальніше.

Загальновідомим на сьогодні є розуміння інтелекту як пізнавальної діяльності особистості, яка охоплює сферу розумових здібностей людини. Сучасні

вчені (А.Антонова, Л. Кульчицька, Л.Міщиха та ін.) погоджуються з розумінням інтелекту як здатності індивіда адаптуватися до навколишнього середовища.

«Інтелект» (лат. *intellectus* – розум, розсудок, пізнання, розуміння), на початку ХХ століття розуміли як «глобальну здатність розумно діяти, раціонально мислити і добре справлятися з життєвими обставинами», «успішно міряться силою з навколишнім світом» [13, с. 9-13].

«Інтелектуальні здібності» - це здатність самостійно набувати знання, відкривати їх, переносити у нові умови, знаходити оригінальні шляхи розв'язування проблем на противагу діям за зразком чи шляхом наслідування. Інтелектуальна людина здатна правильно оцінювати, розуміти і думати, завдяки своєму «здоровому глузду» та «ініціативності» може «пристосуватися до умов життя» [13, с. 9-13].

На початку 20-х років ХХ століття Л. Терман висунув теорію інтелекту. Сутність її полягала в тому, що коефіцієнт IQ з віком суттєво не змінюється. Він наголошував, що обдарованою є особистість з високим коефіцієнтом інтелекту.

Його наступники Дж. Гілфорд, Е. Торранс та ін. пішли дещо далі. Дж. Гілфорд асоціює інтелектуальну обдарованість з конвергентним та дивергентним мисленням.

Ще на початку ХХ століття англійський психолог Ч. Спірмен припустив, що в основу обдарованості закладено особливу «розумову енергію», яка, хоча і є постійною для окремого індивіда, значно відрізняє людей одне від одного. Продовжуючи ідею попередника Р. Стернберг використовує поняття успішного інтелекту, як здатності індивіда розвивати своє мислення і здібності, а також досягати успіху у своїй справі. Він пропонує триархічну структуру інтелекту, яка складається з аналітичного, креативного (здатність формулювати нові ідеї, які стають підґрунтям для розробки нових оригінальних підходів для розв'язування завдань у різних сферах) практичного (здатність ефективно застосовувати нові ідеї у практичній діяльності) інтелекті [11]. Дещо по-іншому бачив інтелект Г. Айзенк. Він запропонував розрізняти біологічний, психометричний і соціальний види інтелекту. Г. Айзенк, порівнюючи інтелектуальну обдарованість із інтелектом, розуміє її як певне IQ людини. Г. Айзенк переконує, що інтелект визначає успіхи людини, однак не гарантує їх. Ми погоджуємось із науковцем, що для розвитку інтелекту потрібні наполегливість, праця над собою, вміння слухати та чути інших людей та творчий підхід до кожної справи. Отже, IQ у жодному разі не є єдиним чинником, що визначає успіх, хоча він може бути одним з найважливіших показників [1].

Важливим для нас є його думка про те, що люди, які мають високий інтелект, не завжди досягають успіху у житті, однак люди, які досягли успіху у житті, – це, як правило, люди з високим інтелектом. Все ж професія – не завжди показник IQ.

На думку англійського дослідника, під час вибору професії, в університетській освіті варто враховувати основні 5 здібностей: вербальні, математичні, просторово-візуальні, перцептивні та логічні [1, с.25].

Саме тому на початку навчання у ВНЗ важливим є універсальний інтелект. Згодом починають відігравати більшу роль спеціальні здібності.

Ми підтримуємо думку Г. Айзенка, що університети повинні проводити психологічне тестування всіх майбутніх студентів та обговорювати з ними його результати до того, як буде здійснено вибір професії.

В цьому контексті актуальним є проведення незалежного тестування, яке дало б можливість правильного визначення не лише рівня знань абітурієнта з певного предмету, але й рівня розвитку інтелектуальної обдарованості, що у подальшому сприяло б орієнтації особистості у майбутньому виборі професії.

Зазначимо, що інтелектуальна обдарованість є поняттям значно ширшим ніж інтелект, тому варта окремої уваги.

Дотичним до нашої роботи є визначення Мерланда (США), «інтелектуальна обдарованість – це якість людської особистості, яка може бути виявлена професійно підготовленими людьми і визначається взаємопов'язаними параметрами: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком та фізичними даними» [2, с180].

Ще більш широким є тлумачення «інтелектуальної обдарованості» С. Рубінштейном, Б. Тепловим, О. Матюшкіним та ін., які розглядають «інтелектуальну обдарованість» у сукупності компонентів – інструментального і мотиваційного.

Основу інтелектуальної обдарованості, на думку В. Моляко та його послідовників, складають стратегії як особистісні утворення, що спрямовують і насичують конкретним змістом свідомість Стратегії, які усвідомлюються людиною, виступають для неї як цінності. Згідно даного визначення інтелектуально обдарованими є ті, хто «у силу видатних здібностей демонструють високі показники в інтелектуальній сфері [9, с.19].

Д. Богоявленська зазначає, що інтелектуальну обдарованість не можна сприймати як просту суму здібностей: порівняно із здібностями вона постає як нова якість [5].

Нею запропоновано визначення «інтелектуальна активність» основними складовими якої є: інтелектуальні чинники розумової діяльності (загальні розумові здібності); неінтелектуальні чинники розумової діяльності (у першу чергу

мотиваційні). При цьому «інтелектуальна активність» не зводиться ані до перших, ані до других чинників окремо [5].

Ще далі у своїх напрацюваннях пішла О. Кульчицька, яка стверджує, що інтелектуальна обдарованість – це явище складне, комплексне, яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини. На її думку, поняття інтелектуальної обдарованості містить такі основні компоненти: високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість, яка становить основну якість особистості, емоційну захопленість справою та інтерес до тієї галузі знань, якою займається людина [8].

Отже, сучасні вчені трактують інтелектуальну обдарованість як вид загальної обдарованості, який має інтегративний та диференційований різновиди. Як інтегрований різновид інтелектуальна обдарованість уявляє собою цілісну сукупність різних розумових здібностей, системне використання яких забезпечує успішне вирішення різноманітних завдань. Рівень розвитку інтелектуальних здібностей традиційно, вже впродовж більше ста років, виявляється і вимірюється за допомогою інтелектуальних тестів і так званого коефіцієнту інтелектуальності (IQ).

Найпопулярніша серед сучасних західних моделей обдарованості розроблена Дж. Рензуллі [2, с. 186]. На його думку, обдарованість є результатом взаємодії трьох характеристик: інтелектуальних здібностей (які перевищують середній, але не обов'язково сягають виключно високого рівня), креативності і наполегливості (мотивації). Крім того, у його моделі враховані знання (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище. На думку Дж. Рензуллі, обдарованість – поняття відносне (вона або є, або її немає). Відносність обдарованості означає, що вона є результатом взаємодії певних характеристик у конкретній галузі інтересів чи, можливо, навіть у межах певної тематики. Автор відзначає, що відповідно до його концепції кількість обдарованих дітей може бути значно вищою, ніж за умов їх ідентифікації за допомогою тестів чи за їх інтелектуальними досягненнями. Як зазначає А. Антонова термін «обдарованість» Дж. Рензуллі заміняє на термін «потенціал», що є свідченням того, що така концепція – своєрідна універсальна схема, яка застосовується для розробки системи виховання і навчання не тільки обдарованих, але і всіх дітей [2, с. 229-231].

Аналізуючи все сказане можна стверджувати, що серед сучасних моделей інтелектуальної обдарованості найбільш дієвою є модель, яка передбачає наявність когнітивних (інтелект, спеціальні здібності, креативність), особистісних (мотиваційні, емоційні, вольові) і соціальних (умови виховання і навчання) компонентів .

Як зазначає О.Антонова, для деяких професій (ученого, педагога, менеджера, інженера, технолога тощо) інтелектуальні властивості є вирішальними. Тому при виборі даних професій доцільним пошук інтелектуально обдарованих особистостей (IQ>140 %). Виявлення інтелектуальної обдарованості є складним завданням завданням, оскільки, наприклад, інтелектуально обдарованих людей, за різними оцінками, налічується від 2 до 20% від усього населення. Інтелектуальна обдарованість знаходиться у скритому стані, але і та, що виявляється у вищих навчальних закладах через участь в олімпіадах, конкурсах, при розробці проектів тощо, часто не «доводиться» до відповідних професій і посад [2; 12. с.110-111].

Саме тому детальніше проаналізуємо інтелектуальну обдарованість у студентському віці (17-24 років). Вивчаючи інтелектуальну обдарованість цього періоду, О. Кульчицька стверджує, що поняття інтелектуальної обдарованості містить такі основні компоненти: високий інтелектуальний рівень, здатність людини до творчості та наполегливість [8, с.265].

Досліджуючи особливості прояву обдарованості в юнацькому віці, О. Зазимко [7] дійшла висновків, що провідними проблемами цього віку є пошук сенсу життя та професійне самовизначення. У період юнацтва людина стикається з необхідністю осмислення глобальних питань, пов'язаних з особистісними цінностями, уподобаннями та вибором суспільно значущих пріоритетів.

Отже, ідентифікуючи обдарованість в студентському віці (18-24 роки), ми можемо допомогти вирішити проблему професійного самовизначення. Обдарованих осіб в студентському віці вирізняє позитивний образ «Я», впевненість у своїх здібностях, сила характеру, наявність чітких домагань, певні особливості в характеристиках індивідуальних репрезентацій дійсності, своєрідність типу сприймання, характерні особливості розуміння та інтерпретацій подій внутрішнього і зовнішнього світу. На цьому етапі відбувається перехід від наслідування до «оригінальної творчості» тощо [7, с.14]. До характерних проявів інтелектуальної обдарованості у студентському віці належать такі: енергійне зростання моральних та інтелектуальних сил і можливостей, підвищений рівень абстрагування й узагальнення, формування прямих і зворотних операцій, міркувань і умовиводів, критичність, посилення розумової діяльності, прагнення до самовдосконалення, становлення світогляду, моральних, естетичних почуттів, уміння передбачати наслідки діяльності, критичність мислення, зростання й збагачення обдарованості; становлення, формування спеціальних схильностей і здібностей, легкість засвоєння нових ідей і знань, комбінування знань оригінальними способами, гнучкість у концепціях, способах дій, соціальних ситуаціях, дуже добрий розвиток навичок спілкування, відкритість, дружелюбність, розвинене почуття гумору; жива й безпосередня уява; невміння

приховувати свої почуття та емоції; активність, наполегливість, енергійність, схильність до ризику; нетерплячість під час виконання рутинної роботи, надання переваги складним завданням; незалежність у судженнях, поведінці.

До завдань роботи з обдарованою молоддю у цей період віднесемо сприяння розвитку інтересу до творчості; розвиток конструктивних винахідницьких можливостей. Позиція педагога має реалізуватися в організації співпраці із студентом, розумній тактовній пораді, консультації, створенні умов для роботи з фахівцями високого рівня [6, с. 13].

Як відзначає О. Бобир, у цей період відбувається повноцінне «вростання» особистості в культуру, про що свідчить формування інтелектуальної обдарованості. Важливість цього періоду визначається також тим, що перебування юнацтва в умовах вищого навчального закладу здатне створити систему вимог, адекватних основним параметрам креативного середовища. Це дозволяє моделювати систему активних виховних впливів на розвиток обдарованості в цьому віці [4, с. 8].

У студентів відбувається інтенсивний процес самовизначення особистості, зокрема професійної. У зв'язку з цим важливим для становлення обдарованої особистості слід вважати формування цінностей у сфері її самосвідомості, що суттєво впливає на рівень духовного розвитку та інтелектуального досягнення дійсності.

До основних функцій інтелектуальної обдарованості студента В. Моляко відносить: максимальне пристосування до світу, оточення; уміння розв'язати проблему в умовах, коли створюються нові, непередбачені проблеми. Науковець переконує що говорити про обдарованість як про рідкісне явище було б неправильно, оскільки ситуації, що потребують певного вирішення проблеми виникають у житті практично кожної людини і досить часто.

Зважаючи на викладені міркування щодо структури інтелектуальної обдарованості та опираючись на модель обдарованості О. Антонової нами запропоновано «модель інтелектуальної обдарованості студентської молоді» (рис. 1).

Як видно з рисунку, основою інтелектуальної обдарованості студента є здібності (загальні чи спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній; креативність – здатність до творчого пошуку, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до діяльності – бажання працювати саме у цій сфері, отримування синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях); спрямованість особистості до певного виду задоволення від діяльності.



Рис.1. Модель інтелектуальної обдарованості студентської молоді

Під «інтелектуальною обдарованістю ми розумітимемо інтегративне явище яке включає набір когнітивних, сенсорних та особистісних якостей людини, як інтегрований різновид інтелектуальна обдарованість є цілісною сукупністю різних розумових здібностей, системне використання яких забезпечує успішне вирішення різноманітних завдань навчання і виховання студентської молоді.

Перспективними напрямками нашого дослідження є аналіз стратегій роботи з інтелектуально обдарованими студентами.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Классические IQ тесты/ Г. Айзенк. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 192 с.
2. Антонова О.Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: Монографія /О. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
3. Обдаровані діти: виявлення – навчання – розвиток: Психолого-дидактична система // Завуч. – 2013. – № 17-18 (спецвипуск). – С. 27-28
4. Бобир О. В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: Автореф. дис...канд. псих. наук: 19.00.07. – Харків, 2005. –22 с.
5. Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятии "одаренность". – www.ipras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sessions/Bogojavlenskaya.html
6. Деякі аспекти вирішення проблем навчання обдарованих // Педагогічна підтримка обдарованості. – К.: Вид. дім "Шкіл. світ", 2005.– 128 с.
7. Завгородня Н.М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.05./Н.М. Завгородня. – К., 2006. – 22 с.
8. Кульчицька О.І. Проблеми обдарованості в сучасній психології/ О.І. Кульчицька // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наук. праць / За ред.І.А. Зязюна. – У 2-х ч. – Ч. 1. – К., 2001. – С. 263-268.
9. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости/ В.А. Моляко// Обдарована дитина. – 2012. – № 4. – С. 19-25.
10. Попова Л. Основні уявлення про обдарованість / Л. Попова, Ю. Бабаєва // Завуч. – 2003. – № 17-18. – С. 4–6.
11. Практический интеллект / Под ред. Р. Дж. Стернберга. – СПб: Питер, 2002. – 265 с.

12. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник / Рибалка В.В. – Київ, Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – 424 с.
13. Стрельников В. Методики оцінювання інтелекту та критерії творчої особистості / В.Стрельников // Психологічна підтримка творчості учня / Упоряд.О. Главник, В. Зоц. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. – 128 с.

Марія Денега

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)*

Б.П. Савчук

(Наук.керівн. - док. іст. наук, професор)

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ШКІЛЬНОГО КРАЄЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

За доби державної незалежності України справа підготовки учителів до організації краєзнавчої роботи в школі досягла якісно вищого рівня, порівняно з радянської педагогікою, однак вона потребує подальшого вдосконалення відповідно до чергових суспільних й освітніх викликів. Необхідною передумовою розв'язання цього завдання є визначення науково-теоретичних основ організації краєзнавчої роботи, зокрема в початковій школі.

В сучасній науковій літературі знайшла достатнє обґрунтування проблема використання краєзнавчого матеріалу в навчально-виховному процесі школи в руслі викладання різних навчальних дисциплін - географії, історії, біології та інших (О. Корнеєв, М. Костриця, М. Крачилота ін.). Проблема краєзнавчого вивчення рідного краю активно досліджується в таких аспектах: підготовка вчителя в системі неперервної педагогічної освіти (Т. Бабакова, Т. Байбара, А. Крамаренко, В. Обозний, С. Танана, О. Тімець та ін.); підготовка вчителя до екологічного виховання на краєзнавчому матеріалі (Т. Бабакова, Г. Буковська та ін.); використання виховного потенціалу краєзнавства у позакласній роботі вчителя (О. Чиж та ін.); виховання учнівського колективу засобами краєзнавства (Г. Веденєєва, Л. Дзюба, О. Савельєва, М. Качур та ін.); використання краєзнавчого матеріалу для розвитку самостійності і творчості шкільної молоді (В. Буряк та ін.); активізація психофізичного розвитку молодших школярів (Т. Головань та ін.); формування пізнавальної активності та громадсько-патріотичної позиції підлітків під час вивчення історії, природи, культури рідного краю (Н. Дрок та ін.); морально-етичне, естетичне, екологічне виховання школярів різного віку на краєзнавчому матеріалі (Г.Веденєєва, О. Хоружата ін.) тощо.

У статті ставимо за мету: спираючись на доробок сучасних українських учених визначити науково-теоретичні основи організації краєзнавчої роботи в

початковій школі, оскільки ця проблема не знайшла ґрунтового висвітлення в сучасній літературі.

Серед сучасних учених немає єдності у визначенні поняття «краєзнавство», яке трактується як «метод дослідження», як «дидактичний принцип», як «метод навчання і виховання», як «навчальна (наукова) дисципліна», як «громадський рух» чи «науковий рух», навіть як «суперечливий комплекс дисциплін» тощо [6].

Сприйнятливим вважаємо погляд академіка НАН України П.Тронька, котрий визначає краєзнавство як «наукове дослідження і науково-громадський рух, що спрямовані на отримання комплексних знань, їхнє поширення з метою збереження історико-культурної спадщини, формування національної свідомості» [8, с. 12].

Краєзнавство як галузь людської діяльності має внутрішню структуру. Його поділ на види відбувається здебільшого за двома ознаками: змістом і формою організації. За змістом краєзнавство поділяється на географічне, історичне, літературне, мистецтвознавче, культурологічне, економічне, археологічне, етнографічне, генеалогічне, природниче і т.ін. За формою організації краєзнавчої діяльності – на державне, громадське, шкільне. Краєзнавство в школі має свій рівень досліджень, систему координації, в його орбіту втягнуто наймасовішу аудиторію - учителів та учнів, які беруть активну участь у численних всеукраїнських краєзнавчих проектах [6].

Шкільне краєзнавство є важливішим чинником і засобом національно-патріотичного, екологічного, морального, трудового, естетичного, правового, фізичного виховання учнівської молоді. Воно сприяє розширенню її кругозору, розвиває пізнавальні інтереси, формує практичні навички, допомагає у виборі професії. Суть шкільного краєзнавства полягає у всебічному вивченні учнями з навчально-виховною метою території свого краю за різними джерелами, переважно на основі попередніх спостережень під керівництвом учителя [5, с. 101].

Шкільне краєзнавство здебільшого поділяється на дві форми: а) навчальне (програмне), завдання і зміст якого визначаються навчальною програмою школи, тож воно є обов'язковим для всіх учнів школи та має два напрямки роботи: урочний і позаурочний; б) позакласне, зміст і завдання якого визначаються навчально-виховним планом школи. Розрізняють основні напрямки позакласної краєзнавчої роботи: шкільний туризм, організація і проведення різноманітних експедицій тощо [5, с. 102].

Шкільне краєзнавство охоплює географічний, історичний, літературний та інші напрями. Ці структурні елементи взаємозалежні за змістом, формою організації та методами проведення. Організація краєзнавчої роботи в школі

потребує додержування принципів систематичності, плановості, наступності, добровільності, самодіяльності та зв'язку з життям і навчально-виховним процесом. Вона проводиться через застосування різноманітних методів і форм: систематичні спостереження, краєзнавчі екскурсії і подорожі (тимчасові, епізодичні, періодичні, програмні, спеціальні), польові дослідження, археологічні розвідки, учнівські товариства і гуртки [3].

Важливим є урахування того, що організація краєзнавчої роботи в школі має здійснюватися відповідно до віку учнів. Зокрема, згідно з думкою вчених-педагогів, молодші школярі повинні передусім знайомитися з місцевою природою під час екскурсій. Вони мають тематичний характер та виконують такі завдання, як садіння дерев й інших рослин та догляд за ними, проведення фенологічних спостережень тощо. Нагромадження краєзнавчих матеріалів дає можливість створювати шкільні (класні) народознавчі та краєзнавчі музеї [3].

Вчені-педагоги конкретизують і поглиблюють загальні функції шкільного краєзнавства стосовно його впливу на розвиток учнів молодших класів. Таким чином виділяються такі функції: а) освітня - передбачає набуття знань про історію, культуру, географію рідного краю; б) виховна – спрямована на формування у молодшого школяра почуття відповідальності за свою батьківщину, громадянськості, морально-етичних і естетичних цінностей; в) діагностична - дозволяє виявити відхилення в розвитку дитини, особливості поведінки в природному середовищі; д) валеологічна - спрямована на проведення фізкультурно-оздоровчих заходів, пов'язаних з формуванням у дітей поняття здоров'я як вищої людської цінності, виховання культури здоров'я, дозвілля, організації оздоровчої роботи; е) коректувально-реабілітаційна – дозволяє здійснювати допомогу дітям з девіантною поведінкою; є) організаційно-комунікативна – сприяє формуванню демократичної системи взаємин дітей та дорослих; ж) екологічна – відображає взаємини особистості із навколишнім середовищем; з) гедоністична - полягає в отриманні задоволення від краєзнавчої роботи, яка формує позитивне емоційне ставлення особистості не тільки до себе, але й до оточуючого світу, уміння цінувати красу рідного краю; и) розвивальна - полягає в стимулюванні та розвитку пізнавальних психічних процесів учнів, їхньої мови, спостережливості тощо [1, с. 27-28].

Організація краєзнавчої роботи серед молодших школярів багатоаспектна, тож вона об'єднує пізнавальну, трудову, навчальну, ігрову, художньо-мистецьку, виховну, організаційно-управлінську, спортивну та інші види діяльності. Вони реалізуються у просторі освітньої взаємодії, що також є багатовимірним та включає учасників взаємодії, їхні інтереси, інформаційно-комунікативні засоби (книги, фільми, картини та ін.) тощо [7, с. 89].

Зростання інтересу вчених-теоретиків і педагогів-практиків до організації краєзнавчої роботи в школі зумовлюється визнанням його потенційних можливостей для розвитку системи цінностей особистості та формування її національної самосвідомості, поліпшення міжособистісної взаємодії дитячого колективу і первинної адаптації дитини в школі. Особливої актуальності вони набирають у зв'язку з проблемами екології людини і природи, валеологічними аспектами життєдіяльності молодшого школяра та педагога [10].

Краєзнавча робота є вагомим засобом соціалізації молодшого школяра. В такому контексті вчені вказують на впливи низки чинників:

1. Макрочинники – контакт з живою природою (екскурсії, прогулянки більш позитивно впливають на особистість, ніж штучно створена наочна допомога - підручники, кіно- і відеофільми, які використовуються в сучасній класно-урочній системі. Спостереження у природі допомагають зрозуміти її розвиток, виробляють принципи поведінки, з яких формуються норми ставлення до навколишнього світу. Під час спостережень молодші школярі проймаються елементарним розумінням екологічних проблем своєї місцевості. Але вони потребують роз'яснення як суті цієї діяльності, так і способів реалізації). Тут перед учителем постає завдання: залучаючи молодших школярів до спостережень, допомагати їм засвоїти навчальний матеріал, сформувати в них наукову картину світу та розвинути вміння й навички, систематизувати й узагальнювати дані спостереження.

2. Мезочинники – етнокультурні та історичні традиції. Безпосереднє спілкування з представниками різних національностей, відвідування та робота в шкільних музеях, огляд пам'ятників історії та архітектури, які є реальними носіями культури народу позитивно позначаються на розвитку особистості.

3. Мікрочинники - впливають на дитину через особливий світ міжособистісних стосунків з однолітками і керівником-педагогом. Важливою особливістю є те, що ці взаємини складаються у специфічних умовах відкритого соціального і природного середовища, на відміну від закритого середовища – уроку, що проводиться у шкільному приміщенні. За спостереженнями дослідників мікросоціум краєзнавчої групи, за всієї її формальної організації, характеризується високим ступенем неформалізованості міжособистісних стосунків, позитивного морально-етичного клімату тощо [2].

Основними формами краєзнавчої роботи з учнями молодших класів є прогулянки, екскурсії, подорожі та походи, естафети, зльоти, експедиції та ін. Вони потребують детальнішою характеристики.

Прогулянка – це найпростіша форма краєзнавчої роботи, яка не передбачає особливих витрат і спеціального спорядження, тож її найчастіше проводять з

учнями молодших класів, зокрема у ліс, на річку, в гори і т. ін. Експерсія як форма краєзнавчої роботи ставить за мету закріплення знань, здобутих на уроках. Вона вимагає ретельної підготовки і вмілого проведення та має дидактичні переваги порівняно з класними заняттями, відзначається високою педагогічною ефективністю. На експерсіях учні мають справу з об'єктами, явищами і процесами, які наочно можна показати тільки в справжньому вигляді. Експерсії у природу, на виробництво мають велике значення для виховання почуття патріотизму [6].

Експерсія, як й урок, організуються впродовж навчального року, тож вони мають свою мету, тему, план, методику проведення. Мета експерсії визначається змістом навчального матеріалу: попереднє накопичення знань чи їхнє закріплення; збирання ілюстративного матеріалу; вироблення умінь і навичок самостійної роботи на місцевості тощо. Основними методами роботи на експерсіях є групові спостереження, їх поєднують із самостійною працею тощо [6].

Подорожі, походи, порівняно з прогулянками й експерсіями є тривалішими за часом проведення та складнішими формами краєзнавчої роботи. Естафета як форма навчального краєзнавства передбачає вивчення певного району, області, краю чи всієї країни не однією, а кількома групами, які на певних відрізках маршруту змінюють одна одну. Трасу подорожі поділяють на ділянки, так що пройшовши свою відстань і виконавши поставлені завдання, група передає естафету наступній. Зльоти мають на меті обмін досвідом і підбивання підсумків краєзнавчої роботи, а також передбачають змагання з багатоборства, спортивного орієнтування, огляд художньої самодіяльності [6].

Організація краєзнавчої роботи серед молодших школярів має враховувати їхні психофізіологічні особливості та повинна бути організована так, щоб викликати бажання вивчати і пізнавати свій край. У цьому віці дитина не сприймає абстрактних понять, тому словосполучення «навколишнє середовище», «рідний край» слід наповнювати конкретним змістом - вулиця, місто, село тощо[4, с. 34-37].

Краєзнавча робота справляє різнобічний комплексний вплив на розвиток молодших школярів. Зокрема вона формує навички їхньої загальної культури (саморегуляція поведінки, особиста гігієна), рухової активності, знайомить з правилами соціальної безпеки тощо. Важливого значення набуває валеологічний аспект цієї роботи у зв'язку зі збільшенням навчального навантаження, зниженням активного відпочинку, глобальними екологічними змінами, що несприятливо впливають на організм учня початкової школи. Особливо важливим він є для міських дітей, що мають «порушений контакт з природою», тому похід молодших

школярів за межі міста на прогулянку, екскурсію з слід розглядати як «відхід в своєрідну екологічну нішу», необхідну для того, щоб уникнути «переуцільнення фізичного і соціального життєвого простору» [9].

В шкільний період у житті дитини відбувається зміна ігрової діяльності на навчальну, тож краєзнавча робота виступає «організаційно-діяльнісною, ролевою грою», а краєзнавчі змагання і конкурси дозволяють врахувати потреби дітей цього віку в ігровій діяльності й полегшити таким чином перехід до навчальної діяльності як провідної [4, с. 35-37].

Таким чином, сучасні вітчизняні вчені достатньою мірою розробили науково-теоретичні основи краєзнавчої роботи як одного з ефективних засобів становлення особистості молодшого школяра та його підготовки до дорослого життя. Все це зумовлює потребу спеціальної підготовки майбутніх учителів початкових класів до діяльності в означеному напрямі.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. / Т. М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.
2. Байбара Т.М. Функціональна структура педагогічного мислення вчителя початкових класів / Т. М. Байбара // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Г.С.Сковороди. – Вип. 1. – Переяслав-Хмельницький, 2001. – С. 148-162.
3. Золотар О. В. Проблеми вдосконалення краєзнавчої історико-природознавчої підготовки майбутніх вчителів початкової школи / О.В.Золотар, Б. А. Чернов // Переяславська земля і духовний світ людини. – Переяслав-Хмельницький: Пальміра, 1998. – С. 104-105.
4. Люріна Т.І. Організація краєзнавчої роботи в початковій школі / Т. І. Люріна, В. В. Молодиченко, С. М. Танана: метод. посіб. для студентів. – Мелітополь: «Мелітополь», 2006. – 86 с.
5. Петранівський В. Л. Туристичне краєзнавство / В. Л. Петранівський, М.Й.Рутинський: навч. посіб. / За ред. проф. Ф.Д. Заставного. – К.: Знання, 2006. – 417 с.
6. Прокопчук В.С. Шкільне краєзнавство: навч. посіб. / В.С.Прокопчук / наук. ред. П.Т. Тронько. – К. - Кам'янець-Подільський: Кондор, 2010: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [dspace.kpni.edu.ua: 8080/... /Навч% 20посібник %20 Шкільне % 20 краєзнавство.pdf](https://dspace.kpni.edu.ua/8080/.../Навч%20посібник%20Шкільне%20краєзнавство.pdf).
7. Прус І. Т. Краєзнавча робота в школі / І. Т. Прус. – К.: Рад. школа, 1984. – 110 с.
8. Тронько П.Т. Історичне краєзнавство: крок у нове тисячоліття (досвід, проблеми, перспективи) / П.Т. Тронько. – К., 2000. – 243 с.
9. Фролова Н.О. Особистісно-орієнтований підхід у формуванні спортивного стилю життя молодших школярів засобами туризму / Н.О.Фролова // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди. – К.: КИТ, 2004. – С. 268-273.
10. Чернов Б.О. Проблеми туристсько-краєзнавчої підготовки майбутніх вчителів початкової школи / Б. О.Чернов, Б.П.Пангелов // Школа першого ступеня: теорія і практика: зб. наук. праць Переяслав-Хмельницького ДПУ ім. Г.Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2002. – Вип. 2. – С. 153-163.

Іванна Дроняк

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)
(Наук. керівн. В.В. Стинська -
кан. пед.наук, доцент)*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПОСТЕРЕЖЛИВОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Студентство як соціальна група виникло в XI-XII ст. із відкриттям в Європі перших вищих навчальних закладів. Воно об'єднує молодих людей, які свідомо та цілеспрямовано оволодівають професійними знаннями, уміннями й навичками, набувають професійних якостей, готуються до виконання важливих професійних, культурологічних, громадсько-політичних, сімейних та інших функцій через навчання у вищих навчальних закладах.

Термін «студент» (від лат. *studens (studentis)* – такий, що старанно працює; той, що займається) означає того, хто наполегливо працює, робить справу, тобто опановує знання, вивчає (студіює) науку. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», студент (слухач) – особа, яка в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси:

- *вищий освітній рівень;
- *велике прагнення до знань;
- *висока соціальна активність;
- *досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості.

Студентський період життя людини припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, який характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини, отриманням права вибору, набуття певної юридичної та економічної відповідальності, можливості включення в усі види соціальної активності (аж до державного рівня), здобуттям вищої освіти та опануванням професією. Головними сферами життєдіяльності студентів є професійне навчання, особистісне зростання та самоствердження, розвиток інтелектуального потенціалу, духовне збагачення, моральне, естетичне і фізичне самовдосконалення. На думку З.Слепкань, – частина ядра особистості студента – її багатство або бідність у прагненнях і задумах, її духовність або бездуховність, моральність або аморальність, гідність або рабська покірливість і пристосуванство, сила духу або слабкість характеру, працьовитість або лінощі й апатія, корисливість або безкорисливість [4].

Студентський вік розглядається Б. Ананьєвим як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда. Він дає таке визначення студентського віку: «Виховання спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, опанування та консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності – все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період життя, який позначається як студентський вік» [2].

Студентський вік – надзвичайно важливий період становлення «Я-концепції» як ядра особистості. «Я-концепція» майбутнього фахівця – складна, динамічна система уявлень студента про себе як особистості й суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка включає в себе:

«Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції та настанов щодо себе. Емоційно-ціннісне ставлення до себе, що визначається самооцінкою професійних якостей і особистісних властивостей, рівнем самоприйняття і самоповаги.

Поведінкова складова як самопрезентація – певні дії (внутрішні чи практичні), які породжені уявленням про себе та самоставленням.

Разом із розквітом психічних функцій цьому віку притаманна нестійкість особистісних структур. Образи власного «Я» є складними й неоднозначними, серед них: реальне «Я» (яким бачить себе студент у цей момент), динамічне «Я» (яким намагається бути), ідеальне «Я» (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) і низка інших уявних, нерідко фантастичних власних образів. Для студентського віку характерним є активізація самопізнання і подальшого формування самооцінки.

Студентському віку притаманна кризова насиченість [3]. Вікова криза характеризується різкими й суттєвими психологічними зрушеннями та змінами особистості, розвиток набуває бурхливого стрімкого характеру. Ознаками кризи можуть бути такі:

- 1) сильна фрустрація, виникають сильні переживання незадоволеної потреби;
- 2) загострення рольових конфліктів «студент – викладач», «студент – студент»;
- 3) ціннісно-смілова невизначеність, неструктурованість особистості (наприклад, дехто вперше дізнається про можливість самоуправління, саморегуляції та самовиховання);
- 4) інфантильність (студент поводить себе як безвідповідальна людина) або вдаються до пияцтва, сексуальної розпусти, вживання наркотиків.

Найбільш кризовими ситуаціями студентського віку є такі:

1. *Криза професійного вибору.* Ця криза зумовлена тим, що вибір професії часто відбувається вже після вступу до вищої школи. Через це часто виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю отримання вищої освіти, нехай навіть із іншої спеціальності. Амбівалентність таких тенденцій (або піти з ВНЗ за власним свідомим вибором, або продовжувати навчання для збереження соціально-культурного статусу) нерідко призводить до розвитку в студентів багатьох особистісних проблем і психосоматичних розладів.

Факт вступу до університету породжує надію на повноцінне й цікаве життя, зміцнює віру молодого людини у власні сили і здібності. Проте в деякого швидко настає розчарування: виникає питання про правильність обрання ВНЗ, професії, спеціальності. Наприкінці 3-го курсу загалом вирішується питання професійного самовизначення, однак далеко не всі випускники пов'язують своє професійне майбутнє з отриманою у ВНЗ спеціальністю. Гостро постає проблема профорієнтації та профвідбору.

2. *Криза залежності від батьківської сім'ї.* З одного боку, молоді люди можуть жити окремо від батьківської сім'ї в студентському гуртожитку, мати виражену тенденцію до самостійності, проявляти особистісну зрілість, а з іншого, – емоційно-особистісна й побутова (особливо матеріальна) залежність від батьків.

3. *Криза інтимно-сексуальних стосунків.* Студентський вік відповідає періоду посилення сексуального потягу. Зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною (друг, коханий). Водночас створення власної сім'ї блокуване матеріальною залежністю від батьків, житловою невлаштованістю (у студентів це гостріше виражено, ніж в їхніх однолітків, які працюють на виробництві), а позашлюбні стосунки загалом є соціально несхвальними та можуть супроводжуватися внутрішньо особистісною конфліктністю (напруженістю). У деяких студентів інтимні стосунки можуть затьмарювати собою все інше.

4. *Кризові ситуації в навчально-професійній діяльності.* Факторами, що провокують кризові ситуації в студентів, є деякі психотравмуючі особливості організації навчального процесу у вищій школі. Часто вивчення та успішна «здача» якої-небудь навчальної дисципліни стає самоціллю, а не засобом досягнення мети оволодіти професійними знаннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи. На жаль, ці тенденції підтримуються не лише особистісно незрілими студентами, а й окремими викладачами. Творче і свідоме опанування знаннями витісняється зубрінням навчального матеріалу та конформізмом щодо екзаменатора. Наявна аналогія між іспитом і лотереєю посилює ситуацію. Несистематичне (передекзаменаційне) вивчення матеріалу не тільки не сприяє

формуванню глибоких професійно-важливих і особистісно-значущих знань і вмінь, але і провокує психоемоційні перевантаження.

Криза може виникнути і на старших курсах. Головна проблема – побудова планів на майбутнє, проте все обмірковується з максималістських позицій: все має бути найкращим, унікальним, неповторним (усе або нічого).

Нерідко кризовою є також ситуація працевлаштування після закінчення вищого навчального закладу. Так, в умовах сьогодення, багато випускників, які опанували педагогічні спеціальності, не орієнтовані на професійно-педагогічну діяльність. Ця професія для них не є особистісно значущою життєвою цінністю, а тому своє майбутнє вони не пов'язують із нею. Ця серйозна проблема ще більше посилюється в умовах економічної скрути, відсутності стабільного ринку праці, падіння соціального престижу праці педагога. Внутрішнє життя студента також насичене, багате на переживання, наповнене протиріччями: дружба – самотність; критичність – самокритичність; сором'язливість – самовихваляння; самовідданість – егоїзм тощо[3].

Отже, знання особливостей студентського віку дозволяє зрозуміти сутність особистості кожного студента та своєчасно надати йому психологічну допомогу у визначенні самого себе і свого життєвого шляху. Така допомога особливо важлива у період адаптації першокурсників до нових вимог ВНЗ, до викладачів і однокурсників.

Розглянемо особливості формування спостережливості у студентів. Зазначимо, що спостережливість – це психічна властивість сенсорної організації, що базується на відчутті і сприйнятті. Воно є професійно важливим для багатьох професій.

Спостережливість перш за все опосередкована процесом і властивостями відчуття і сприйняття, а також умовами їх протікання. Спостережливість передбачає добре розвинений зоровий аналізатор, високу абсолютну і відносну чутливість. Отже, професійні знання, а також розумові процеси, що забезпечують операцію ними, дозволяють усвідомлювати і розуміти спостережувані явища. Результати розуміння і усвідомлення сприйманого будуть опосередковані особливостями пам'яті, оскільки саме завдяки ній забезпечується повнота понять, складових структуру знань людини, його професійний досвід.

Третя передумова розвитку спостережливості – зв'язок спостережливості і прогнозування. Умови прогнозування в процесі взаємодії людей особливі:

- обмеженість в часі;
- багатогранність об'єкту прогнозу (людина);
- майже завжди – дефіцит інформації, необхідної для прогнозу;

➤ неможливість врахувати все різноманіття причин, які впливають на об'єкт прогнозу.

Оскільки об'єктом спостереження лише і можуть бути зовнішні прояви людини, для розвитку спостережливості важливо знати, про які психічні явища говорять ті або інші спостережувані ознаки.

Перша специфічна особливість спостережливості полягає в тому, аби в зовнішній поведінці або в самій зовнішності людини побачити його внутрішні, психічні, стани або властивості.

Друга особливість спостережливості полягає в необхідності диференціювати ознаки, через які людина виражає себе зовні. Вони можуть бути виражені через фізіономічну маску, поставу, ходу; психічні явища, що протікають в теперішньому часі, а також через міміку, жести, пози.

Третя особливість спостережливості зв'язана з цікавістю саме до людини як об'єкту сприйняття і спостереження. На основі цього інтересу формується вибірковість сприйняття, швидко створюється досвід спостереження за людиною і бачення його психічних станів. Професійні знання складають ту основу, яка не лише впливає на цілеспрямованість сприйняття і сприяє розвитку диференціювання сприйманих ознак, але і прямо впливає на розуміння спостережуваних об'єктів і процесів.

Четверта особливість спостережливості визначається тим, що вміст діяльності передбачає взаємодію людей. А це означає, що спостерігати потрібно, як правило, не ізольованої людини, а людей, що знаходяться в спілкуванні, у взаєминах один з одним. Емпатія характеризується здібністю до віддзеркалення внутрішнього світу іншої людини. Таке віддзеркалення сприяє розумінню думок і відчуттів іншого, а також викликає емоційну причетність. Виникнення емпатії передбачає розвинену спостережливість і її зв'язок з мисленням і відчуттями. Уміння ставати на точку зору іншої людини, імітувати його стани, розуміти те, що не висловлене вголос, ідентифікуватися з його емоційним станом, передбачати розвиток поведінки і психічних станів – ось конкретний вміст емпатії, що виявляється в процесах взаємодії між людьми. Спостережливості тут сприяють такі емоційні властивості, як вразливість, емоційна чуйність.

Таким чином, спостережливість, пов'язана з особливостями суб'єкта і об'єкта спостереження. Її розвиток сприяє вдосконаленню здатності не лише бачити і відчувати іншого, але і передбачати його поведінку.

Очевидною є залежність між рівнями спостережливості й загального розвитку людини: чим вищий рівень спостережливості, тим багатшим, повнішим є світ її уявлень вражень і ширшим кругозір. Для розвитку спостережливості потрібне активне і цілеспрямоване сприймання.

Розглянемо етапи розвитку спостережливості.

Перший етап – це власне процес спостереження, який включає: а) цілісне сприймання предмета; б) аналіз виділених частин і особливостей спостережуваного об'єкта; в) встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відношень між предметом розгляду, його частинами і дійсністю.

Другим етапом спостережень є підбиття підсумків, зосередження уваги на нових відомостях, фактах, ознаках спостережуваного об'єкта, раніше невідомого або знаного поверхово в загальному.

Завданням третього етапу процесу спостережень є фіксація результатів у вигляді словесного оформлення. Реалізація завдань цього етапу – це те логічне завершення, без чого спостереження, у якій би формі вони не проводилися, носили б споглядальний характер [1].

Таким чином, розвиток професійної спостережливості майбутніх вчителів – це динамічний і складний процес, який зазнає постійних змін. Саме період фахової підготовки майбутніх вчителів у вищій школі, є, на нашу думку, сприятливим для розвитку спостережливості. Це той період, коли за умови забезпечення в практиці освітньої діяльності сприятливих умов закладається фундамент, на основі якого під час безпосередньої педагогічної діяльності буде вдосконалюватися професійна спостережливість, набуваючи індивідуального забарвлення.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. / Г.С.Абрамова.– 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Ананьев Б. Человек как предмет подсознания / Б.Г.Ананьев // Избранные психологические труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – С. 13–178.
3. Сергеевкова О. Вікова Психологія: навчальний посібник / О.П.Сергеевкова, О.А.Столярчук, О.П.Коханова, О.В.Пасека. – Вікова психологія: навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.
4. Слєпкань З Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі /З.Слєпкань.– К., 2000. – 145 с.

Василина Захарко

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)
(Наук. керівн. **Н.М.Салига**
- канд.пед.наук, доцент)*

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Система естетичного виховання не ізольована від інших складових частин цього процесу. Вона органічно з ними пов'язана, тому що всебічний і гармонійний розвиток людини виступає провідною ідеєю всієї системи виховання. Гармонійне поєднання розумового і фізичного розвитку, моральної

чистоти, естетичного ставлення до життя та мистецтва – це основна умова формування цілісної особистості. Естетичне виховання особистості постає предметом наукового дослідження багатьох учених, де естетичне виховання розглядається як засіб соціалізації молоді, залучення її до духовних цінностей суспільства.

Значний внесок у розробку питань формування естетичної культури студентів здійснили вчені В. Кудін, Г. Кутузова, Н. Миропольська, О. Рудницька та інші. Зокрема, дослідник В. Мазепа наголошує, що естетичне виховання – це система комплексного, планомірного, цілеспрямованого і послідовного впливу на людину, у результаті якого в неї виникає певна світоглядна установка на безпосередню творчу оцінку дійсності і власного життя в суспільстві як прояв естетичних категорій [2, с. 93].

Під метою естетичного виховання науковці розуміють якийсь один елемент естетичної свідомості: І. А. Арончик – «виховання розвинутого естетичного смаку»; Е. Іон – «створення художніх потреб»; К. Горанов, А. Карталов, М. І. Кимценко та інші розкривають цю мету через перерахування ряду елементів естетичної свідомості і діяльності людини. Існує низка поглядів про ціль естетичного виховання через узагальнюючі категорії естетики. А. І. Буров, Л. А. Волович, В. П. Михайлов відображають її у формуванні естетичного відношення до дійсності і мистецтва; О. В. Лармін – у формуванні естетично розвинутої особи; О. М. Семашко, В. Н. Скатерщиков та ін. – у формуванні естетичної культури особи [4, с. 145].

На нашу думку, мета естетичного виховання найповніше представлена категоріями «естетичні відносини» та «естетична культура».

За визначенням О. Рудницької, естетичне виховання – це систематична і цілеспрямована духовно-практична діяльність суб'єкта та об'єкта щодо передачі і засвоєння естетичних цінностей суспільства з метою відтворення людини як суб'єкта та носія естетичної культури [6, с. 121].

Однак, як справедливо відзначає О. Лозова формування естетичної культури особи відбувається не лише в межах цілеспрямованої діяльності, а й під стихійним впливом усієї естетично значущої дійсності (природного середовища, наявної системи суспільних відносин тощо [5, с. 83].

Багато вітчизняних дослідників (Р. Абдулов, Л. Кондрашова, О. Медведєва, Г. Троцько та інші) розглядають позааудиторну діяльність студентів у виховному аспекті. Окремі автори (Л. Заремба, В. Кут'єв та інші) позааудиторну діяльність обмежують в основному пізнавальною діяльністю, розвитком інтелекту, продовженням у відповідних умовах процесу пізнання.

Основним структурним елементом естетичного виховання є особистість, оскільки мета, завдання, специфічні методи естетичного виховання орієнтовані на естетичний і загальний розвиток особистості, збагачення її у виховному процесі з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей організації впливу на студентів.

Отже, метою естетичного виховання є високий рівень естетичної культури особистості, її здатність до естетичного освоєння навколишньої дійсності [1, с. 202]. Кінцева мета естетичного виховання – формування готовності особистості до естетичної діяльності як важливого компонента естетичної культури. Існують такі різновиди цієї діяльності: 1) організація естетичного середовища, в якому знаходиться людина; 2) конкретна творча діяльність у галузі мистецтва; 3) пропаганда мистецтва та естетичних ідеалів; 4) естетична виразність у навчальній виробничій та побутовій діяльності; 5) виявлення естетичної культури у взаєминах із людьми.

Естетична культура – сформованість у людини естетичних знань, смаків, ідеалів, здібностей до естетичного сприймання явищ навколишньої дійсності, творів мистецтва, бажання і необхідність вносити прекрасне в навколишній світ, оберігати природну красу [3, с. 174]. Рівень естетичної культури виявляється у розвитку усіх компонентів естетичної свідомості. Естетична свідомість – форма суспільної свідомості, яка є художньо-емоційним освоєнням дійсності через естетичні сприйняття, почуття, судження, смаки, ідеали і виражається в естетичних поглядах та художній творчості.

Когут І. В. пропонує таку структуру естетичної свідомості: естетичні сприйняття виявляються у спостережливості, умінні помітити найсуттєвіше, що відображає зовнішню і внутрішню красу предмета, явища, процесу, відчувати радість від побаченого; естетичні почуття – це почуття насолоди, які відчуває людина, сприймаючи прекрасне в навколишній дійсності, творах мистецтва; естетичні судження передають ставлення особистості до певного об'єкта, явища; естетичні смаки постають як емоційно-оціночне ставлення людини до прекрасного, мають вибіркового суб'єктивного характеру; естетичний ідеал – це своєрідний зразок, з позиції якого особистість оцінює навколишню дійсність.

Нині не існує єдиного уявлення про засоби, методи, організаційні форми естетичного виховання. Зокрема, В. Разумний до форм естетичного виховання відносить працю, мистецтво, науково-пізнавальну та ігрову діяльність. «Маючи на увазі взаємозв'язок конкретних форм естетичного виховання, – зазначає він, – ми все ж вважаємо необхідним зробити акцент на їх специфіці, оскільки тільки її аналіз дозволяє виявити естетично-виховні можливості, закладені в них, такі

можливості, на використанні яких і вибудовується творчість вихователя» [4, с. 141].

Актуальною сьогодні є проблема методів естетичного виховання. Цікавою вважаємо позицію С. Кудрявцевої: «Метод, – пише вона, – фактично означає спосіб досягнення мети. Оскільки мета естетичного виховання – розвиток естетичної свідомості, естетичних почуттів, потяг до естетичної діяльності, то, природно, методи естетичного виховання – це різні форми впливу на особистість, які найкраще розвивати в їх нерозривній єдності (і естетичну свідомість, і почуття, і поведінку людей)» [7, с. 115].

Узагальнюючи доробки вчених щодо сутності та структури системи естетичного виховання, зазначимо, що в ній виділяється змістовна, методична та організаційна сторони. Змістовна сторона системи естетичного виховання відображає бажані якості і властивості суб'єкта, які мають бути в нього сформовані під час виховного процесу (мета і завдання виховання).

Отже, естетичне виховання студентської молоді полягає в якісній зміні рівня естетичної культури, що призведе до збільшення рівня естетичної культури суспільства в цілому. Особливим виховним потенціалом завжди було і є наділене мистецтво. Основні положення теорії «виховання мистецтвом» сформуємо у вигляді трьох постулатів: мистецтво – це складна багатовекторна художньо-естетична та соціальна система, серед багатьох напрямів якої важливу роль відіграє вектор естетичного виховання; кожна художньо-естетична та соціальна системи можуть існувати тільки за умови включення до їх складу спеціальних програм естетичного виховання засобами мистецтва; два базових принципи повинні становити основу будь-якої програми естетичного виховання засобами мистецтва – принцип «естетичної гри» та принцип «естетичного самовиховання».

Список використаних джерел

1. Естетика / О.В. Колеснікова, Н.Г. Межова. — Консп. лекцій. — Харків: Національна юрид. акад. України, 1998. — 152 с.;
2. Естетичне виховання : довідник / В. Мазепа, А. Азархін та ін. ; упоряд. П. Яронцева. – К. : Політвидав України, 1988. – 214 с.
3. Естетика: Навч. посіб. / М.П. Колесніков, О.В. Колеснікова, В.О. Лозовой та ін.; За ред. В.О. Лозового. — К.: Юрінком Інтер, 2003. — 208 с. — Бібліогр.: с.202-205;
4. Ільницька Л. Погляди Герберта Ріда на естетичне виховання / Л.Ільницька // Духовність українства : зб. наук. пр. – Вип. 4. – Житомир : [б. в.], 2002. – С. 114–116.
5. Лозова О. М. Психосемантика в освітньому полі України: реалії та перспективи/ О.М. Лозова// науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. – 2007. – Вип. 13. – с. 209-213.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. П. Рудницька. - К., 2002. - 270 с.
7. Сидорова І. С. Формування естетичної культури студентів педагогічних університетів у позааудиторній художній діяльності: дис...канд. пед. наук: 13.00.07/ Уманський держ. Педагогічний ун-т. ім. П. Тичини - Умань, 2013. с. 251.

Ольга Мечержак

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)
(Наук. керівн. Б.Д.Кіндратюк
- док. мистецтвознавства, доцент)*

РЕАЛІЗАЦІЯ НАРОДОЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТУ ЗМІСТУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) до професійної діяльності в Україні набула свого найкращого розвитку наприкінці ХХ століття та спрямована на фізично-оздоровчий, морально-психічний і громадянсько-соціальний розвиток дітей дошкільного віку. Не випадково, у педагогічній науці й практиці приділяється значна увага проблемі професійної підготовки вихователя ДНЗ. Адже головною постаттю, від якої залежить виховання, навчання та розвиток дітей дошкільного віку є саме він.

Теоретичний аналіз різних підходів до визначення сутності підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільного виховання зумовлює дослідження змісту й структури їхньої професійної компетентності. Результати такого вивчення показують нагальну потребу кращого впровадження народних виховних традицій у систему фахової підготовки вихователів дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах.

Професійно-педагогічна підготовка у словникових джерелах визначається як система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і фахової готовності [3, с. 121]. Здійснення змін, що визначені нормативно-правовими документами, серед яких державний стандарт – Базовий компонент дошкільної освіти, мають забезпечити висококваліфіковані педагогічні кадри, підготовка яких відбувається в системі вищої школи. Відповідно, вихователі дошкільних навчальних закладів, виконуючи свої професійні обов'язки, покликані дбати про «гармонійний розвиток особистості дитини, виховання ціннісного ставлення до природного й соціального довкілля, до самої себе, формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих» [2, с. 4]. Таким чином, виникає необхідність удосконалення компетентності майбутніх вихователів до здійснення завдань морального й фізично-оздоровчого зростання вихованців, «створення сприятливих умов для формування особистісної зрілості дитини, її базових якостей» [там само]. З огляду на викладене вище, окреслюється актуальність поставленої проблеми: упровадження народознавчого компонента освіти при підготовці вихователів

ДНЗ. Це бачиться одним із важливих організаційно-дидактичних моментів при вдосконаленні підготовки фахівців із дошкільної освіти.

Відповідно, мета нашої магістерської роботи – узагальнити та охарактеризувати народно-педагогічний досвід, розробити й апробувати педагогічні умови реалізації народознавчого компоненту. Об'єкт дослідження – навчально-виховний процес у системі підготовки майбутнього вихователя ДНЗ.

Предмет наших наукових студій – педагогічні засоби реалізації народознавчого компоненту змісту освіти в процесі підготовки майбутнього вихователя ДНЗ (зміст, методи й форми навчання).

У відповідності з метою, об'єктом і предметом дослідження були поставлені такі завдання: 1. Описати вимоги до діяльності ДНЗ. 2. Розкрити типові недоліки й затруднення в діяльності вихователя ДНЗ. 3. Розробити модель реалізації народознавчого компоненту змісту освіти в процесі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. 4. Апробувати розроблену модель реалізації ідей української етнопедагогіки в змістовій системі підготовки майбутнього фахівця ДНЗ.

Ураховуючи завдання нашого наукового пошуку, ми сформувавши гіпотезу дослідження: якість підготовки майбутнього вихователя ДНЗ покращиться при умові використання народознавчого компоненту у змісті їх освіти та розробки системи творчих завдань для студентів. Такі доручення принесуть певний ефект у підготовці майбутніх фахівців при врахуванні типових професійних затруднень вихователів ДНЗ.

У ході нашого дослідження ми передовсім розробили анкети для студентів педагогічного факультету за спеціальністю: «Дошкільне виховання». Анкета містила такі запитання: 1. Назвіть типові професійні затруднення вихователя ДНЗ 2. Окресліть шляхи їхнього вирішення. 3. Окресліть шляхи вирішення типових затруднень вихователя ДНЗ засобами української народної педагогіки

Наші спостереження показують, що студенти легко відповідали на перші два запитання, оскільки вони проходили практику в ДНЗ і зустрічалися з професійними труднощами вихователя. Але, на жаль, з останнім запитанням більшість студентів не справилася. Водночас ознайомлення студентів з такими запитаннями сприяло приверненню уваги до педагогічного потенціалу української народної педагогіки, бажання вивчати її постулати, вчило творчо застосовувати отримані відомості в практиці роботи з дошкільниками.

У наших студіях ми не тільки стежили за діяльністю вихователів ДНЗ та використовували такий метод науково-педагогічного дослідження, як автоспостереження за роботою вихователя, його самоаналіз причин успіхів і невдач, відповідний пошук, належна констатація коренів ефективності праці, а й проанкетували вихователів дошкільних навчальних закладів із різним стажем

роботи. Анкета містила ті ж запитання, що ми їх пропонували студентам. Із першим і другим питанням вони, звичайно, справилися дуже легко, а з третім запитанням також виникали труднощі. Отримані результати та їхнє опрацювання дозволило сформулювати наступне: у професійній діяльності вихователі ДНЗ зустрічаються з такими типовими професійними труднощами: - налагодження роботи, співпраці з батьками (75%); - організація діяльності різновікових груп (10%); - важко підтримувати дисципліну дітей, або, як вважають окремі вихователі, «дисципліна вихованців на низькому рівні» (6%); - розсіяна увага вихованців (4%); - прояви агресивності окремих дітей (3%); - навчально-методична література не відповідає програмі роботи з дошкільниками (2%).

Ми пересвідчилися, що доцільним є застосування в педагогічних ВНЗ широкого аспекту українського народознавства, який передбачає обґрунтування ефективності впливу народного досвіду, прогресивних традицій щодо формування особистості майбутніх вихователів відповідно до їхніх психофізіологічних і етнічних особливостей, оптимальний вибір різних підходів до визначення змісту, відбору навчального матеріалу та складання навчальних програм і виховних планів; аналіз народного досвіду з розумового, морального, громадянського, правового тощо виховання; критичне осмислення й перенесення його ідей у підготовку майбутніх фахівців. Наприклад, студентам пропонувалися знайти прислів'я, які б показували значення різних чинників у розвитку особистості; пропонувалося підготувати бесіду з батьками, у якій містився б народний досвід стосовно налагодження продуктивної взаємодії між людьми. Майбутні фахівці отримували завдання розробити мінітренінги виходу з критичних ситуацій у спілкуванні з дітьми різного віку.

Отже, компетентність майбутнього педагога-дошкільника до використання в професійній діяльності народних традицій виховання, як цілісне особистісне утворення, поєднує оптимальну систему знань, умінь, навичок і якостей, тобто компетентностей. Тому в структурі професійної готовності можна виділити професійно-змістовий, мотиваційний і діяльнісний компоненти. Їхня сформованість забезпечуватиме ефективну роботу фахівця з дошкільного виховання в умовах відповідного навчального закладу. Збагачення кожного компоненту народними традиціями сприятиме адекватним вимогам сучасності до діяльності педагога в контексті реалізації завдань національної системи дошкільного виховання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол.: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П. та ін. – К. : Вид-во ж-лу «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. – Спецвип. – С. 3-30.

2. Попова Н. Ю. Підготовка майбутніх педагогів до статевого виховання дітей старшого дошкільного віку / «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі»,

міжнародна наук.-практ. конф. (2009; Одеса): Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі», 22-23 жовт. 2009 р. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 122 с.

3. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / [укл. Ю. В. Буган, В. І. Уруський]. – Тернопіль : ТОКІППО, 2001. – 179 с.

Любов Прилепська,

*(Херсонський державний університет,
Спеціальність «Початкова освіта»
студентка 4 курсу, факультет дошкільної та
початкової освіти)*

А.В.Горлова

(Наук.керівн. – канд. пед. наук, доцент)

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ – ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

Розвиток творчої особистості – мета сучасної освіти. Питанню творчості і творчої людини приділяють увагу філософи, соціологи, педагоги і психологи. В даний час в науковій літературі склалося уявлення творчості як виду діяльності, специфічного для людини, який завжди вимагає творця (суб'єкта творчої діяльності).

Як зазначає О. А. Кривопишина, творчість – це здатність виконувати роботу, яка одночасно є як новаторською (тобто оригінальною, несподіваною), так і корисною, що відповідає вимогам завдання [3, с.27]. На особистісному рівні творчість необхідна і при вирішенні проблем у навчанні. На суспільному рівні творчість – це вияв нових напрямків у мистецтві, наукових відкриттях і нових програмах.

Соціальні перетворення в українському суспільстві докорінно змінили орієнтації в галузі освіти. Нова освітня філософія передбачає спрямованість навчально-виховного процесу на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття і розвиток потенційних можливостей, здібностей учнів. Для того, щоб розв'язати актуальні проблеми освіти, необхідне широке впровадження таких технологій, які були б спрямовані на розвиток творчих сил і нахилів особистості засобами проблемного навчання.

Сьогодні педагоги та вчені схиляються до думки, що традиційні форми навчання застаріли, вони не можуть повною мірою оволодіти увагою школярів, яких потрібно зацікавити та здивувати. Сучасна школа покликана застосовувати модель навчання, що будується на діалозі та взаємодії. На нашу думку, особливої уваги заслуговують форми і методи проблемного навчання.

Провідною задачею початкової школи є формування гармонійно розвиненої особистості. Найважливіший показник всебічного і гармонійного розвитку

дитини – наявність високого рівня розумових здібностей, повне розкриття її творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності.

Сучасний учитель повинен застосовувати на своїх уроках такі завдання, які сприяли б не тільки розвитку нової особистості, здатної повноцінно самореалізуватися в житті, а й завдання, які були б спрямовані на розвиток творчих здібностей школярів, бо саме творчість стимулює розвиток інтересів, мислення, дослідницької активності.

Виховати активну творчу особистість можна лише впроваджуючи у педагогічну практику стратегії розвитку критичного мислення. Її завдання полягає у «пробудженні свідомості», коли молода людина усвідомлює реалії, що оточують особу, і шукає шляхи розв'язання проблем. Такий підхід співзвучний концепції особистісно-орієнтованого навчання і нерозривно пов'язаний із застосуванням активних та інтерактивних технологій.

Тому на сьогоднішній день постає проблема оптимізації та вибору методів навчання, що забезпечували б умови для розвитку всебічно розвиненої особистості, яка свідомо буде використовувати свої знання і здібності.

Одним зі шляхів активізації пізнавальної діяльності є впровадження проблемного навчання на уроках в початковій школі. Методи такого навчання гарантують розвиток творчих здібностей учнів.

Проблемне навчання як творчий процес – це вирішення навчальних задач нестандартними методами. Проблемним можна назвати навчання з вирішення нестандартних задач, в ході якого учні засвоюють нові знання, уміння і навички.

Якщо традиційна постановка задачі пропонується учням для закріплення знань і відпрацювання навичок, то проблемні – це завжди пошук нового способу їх розв'язання.

У теорії М.І. Махмутова проблемне навчання – це «тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням готових здобутків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання й учіння, орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійкості мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей у ході засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій» [4, с.14].

Педагог виділяє основні функції проблемного навчання:

- виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування окремих логічних прийомів і способів творчої діяльності);
- виховання навичок творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) й уміння вирішувати навчальні проблеми;

- формування і накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження і творчого відображення дійсності);
- формування мотивів навчання, соціальних, етичних і пізнавальних потреб [4, с.20].

Отже, проблемне навчання – це створення ланцюга проблемних ситуацій і керування діяльністю учнів із самостійного вирішення навчальних задач [8, с.69].

Проблемне навчання забезпечує можливість творчої участі учнів у процесі засвоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення, високий ступінь засвоєння знань і мотивації. Основою для цього є моделювання творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації та управління пошуком її рішення. Усвідомлення і розв'язок проблемних ситуацій відбувається за оптимальної самостійності учнів, але під загальним керівництвом педагога в ході спільної взаємодії.

В. Окунь зазначає: «Проблемне викладання ґрунтується не на передаванні готової інформації, а на отриманні учнями певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних та практичних проблем». Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність учня, яка з'являється в певній ситуації і змушує його ставити питання-проблеми, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій» [5, с.222].

Головне у проблемному навчанні – сам процес пошуку і вибору правильних, оптимальних рішень, а не миттєвий вихід на розв'язання навчального завдання. Хоча вчителю апріорі відомий найкоротший шлях до вирішення проблеми, його завдання – орієнтувати сам процес пошуку, крок за кроком приводячи учнів до її вирішення, одержання нових знань.

Основні переваги проблемного навчання полягають у тому, що воно розвиває розумові здібності учнів як суб'єктів учіння; викликає у них інтерес до навчання і відповідно сприяє виробленню мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; пробуджує їх творчі нахили; має різнобічний характер; виховує самостійність, активність і креативність учнів; сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості, спроможної вирішувати майбутні професійні та життєві проблеми.

Інтерес до навчання виникає у зв'язку з проблемою і розгортається в процесі розумової праці, пов'язаної з пошуком і знаходженням рішення проблемної задачі чи групи задач. На цій основі виникає внутрішня зацікавленість.

Таким чином, мотивація пізнавального спонування з'являється при застосуванні активних методів навчання і, з'явившись, перетворюється на фактор активізації навчального процесу і ефективності навчання. Пізнавальна мотивація

спонукає людину розвивати свої схильності та можливості, визначально впливає на формування особистості і розкриття її творчого потенціалу.

У погляді на розуміння творчого потенціалу в науці сформувалась низка варіантів його інтерпретації, що свідчить про складно організовану природу даного особистісного явища. З одного боку, неоднозначність у трактуванні категорії «творчий потенціал» пов'язана з її порівнянням з поняттям «творчість», «креативність», «творча діяльність», «обдарованість» та ін., щодо яких у вітчизняній науці теж не сформовано одностайних поглядів та трактувань. З іншого боку, у зміст поняття «творчий потенціал» зазвичай вкладають характеристики творчої особистості, творчого мислення, творчих здібностей.

Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри-драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання завдань. При цьому основними етапами творчого процесу дитини, на думку вчених, є: виникнення відчуття неясності чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку [1, с.13].

Педагоги та психологи стверджують, що творчість можна розширити такими засобами створення проблемних ситуацій:

1.Проблемна ситуація виникає, коли педагог навмисно зіштовхує життєві уявлення дітей (або досягнутий ними рівень) з науковими фактами, пояснити які вони не можуть – бракує знань і життєвого досвіду.

2.Проблемна ситуація виникає при навмисному спонуканні дітей до вирішення нових завдань старими способами.

3.Проблемну ситуацію педагог може створювати, спонукаючи дітей висувати гіпотези, робити попередні висновки й узагальнення. Протиріччя в даному випадку виникає в результаті зіткнення різних думок, висунутого припущення і результатів його дослідної перевірки.

Специфікою проблемного уроку є взаємодія вчителя і учнів, коли між ними розвиваються діалогічні взаємостосунки під час вирішення проблеми.

Процес вирішення проблеми розпочинається з детального аналізу її змісту та актуалізації знань і умінь, використання яких у подібних ситуаціях приводить до успіху. Переконавання дітей у відсутності необхідних для її розв'язання знань і способів діяльності спонукає шукати нові знання і нові способи діяльності, творчо вирішувати поставлену задачу.

Наприклад: На уроці математики в 3 класі учні мають оволодіти новим способом обчислень: ділення 69 на 3 – такий випадок ділення двозначного числа на однозначне, коли кожне з розрядних складових ділиться на дільник, учням уже

відомий. Повторюємо це з учнями. Далі пропонуємо розв'язати цим способом такий приклад 91:7. Але що це? Ні число десятків (9), ні число одиниць (1) не діляться на 7 отже, відомий прийом ділення в даному випадку не може бути застосований. Суперечність між знайомим способом дії і тим, що його неможливо використати в нових умовах навчальної діяльності, приведе до виникнення проблемної ситуації. Як розв'язати її?

Пропонуємо учням за таблицею множення перевірити чи не ділиться 91 на 7, потім запитуємо: «Чи не можна подати число 91 як суму двох доданків, щоб кожний з них ділився на 7? Мабуть можна». Починається пошук. Діти складають найкращий, обґрунтовуючи свій доказ. Кожен з учнів намагається якнайшвидше і якнайкраще знайти шлях розв'язання поставленої проблеми, використовуючи не тільки набуті знання та вміння, але й задіяти в даному процесі свою творчість аби досягти бажаного результату.

Приступаючи до опрацювання правопису слів з ненаголошеними голосними е, и, вчитель пропонує ситуацію:

«Один учень, ваш ровесник, під час виконання домашнього завдання хотів вжити слово вечоріє, але не знав, яку букву писати в першому складі — е чи и, і запитав про це в старшої сестри. Продовжуючи роботу, хлопчик задумався над правописом слова синіє і знову хотів запитати, але нараз спинився і вирішив: "Звернусь я краще до правила». Діти зацікавились: що це за правило?

На уроках української мови можна запропонувати завдання на порівняння, на пояснення слів і висловів.(Яке значення слова *добрий* у словосполученнях: добрий дід, добрий борщ, добрий звір).

Урок української мови в 1 класі. Тема: Прописна літера на початку речення, в іменах людей, кличках тварин, назв міст та сіл.

1.Хвилинка краснопису.

2.Словникова робота. Гра «Дешифрувальник». Записано слово «собака»:
КСОКБАККА.

- Якою може бути собака? Які прізвиська ви знаєте?

3. Постановка проблеми.

- Запишіть під диктовку речення:

Біля ганку лежить Кулька.

Діти пишуть у зошиті, а один учень на дошці.

- Підніміть руку, хто написав так, як на дошці? Хто це написав інакше? Яке слово? Кулька, кулька). Обидва варіанта записані на дошці.

- Дивіться одне і те ж слово написано по-різному. Яке для вас виникає запитання?

Якщо діти відчують складне становище, вчитель приходить на допомогу.

- Прочитайте тему уроку.
- Чого ми сьогодні будемо навчатися?

4. Пошук рішення.

- Давайте з'ясуємо, що може позначати слово «кулька»?

1. Повітряна кулька.
2. Прізвисько собаки.
3. Круглий предмет.

- Повернімося до нашого речення. Від чого залежить, яку букву ми виберемо?

- На дошці з'являються 2 картинки: повітряна кулька і собака.
- Подивімося на картинку з повітряною кулькою (маленька літера).
- Нині ж подивіться на картинку з песиком (велика літера).
- Від чого ж залежить вибір літери? (Від значення слова) [7, с.33].

Урок природознавства в початковій школі – це ідеальний матеріал для створення проблемних ситуацій. Саме на цих уроках у дітей виникає дуже багато питань: «Чому?», «Як?», «Звідки?». Доцільно завжди залишати щось недоведене, щоб дитині захотілося повернутися до того, що вона дізналася. Недоговорене – це ніби приманка для мислення школяра.

Інколи вважається, що створена проблемна ситуація, активізуючи розумову діяльність учнів, автоматично веде до усвідомлення учнями проблеми, на розв'язання якої спрямовується вся пізнавальна діяльність. Насправді це зовсім не так. Сама постановка проблеми справді є актом мислення, який потребує часто великої і складної роботи. Сформулювати у чому питання, – значить вже піднятися до певного розуміння, а зрозуміти задачу або проблему значить, якщо і не розв'язати її, то на крайній випадок знайти шлях, тобто метод, для її розв'язання. Тому перша ознака мислячої людини – це вміння бачити проблеми там, де вони є.

Проблемні ситуації слугують для учнів конкретними прикладами для ідей та узагальнень, забезпечують основу для високого рівня абстрагування й мислення, зацікавлюють та захоплюють, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс практичного застосування знань.

Проблемний метод навчає учнів ставити запитання, відрізнити факти від думок, виділяти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення. Діяльність з усвідомлення проблеми має творчий характер, вимагає такого самого підходу вчителя до її організації, вона антипод діяльності за зразком, алгоритмом і не терпить чіткого наслідування будь-якому універсальному правилу.

Постійне розв'язання типових завдань збіднює особистість дитини, зокрема, ставлення до самого себе. Поступово діти звикають оцінювати себе, свої можливості тільки через успішне або неуспішне розв'язання типових завдань, вирішення яких залежить від вивченого відповідного правила, від ступеня засвоєння певних знань. Найчастіше це призводить до того, що висока самооцінка залежить у дитини не від прояву своєї вигадки або кмітливості, а лише від старанності освоєння правил і знань.

Формування творчого мислення є метою проблемного навчання. У сучасній педагогіці все частіше поширюється переконання, що репродуктивна діяльність негативно впливає на можливість подальшої творчості: як наукової, так і творчості в цілому. М.О. Холодна зазначає, що саме недостатність знань часто є стимулом для появи творчих рішень [9].

У зв'язку з цим, репродуктивна діяльність може сприяти творчості тільки у тому випадку, коли з її допомогою учні засвоюють способи діяльності, але не зміст освіти.

П.П. Блонський зазначає, що саме у проблемних ситуаціях виникає мислення людини, вирішення задач вимагає великої розумової роботи. На його думку, проблемне навчання має великий вплив на розвиток інтелектуальних процесів дитини, а саме мислення і уяви.

Мислення – це пошук і відкриття нового. Необхідність у ньому виникає тоді, коли в ході життя і практики перед людиною з'являється нова мета, нова проблема, нові обставини і умови діяльності.

Уява тісно пов'язана з мисленням, вона так само належить до числа вищих пізнавальних процесів. Вона виникає в проблемній ситуації, мотивується потребами особистості подібно мисленню. У проблемній ситуації, з якої починається діяльність, існують дві системи опосередкування свідомості результатів цієї діяльності: організована система образів і організована система понять. Можливість вибору способу лежить в основі уяви, можливість нової комбінації понять лежить в основі мислення. Часто така робота йде у двох напрямках, бо системи образів і понять тісно пов'язані: вибір способу дій здійснюється шляхом логічних міркувань, з якими органічно пов'язане яскраве уявлення того, як буде здійснено дію. Проблемна система може характеризуватися більшою чи меншою невизначеністю. Якщо вихідні дані наукової проблеми відомі, то хід її розв'язання підпорядкований переважно законам мислення. Інша картина спостерігається, коли проблемна ситуація відрізняється невизначеністю, вихідні дані погано піддаються точному аналізу. У цьому випадку в дію приходить механізм уяви [6, с.336].

Таким чином, проблемні ситуації активізують пізнавальну діяльність, розвивають мислення, уяву, за допомогою них учень стає першовідкривачем, дослідником деяких посильних для нього проблем. Не потрібно усувати всіх труднощів зі шляху учня, лише в ході їх подолання він зможе сформувати свої розумові здібності. Допомога та керівництво з боку педагога полягає не в усуненні труднощів, а в тому, щоб готувати учня до їх подолання.

Л.С. Виготський зазначає, що проблемна ситуація знаходиться в «зоні найближчого розвитку», коли учень може вирішити її тільки на межі своїх можливостей, за максимальної активізації свого інтелектуального, творчого та мотиваційного потенціалу [2, с.76].

Розумова активність є, з одного боку, характеристикою розвитку інтелекту, виховання якого є одним із основних завдань всебічного та гармонійного розвитку особистості. З іншого боку, високий ступінь розумової активності є необхідною умовою для ефективного навчання.

М.І. Махмутов, залежно від способу подання навчального матеріалу (проблемних ситуацій) і ступеня активності учнів, виділив шість методів: *метод монологічного викладу, метод міркування, діалогічний метод викладу, евристичний метод навчання, дослідницький метод і метод програмованих завдань*. Подана група методів представляє як варіанти викладу навчального матеріалу вчителем, так і варіанти організації самостійної навчальної діяльності учнів. Кожен з цих методів передбачає збільшення активності учнів, їхнього творчого підходу до розв'язання задач і, таким чином, проблемності навчання, завдяки якому школярі зможуть застосувати свій творчий потенціал в навчанні [4, с.19].

Ознайомившись з роботами М.І. Махмутова, О.М. Матюшкіна та інших, ми дійшли до висновку, що на даному етапі розвитку людства проблемне навчання є одним з найважливіших, так як воно формує гармонійно розвинену творчу особистість, здатну логічно мислити, знаходити рішення різних проблемних ситуацій, здатну систематизувати і накопичувати знання, здатну до високого самоаналізу, саморозвитку і самокорекції. Воно забезпечує міцне засвоєння знань, робить навчальну діяльність захоплюючою, оскільки вчить долати труднощі.

Постійна постановка перед учнем проблемних ситуацій призводить до того, що він не «пасує» перед проблемами, а прагне їх вирішити, тим самим ми маємо справу з творчою особистістю, завжди здатною до пошуку.

Отже, проблемне навчання – основна організація навчальних занять, яка сприяє створенню проблемних ситуацій під керівництвом вчителя та активній самостійній діяльності учнів, внаслідок чого і відбувається розвиток розумових здібностей та творче оволодіння знаннями, навичками, вміннями. Пізнавальна

самостійність учнів у навчанні визначається готовністю до оволодіння знаннями своїми силами, готовністю творчо вирішувати будь-яку поставлену задачу.

Список використаних джерел

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. / І. М. Біла – К. : Фенікс, 2014. - 137с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – [5 изд., испр.]. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Кульчицька О.І. Складові біографії творця / О.І.Кульчицька // Обдарована дитина. - 1998. - № 3. - С.27-32, 72.
4. Махмутов М.І. Організація проблемного навчання в школі / М.І. Махмутов. – М. : Педагогіка, 1977. – 374 с.
5. Оконь В. Основи проблемного навчання. / В. Оконь - М., 1968. – 208 с.
6. Петровський А.В. Психологія: підручник для студентів вищих пед. закладів, - 2-е видання стереотипне - М.: Видавничий центр «Академія», 2000. - 512 с.
7. Селевко Г.К. Проблемне навчання / Г.К. Селевко / Школьные технологии. - 2006. - №2.- С.61-66.
8. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. / укладач О.Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2011. – 104 с.
9. Холодна М.О. Завдання інтелектуального виховання учнів в умовах сучасної школи [Електронний ресурс] / Сайт проекту «Математика, психологія, інтелект». – Режим доступу: http://fp.nsk.fio.ru/works/022/mpi/psihol_2_2.htm

Вікторія Прокопів

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)*

В.В. Стинська

(Наук.керівн. - канд. пед.наук, доцент)

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ВИКЛАДАЧА ВНЗ:

ДЕФІНІТИВНО-ПОНЯТІЙНА СУТНІСТЬ

Сучасні соціально-економічні умови, що пов'язані зі становленням демократичної держави, цивільного суспільства, значно вплинули на всі сфери життя України, у тому числі, на вищу школу. В умовах динамічних соціальних змін відбувається зміна значень, цінностей, міняються життєві пріоритети людей, професійна структура суспільства та соціальні переваги.

Розглянемо термін «дефінітивно-понятійна сутність» досліджуваної проблеми.

Мотивація (з лат. *movere*) – спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного та психологічного плану, керуючий поведінкою людини, який визначає її організованість, активність і стійкість; здатність людини діяльно задовольняти свої потреби.

Мотивація як психологічне явище має різноманітні трактування. Її розуміють як сукупність факторів, що визначають поведінку, як сукупність мотивів, як спонуку, що викликає діяльнісну активність особистості та визначає її

спрямованість. Узагальнюючи, можна сказати, що мотивація є динамічним процесом формування мотиву як підґрунтя вчинку.

У сучасній науці терміном «мотив» (мотивація, мотивуючі фактори) часто позначаються зовсім різні явища. Мотивами називають інстинктивні імпульси, або логічні потяги, а також переживання емоцій, інтереси, бажання; в загальному переліку визначень «мотиву» можна знайти і такі, як життєві цілі та ідеали, та навіть подразнення електричним струмом [4, с. 112-115].

Л. Н. Захарова, уточнюючи види професійних мотивів викладача, із великої кількості факторів називає наступні: матеріальні стимули; спонукання, пов'язані із самоствердженням; професійні мотиви; мотиви особистісної самореалізації [1].

За даними Л. Подимовой та В. Сластьоніна, мотиви самореалізації відіграють провідну роль в позитивному сприйнятті викладачем нововведень у професійній сфері та займають провідне місце в системі мотивів інноваційної діяльності. Якщо вони сполучаються з професійними педагогічними мотивами, то цей викладач – людина з високим рівнем творчого потенціалу, що проявляється в прагненні досягти успіху в професійній діяльності без прагматичної мотивації. В цьому випадку викладач отримує задоволення від власної професійної діяльності, яка носить для нього глибинний особистісний зміст [3, с. 125].

За Л. Карамушкою, мотивами поведінки та діяльності людини можуть виступати різні спонукання:

– інтереси, тобто позитивне ставлення особистості до певних об'єктів (предметів, явищ, видів діяльності), яке залежить від їхньої значущості та емоційної привабливості;

– морально-політичні настановлення, ідеали, переконання (як компоненти світогляду людини);

– емоції та почуття (любов, ненависть тощо).

Задоволеність педагогічною професією істотно корелює з оптимальністю так званого «мотиваційного комплексу» педагога. У концепції про зовнішню і внутрішню мотивацію зазначено: про внутрішній тип мотивації (ВМ) можна говорити, якщо діяльність значуща для особистості сама собою. Якщо в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), то це зовнішня мотивація. Зовнішні мотиви диференціюються на зовнішні позитивні та зовнішні негативні [5, с. 113-115].

Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ) пов'язана із задоволенням потреб соціального престижу, поваги колег, матеріальних благ тощо. Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ) пов'язана з потребою самозахисту, характеризується прагненням уникнути осуду з боку дирекції і т. ін. Важливим в інноваційній

професійній діяльності викладача вищого навчального закладу є мотиваційний компонент, адже проблема мотивації, сприятливості педагогічних нововведень є однією з центральних у професійній діяльності викладача, оскільки лише адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечить гармонійне здійснення цієї діяльності й саморозкриття особистості педагога. Під мотивацією викладача до інноваційної діяльності будемо розуміти сформованість системи мотивів, знань, умінь, навичок професійно і особистісно значущих якостей, компетенцій, необхідних для розробки та впровадження педагогічних інновацій. Інноваційна професійно-педагогічна діяльність є продуктивна творча діяльність, рішення нестандартних професійних проблем, високий рівень розвитку професійних компетенцій. Інноваційна активність викладача виявляється в ступені інтелектуальної ініціативи, в динаміці творчої активності, у переході до особистісно-орієнтованого навчання, у використанні навчальних ситуацій, пов'язаних з професійною діяльністю майбутніх фахівців

Уточнюючи види професійних мотивів викладачів, Л. Захарова з великої кількості факторів виділяє такі: матеріальні стимули, пов'язані із самоствердженням, професіональні мотиви і мотиви особистісної самореалізації.

Структура мотиваційного ядра викладачів сучасних ВНЗ кількісно характеризується такими співвідношеннями, як: внутрішня мотивація переважає або дорівнює зовнішній позитивній мотивації, яка, в свою чергу, переважає зовнішню негативну мотивацію. Вона якісно складається з наступних мотивів: інтерес до педагогічної діяльності, прагнення до самореалізації, прагнення передавати знання та досвід, бажання знаходитися в інтелектуальному середовищі, прагнення виконувати духовну місію, захоплення предметною галуззю знань, стабільність та надійність закладу, можливості кар'єрного росту [2с. 5-9].

Отже, конкретизуючи, можна зазначити, що до зовнішніх стимулів, пов'язаних із матеріальною винагородою, входить також підвищення розряду, послаблення вимог та контролю; мотиви зовнішнього самоствердження, тобто самоствердження через позитивну оцінку оточуючих – іншою мовою, мотив престижу; професійний мотив в найзагальнішому вигляді виступає як бажання навчати та виховувати; мотив особистісної самореалізації полягає в сприйнятті педагогічної діяльності як можливості реалізувати себе як особистість та професіонал.

Список використаних джерел

1. Айсмонтас Б. Педагогическая психология. Опорные конспекты./Б. Б. Айсмонтас. – М. : Московский открытый социальный университет, 2001. – [Електронний ресурс].– Режим доступу: http://ido.rudn.ru/psychology/pedagogical_psychology/12.html
2. Андрущенко В. Педагогічна освіта України// Вища освіта України / В. П. Андрущенко. – 2012.-№ 1.- С. 5-9.

3. Карамушка Л. Психологія управління.//Л. М. Карамушка – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
4. Леонтьев А. Деятельность, сознание, личность. /А. Н. Леонтьев– М. :Полииздат, 1975. – 304 с.
5. Слостенин В. Педагогика: Инновационная деятельность./ В. А. Слостенин, Л. С. Подымова – М., 1997. – 223 с.

Злата Проценко

*(Херсонський державний університет,
Спеціальність «Початкова освіта»
студентка 4 курсу, факультет дошкільної та
початкової освіти)*

А.В.Горлова

(Наук. керівн. – канд. пед. наук, доцент)

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Однією з провідних тенденцій реформування загальної освіти виступає гуманістична парадигма, що припускає створення умов для прояву індивідуальності, виявлення і оптимального розвитку креативних можливостей особистості. Пріоритетним завданням загальної освіти стає формування не тільки інтелекту учнів, а й духовної та емоційної сфери, творчого підходу до праці, що є умовою ефективності майбутньої професійної діяльності людини та її соціальної адаптації.

Сучасна освіта потребує нових педагогічних можливостей, що забезпечуватимуть реалізацію ідеї цілісності педагогічного процесу як системи, що спирається на теорії загальнолюдських цінностей, гуманізації, пріоритету суб'єкт-суб'єктних відносин [6, с.5].

Молодший шкільний вік – важливий період у моральному становленні особистості. Енергія дитини невичерпна, і її необхідно спрямувати вміло. Адже на сьогоднішній день дедалі більшої актуальності набуває формування соціально активної, інтелектуальної, творчої особистості. Особливу роль у процесі розвитку творчої особистості учня початкової школи відіграє інформація, яка стосується сфери емоцій і почуттів. Дитячий розум розвивається, збагачується за допомогою саме цієї сфери. Розум засвоює інформацію, почуття присвоюють, перетворюють засвоєну інформацію в досвід особистості. А вміння дитини вчитися, планувати й організувати свою діяльність надає їй можливість слухати й чути, дивитись і бачити, відрізнити головне від другорядного, контролювати свої емоції [4, с.1].

На думку англійського драматурга Б. Шоу, єдиним шляхом, який веде до знань, є діяльність. Діяльність – це системоутворююча основа всього навчально-виховного процесу, головна сила розвитку особистості в цілому. Практика свідчить, що лише самостійна, творча, науково-дослідницька, пошукова суспільно значуща діяльність переводить її (діяльність) у творчі вчинки, сприяє

формуванню високого рівня морально-етичної поведінки особистості, забезпечує ефективний розвиток соціальної компетентності [4, с.1].

Саме через це в сучасній школі все більш актуальним та доцільним стає запровадження освітньої проектної технології у навчально-виховний процес.

У науковій літературі існує декілька понять-визначень слова «проект»:

1. Проект – це будь-яка робота, виконана від «щирого серця», що має певну цільову настанову (В.Кілпатрик).

2. Проект – це систематична форма організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних і практичних аспектів (С. Кримський).

3. Проект – це форма побудови цілеспрямованої діяльності (А. Моїсєєв).

4. Проект – це комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, виконаних з метою практичного або теоретичного розв'язання значущої проблеми (Є. Полат).

5. Проект передбачає активну і мотивовану участь школяра в процесі його виконання (Будхел) [3, с.5-6].

Існують різні погляди на тлумачення змісту методу проектів. Педагоги розглядають даний метод як засіб організації педагогічного процесу, в основу якого покладено взаємодію учнів з навколишнім середовищем, об'єднання з активною діяльністю учнів (Т. Супрун); метод планування цілеспрямованої діяльності учня у зв'язку з вирішенням якогось шкільного завдання в обставинах реального життя (М. Кларін); цільовий навчально-виховний процес, спрямований на виконання суспільнокорисних справ (П. Мудров); система навчання, за якої учень набуває знань, умінь та навичок у процесі планування і виконання певних складних завдань-проектів (М. Ярмаченко) [6,с.2].

Найбільш повне поняття «проектний метод» представлено в дослідженнях І. Д. Чечель. Вчена зазначає, що дослідницький проект як елемент наукової творчості учнів розглядається сьогодні і як складова частина сучасних педагогічних технологій. На думку автора, мета даної технології полягає в орієнтації не на інтеграцію фактичних знань, а на застосування актуалізованих знань і придбання нових, що сприяє активному включенню в проектувальну діяльність та освоєнню нових способів людської діяльності в соціокультурному середовищі [7, с.12].

Проект не навчання має особистісно-орієнтований характер, адже воно орієнтується на самотійну діяльність учнів: індивідуальну, парну або групову. Проектна діяльність передбачає розв'язання учнем або групою учнів певної проблеми, яка вимагає використання різних засобів та методів навчання, а також інтегрування знань та умінь із різних галузей як інтелектуальної, так і практичної діяльності [2, с.121].

При проектуванні учні набувають досвіду вирішення нестандартних завдань, реалізують свій творчий хист, проявляють ініціативу. Включення школярів у створення проектів дає їм можливість спробувати себе в новій ролі, в новій якості, що сприяє розвитку його вміння адаптуватися до мінливих умов життя людини і суспільства в цілому.

Основними завданнями проектної технології в початковій школі на сучасному етапі є: формування навичок самостійної діяльності, умінь застосовувати знання у різноманітних нестандартних ситуаціях; формування в учнів комунікативних навичок; формування навичок науково-дослідної діяльності [3, с.8].

Прийнято вважати, що метод проектів ефективно впливає на розвиток особистості на будь-якому етапі навчання, а його впровадження практикується вже у початковій школі.

Основні вимоги до використання методу проектів:

1. Наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми, завдання, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення.
2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість очікуваних результатів.
3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів.
4. Визначення кінцевих цілей спільних та індивідуальних проектів.
5. Визначення базових знань та умінь, необхідних для роботи над проектом.
6. Наявність структури змістовної частини проекту, де зазначено поетапні результати.
7. Використання дослідницьких методів: (визначення проблеми і завдань дослідження, які впливають з неї; висування припущень їх рішення, обговорення методів дослідження; оформлення кінцевих результатів; аналіз отриманих даних; підведення підсумків, висновки).

Головні умови організації роботи над проектом:

1. Знання і розуміння вчителем особливостей проектної методики, усвідомлення багатогранності можливостей розвитку учнів у процесі проектної діяльності.
2. Навчання учнів умінню визначати мету, задачі, бачити предмет дослідження, визначати гіпотезу, планувати власну. Здатність чітко, систематично виконувати сплановану роботу.
3. Бажання учнів брати участь у роботі над проектом.
4. Визначення рівня оволодіння знаннями з предмета.
5. Доведення проекту до кінця. Проміжні результати узгоджені з учителем.
6. Наявність інформації про хід проекту [6, с.81].

Для роботи з учнями у початкових класах успішно застосовуються такі типи проектів:

1. Творчі проекти – не мають чітко опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, інтересам учасників проекту. Учні заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення: колективний колаж, відеофільм, вечір, свято тощо.

2. Ігрові проекти. Учасники виконують ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути як літературні персонажі, так і реально існуючі особистості. Учні імітують їх соціальні та ділові стосунки, ускладнюючи їх вигаданими ситуаціями.

3. Інформаційні проекти. Завданням даного типу проектів є збирання інформації про якийсь об'єкт, явище, на ознайомлення учнів з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Такі проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції під час роботи над проектом. Структуру такого проекту можна позначити таким чином: мета проекту, його актуальність; методи отримання та обробки; результат; презентація. Такі проекти можуть бути органічною частиною дослідницьких проектів.

4. Практико-орієнтовані проекти передбачають заздалегідь чітко визначений результат діяльності учасників, він орієнтований на соціальні інтереси учнів. Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливу увагу необхідно приділяти організації координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентації кінцевих результатів і можливих засобів їх упровадження в практику.

5. Дослідницькі проекти потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників. Експериментальні методи обробки результатів мають бути повністю підпорядковані логіці дослідження і мати відповідну структуру: визначення теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета й об'єкта, завдань і методів, висунення припущень щодо способу вирішення проблеми і накреслення шляхів її розв'язання [6,с.79-80].

Розглянемо на конкретному прикладі етапи роботи над проектами в початковій школі.

Проект «Світ казок Г. К. Андерсена».

Урок позакласного читання; 4 клас.

Тема «Твори зарубіжних письменників».

Тип проекту: творчо-індивідуальний.

Об'єкт пізнання: казки Г. К. Андерсена.

Провідна мета: збагатити знання учнів про датського письменника-казкаря Г. К. Андерсена; пробуджувати бажання читати твори автора; допомогти дітям усвідомити закономірність «автор – книга – жанр»; поглибити знання дітей про суттєві ознаки жанру літературна казка; формувати вміння бачити проблему й намічати шляхи її розв'язання, навички самостійної роботи з різними джерелами інформації; розвивати мовлення учнів; виховувати інтерес до читання, допитливість, працьовитість, бажання доводити почату справу до логічного завершення.

Спосіб розв'язання проблеми: ознайомлення з додатковою літературою, власна творча діяльність.

Освітній продукт: ілюстрований діафільм до казки Г. К. Андерсена; кросворд «Герої казок Г. К. Андерсена»; літературна гра (конкурс) за змістом казок Г. К. Андерсена.

План виконання проекту.

1. «Мозковий штурм» – обговорення ідеї проекту.
2. Склад учасників проекту (учні, бібліотекар, учитель, батьки), об'єднання в групи для роботи.
3. Висловлення міркувань щодо форми представлення результату проекту. Вибір одного з варіантів.
4. Обговорення можливих джерел інформації, обмірковування шляхів розв'язання проблеми.
5. Складання та обговорення власного плану роботи.
6. Самостійна творча робота груп:

I група збирає інформацію про життя та творчість всесвітньо відомого казкаря Г. К. Андерсена.

II група створює ілюстрований діафільм до обраної казки.

III група складає кросворд «Герої казок Г. К. Андерсена».

IV група: розробляє та проводить літературну гру (конкурс) за змістом казок Г. К. Андерсена; створює завдання для перевірки вміння орієнтуватися в книжках казкаря.

Презентація проекту проходить на останньому уроці з теми [1, с.5-6].

Отже, застосування проектної технології у початковій школі дає змогу визначити її як ефективний дидактичний засіб активізації пізнавальної діяльності учнів, розвиток їхнього творчого мислення, формування визначених у них особистісних рис. Проектна діяльність викликає величезний інтерес в учнів, тому що в роботі над різноманітними проектами дітям пропонується захоплюючий сюжет, який об'єднує усі завдання. Учні дуже зацікавлюються такою працею, маленькими кроками вони йдуть до намічених результатів, не відчуваючи при

цьому втрати. Метод проектів дозволяє дітям учитися на власному досвіді й досвіді інших у конкретних справах і приносить задоволення учням, що бачать продукт власної праці.

На думку О.Я. Савченко, метод проектних технологій є найбільш значущим з-поміж пізнавальних методів і виникає лише в ситуації пошуку нових знань та самостійної діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Андрійчук Б.І., Данильченко Н.Г. Проектна діяльність учнів початкової школи [Електронний ресурс].— Режим доступу: file:///C:/Users/Downloads/Two_2013_2_2520pdf
2. Буйницька О. П. Інформаційні технології та технічні засоби навчання [Текст] : навчальний посібник / О. П. Буйницька. — К.: Центр учбової літератури, 2012.— 240 с.
3. Додусенко Н. О., Нетужилова І.В. Проектна діяльність в початковій школі/ Н. О. Додусенко, І.В. Нетужилова. — Харків: Видавнича група «Основа», 2010. — 223 с.
4. Казінцева М. М. Творчий розвиток особистості через метод проектів [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Npdntu_pps/2011_10/kazints.pdf
5. Михайлишин Р.Р. Метод проектів у початковій школі як педагогічна технологія [Електронний ресурс].— Режим доступу: http://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/30/05_mykhajlyshyn.pdf
6. Наволокова. Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н. П. Наволокова. — Х.: Вид. група «Основа», 2009. — 176 с. — (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
7. Чечель І.Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. — 1998. — № 3. — С. 11-16.

Сергій Самборський

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрант II курсу, Педагогічний факультет)*

З.І. Нагачевська

(Наук. керівн. – док. пед. наук, професор)

СЕЦЕСІЯ СТУДЕНТІВ СХІДНОЇ ГАЛИЧНИНИ ПОЧАТКУ ХХ СТ.: ПРИЧИНИ, СУТНІСТЬ, ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. позначений суттєвою активізацією національно-культурного поступу Східної Галичини. Важливою його складовою стала боротьба за національну школу, зокрема за український університет у Львові. Вона не лише відображала національно-політичну палітру Галичини як однієї з провінцій Австро-Угорщини, а й визначила щоденні та майбутні перспективи національного руху українців. Водночас польські сили намагалися надати Львівському університетові винятково польського характеру, що посилювало антагонізм стосунків галицької суспільності та переносило його у стіни університету. Зазначені чинники спричинили драматизм Львова і його університету як першого класичного університету на всіх українських землях.

Слід зазначити, що офіційна австрійська влада визнавала Львівський університет як двомовний (утраквістичний) навчальний заклад, але фактично ця

двомовність існувала лише на папері, керівництво університетським життям належало полякам. Так, у 1899-1900 рр. всі ключові посади (ректор, декани) в університеті посідали поляки. Тільки на кількох кафедрах викладання дисциплін велося українською мовою (теологічна, педагогічна, цивільного та кримінального права, української мови і літератури, історії). Польською мовою, викладалися понад 80 % від числа усіх навчальних дисциплін. Зрозуміло, що такий стан не задовільняв українське студентство, яке в 1898-1899 н. р. було представлено 533 особам [2,с.117].

Підтримане викладачами-українцями, воно стало головною силою у боротьбі за українізацію Львівського університету. Так, у 1897 р. професор університету М.Грушевський ініціював створення окремого університету для українців. 20 грудня 1898 р. визначний громадсько-політичний діяч краю Д. Танячкевич порушив це питання у віденському парламенті. Такий університет, зазначав він, повинен задовольняти культурні потреби – розвивати таланти, виховувати людей науки[3]. Однак пропозиція Д. Танячкевича не отримала відповідного резонансу серед посольських кіл.

У жовтні 1901р. з аналогічною пропозицією в парламенті виступили українські послы О. Барвінський і Ю. Романчук. Їхні аргументи полягали в тому, що у Львові наявні підстави для відкриття українського університету, проте немає лише доброї волі уряду з цього питання [4].

Природно, що така позиція влади не могла задовільнити студентів-українців, які організовували віча й інші масові акції на підтримку ідеї «рідного» університету. Активну участь у цьому процесі брало студентське товариство «Академічна громада», засноване в 1896р. За його участю 13 липня 1899 р. у Львові вперше було проведено українське студентське віче, основною вимогою якого було відкриття українського університету. Одним із ініціаторів цього віча був майбутній громадсько-політичний діяч, професор вищих шкіл у Відні, Львові, Празі В. Старосольський. Саме він очолив спротив українського студентства початку ХХ ст. – т.зв. сецесію як одну з наймасовіших акцій у боротьбі за український університет у Львові [5].

Безпосереднім поштовхом до сецесії львівських українських студентів 1901-1902рр. стала заборона українській молоді складати рідною мовою присягу (імматрикуляцію) щодо урочистого зарахування на навчання студентів І-го курсу [1, с.3]. 28 листопада 1901р. загальні збори польських студентів Львівського університету більшістю (3/5) голосів засудили проведення студентами-українцями 10 листопада 1901 р. виступ, спрямований «проти правного і справедливого польського характеру нашого університету». Радикально налаштовані польські студенти вважали, що вимоги українців щодо окремого

національного університету є «нічим іншим, як тільки фікцією». Збори прийняли ухвалу рішуче протистояти будь-яким спробам утравкізації (двомовності) польського університету у Львові, який, подібно до польського університету у Кракові, є «здобутком польської культури». Значний вплив на формування антиукраїнських настроїв польської суспільності мала й позиція академічного сенату Львівського університету [7, с.104].

3 грудня 1901р. сенат припинив навчання та відрахував п'ятьох активістів несанкціонованого зібрання українських студентів. Виникла загроза масового вступу в університет польського студентства і відсторонення від навчання політично активних українців. За таких умов В. Старосольський з новою силою популяризує ідею сеесії.

Студенти-учасники сеесії вважали, що їхній бойкот спричинить активізацію українського питання на найвищому політичному рівні. Уже 3 грудня 1901 р. 440 українських студентів покинули Львівський університет і перейшли на навчання до інших вищих навчальних закладів Австро-Угорщини. Про своє рішення вони того ж дня повідомили українську громадськість закликом у провідній суспільно-політичній газеті «Діло». Зміст і мова заклику засвідчують про те, що студенти надавали своєму вчинкові епохального значення. З цього приводу В. Старосольський писав: «Се сини твої покидають нині святі простори твоїх земель. На жертвовник долі твоєї кинули нині сини твої велике слово. І слово се палає смолоскипом і слово се дріжить розгуком великого звона і лине до тебе; могуче, велике – віщує дні, що грядуть. Се слово дітей твоїх, що йдуть за твоєю долю – в бій ідуть, як сотні твої ходили шукати правди, волю добути тобі народові! Се дні вертають, що давно минули. Се воскресають горді твої полки-лицарі сплячі проснулись в могилах – на бій останній, на бій великий» [6].

Ця подія так вплинула на галицьку-українську громадськість, що лише за кілька місяців у спеціально створений «Сецесійний фонд» було зібрано понад 100 тис. крон, за які студенти могли продовжити навчання в університетах Відня, Праги, Граца.

Виховний потенціал сеесії українських студентів полягає насамперед у тому, що на зламі ХІХ- початку ХХ ст. вона, по-перше, «розбурхала» галицьку «сонну суспільність», привернула увагу галичан до питання про заснування українського університету; по-друге, виявилася справою «новочасною, модерною». Крім того, внаслідок масового перебування українських студентів в інших регіонах Австро-Угорської імперії питання про рідномовне навчання галицької молоді отримало поширення на європейському просторі.

Список використаних джерел

1. Inauguracja roku szkół. 1900–1901 na uniwersytecie Lwowskim // Gazeta Lwowska. – 1900. – 12 października. – № 233. – S. 3.

2. Ковалюк Р. Український студентський рух на західних землях ХІХ–ХХ ст. / Р. Ковалюк. – Львів : Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України, 2001. – 420 с.
3. Качмар В. Питання про створення українського університету у Львові в австрійському парламенті на початку ХХ ст. / В. Качмар // Львів : місто-суспільство-культура : зб. наук. пр. / За ред. М. Мудрого. Львів, 1999. – 423 с.
4. Справа русько-українського університету в Раді державній. Промова д-ра Стажинського // Руслан. 1902. – Ч. 233. 16 (29) жовтня.
5. Головацький І. Старосольський Володимир-Степан / І. Головацький // Українська журналістика в іменах / За ред. М. Романюка. – Львів, 1995. – Вип. 2. – С. 205–206.
6. Сецесія з Львівського університету // Українська суспільно-політична думка у 20 столітті. Документи і матеріали: В 3-х т. – Мюнхен, 1983. – Т.1. – С. 104–110.
7. ЦДІАУ у м. Львові. – Ф. 360.– Оп. 1. – Спр. 43. – 4 арк.

Сергій Самухов

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрант ІІ курсу, Педагогічний факультет)
(Наук. керівн. І.В. Стражнікова
- док. пед. наук, професор)*

ІСТОРИОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема формування розумової самостійності майбутніх викладачів визначається актуальною як у плані теоретичної розробки, так і в плані практичної її реалізації. Особливе місце педагогів-практиків і науковців у формуванні розумової самостійності віддається застосуванню різноманітних методів навчання, обґрунтовували їх роль і значущість.

Відомо, що основними напрямками діяльності викладача вищого навчального закладу є: навчальна, науково-методична, науково-дослідна, виховна та дорадча. Так, навчальна діяльність спрямована на організацію та здійснення процесу навчання відповідно до нормативних документів: проведення лекційних, семінарсько-практичних занять, консультацій, контрольних заходів, керівництво курсовими і дипломними роботами тощо. Науково-методична діяльність пов'язана з підготовкою навчального процесу, його забезпеченням і удосконаленням. Виховна діяльність полягає в організації виховного впливу на майбутніх фахівців у процесі викладання навчальних дисциплін і в позааудиторній роботі. Науково-дослідна діяльність має за мету організацію наукових досліджень у певній, галузі знань, підвищення наукового рівня та розвитку творчого потенціалу викладача і студента. Дорадча діяльність має на меті надання професійної допомоги виробникам, проведення наукових консультацій щодо підвищення якості виробничих процесів. Це також діяльність професорсько-викладацького персоналу в галузі підвищення професійної кваліфікації спеціалістів-практиків.

Тому без застосування різноманітних методів неможливо досягти поставленої мети, реалізувати намічений зміст, активізувати пізнавальну діяльність. Метод є стрижнем навчально-виховного процесу, важливою ланкою, що поєднує запроектовану мету і кінцевий результат.

У контексті досліджуваної проблеми відзначимо, що використання різноманітних методів навчання є важливим засобом формування розумової самостійності студентів Так, М.І.Махмутов, надаючи великого значення методам навчання, зазначав, що саме використання викладачем різноманітних методів і прийомів навчання сприяє ефективному формуванню розумової самостійності студентів [6, с. 32].

На важливості формування розумової самостійності молоді різними методами наголошував і Ю.К.Бабанський.

Так, в одній зі своїх праць, присвяченій методам навчання, він писав: «Поєднання методів дозволяє найкраще враховувати специфіку змісту навчального матеріалу, а студентам – якнайкраще розкрити свої навчально-пізнавальні можливості і здатності, обрати для себе найбільш раціональні прийоми оволодіння знаннями» [1, с. 51]. Саме на базі використання широкого спектру методів навчання, на думку вченого, створюються умови для всебічного розвитку пізнавальних можливостей особистості, а також її самостійності та активності. Такої точки зору дотримувався і Н.В.Кухарев, підкреслюючи, що для ефективного формування розумової самостійності особистості потрібно планомірно і систематично використовувати різноманітні методи навчання, забезпечуючи при цьому тісний зв'язок одних методів навчання з іншими [3, с. 27]. Зазначимо, що великого значення використанню широко арсеналу методів навчання у процесі формування пізнавальної активності та розумової самостійності студентів надавали і П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, Є.Н.Кабанова-Меллер, Н.Ф.Тализіна та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив констатувати, що виокремлювались дві групи методів формування розумової самостійності студентів: методи, що формують уміння студентів знаходити нові способи оволодіння знаннями (усний виклад, пояснення, розповідь, лекція, бесіда, диспут, робота з книгою та ін.), та методи, що формують уміння студентів творчо застосовувати знання в нових умовах (самостійні роботи, пошуковий, дослідницький методи, вправи, лабораторні та практичні роботи, графічні та технічні роботи).

У контексті теорії другої половини ХХ ст. доводилось, що використання викладачем методів навчання першої групи сприяє формуванню певної долі самостійності студентів. Так, простежуючи логіку суджень і пояснення

узагальнень викладача, студенти свідомо виконують ті ж логічні операції, що і викладач, але при цьому вони порівнюють дану інформацію з попередніми уявленнями, з власним досвідом, знаходять для себе щось нове і таким чином беруть активну участь у процесі оволодіння певним досвідом. Зокрема, усний виклад матеріалу викладачем передбачає представлення студентам навчального матеріалу за допомогою слова з метою формування у них знань, умінь і переконань. Викладач повідомляє інформацію, студент сприймає її, осмислює, запам'ятовує, а потім репродукує те, що завоїв. У логічному відношенні цей метод дає переконливий зв'язок конкретного і абстрактного, часткового і цілого, окремого і загального як найвірніше відображення в усвідомленні студентів сутності поняття, що вивчається.

У педагогічній літературі поряд з усним викладом матеріалу важливе значення також надається методу розповіді, як одного із методів формування самостійності студентів. Як зазначають сучасні науковці, зокрема, під час розповіді студенти слідкують за ходом аргументації, за тим, як із одного твердження витікає інше, як аналіз і синтез допомагають формулювати висновки. У зв'язку з цим, М.А.Данилов та Б.П.Єсіпов наголошували, що розповідь більше, ніж інші методи усного викладу, надає можливості вільного спілкування викладача зі студентами, що підвищує їх активність і сприяє розвитку певної самостійності. Учені зазначали також, що особливої цінності під час формування розумової самостійності студентів набуває цей метод, коли він доповнюється «живістю викладання», «використанням яскравих і доступних образів», а також «високою емоційністю» [2].

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволив констатувати: серед методів формування умінь студентів знаходити нові способи оволодіння знаннями метод пояснення займав чільне місце. Характерною ознакою даного методу є доказ, тобто встановлення правдивості якого-небудь судження шляхом наведення інших суджень, правдивість яких, тобто їх відповідність об'єктам дійсності, є безперечною, з яких і витікає правдивість даного судження. Пояснення як метод формування розумової самостійності, варто застосовувати там, де недостатньо показати чи розповісти щось, а необхідно довести. Як справедливо зазначав М.С.Строгович, при умілій мобілізації уваги студентів до теми пояснення, а також за умови ясного, послідовного і логічного ведення пояснення викладачем, студенти з великим інтересом слідкують за ходом його розміркувань, що в свою чергу активує їх розумову діяльність і сприяє формуванню певної долі самостійності [7].

Серед інших методів формування умінь студентів знаходити нові способи оволодіння знаннями, як свідчить проведене дослідження, вчені-методисти

називали метод лекцій. Зазначимо, що певний час дане питання сприймалось у педагогічній літературі як дискусійне. Деякі педагоги, зокрема Б.Є.Райков, стверджували, що лекція представляє собою пасивний спосіб отримання знань. Іншої точки зору дотримувались Б.С.Гутіна, М.А.Данилов, Б.П.Єсіпов, М.І.Махмутов та ін. Так, Б.П.Єсіпов та М.А.Данилов з цього приводу писали: «Правильно поставлена лекція викликає високу ступінь розумової активності студентів. Логіка лекції, її зміст захоплюють мислення студентів і сприяють його розвитку» [2, с. 285].

Підкреслимо, що ефективність і дієвість лекційного методу у процесі формування розумової самостійності студентів досягається лише при дотриманні певних вимог, зокрема форма лекції має бути «жива і цікава», задля чого педагог використовує яскраві ілюстрації, наводить приклади, цікаві епізоди; лектор має тримати повний контакт з аудиторією.

Активізації пізнавальної діяльності студентів сприяють також запис основної думки, тез, конспектування, складання плану тощо. Наприклад, В.І.Лозова наголошує, що розвитку самостійності студентів особливо сприяє проблемна лекція, яка значно активізує пізнавальну діяльність особистості та сприяє розвитку творчого мислення [5].

Отже, проаналізовані методи навчання сприяють формуванню первинних умінь студентів знаходити нові способи оволодіння знаннями. З метою подолання недоліків використання цих методів навчання провідні вчені, методисти, педагоги радили під час організації навчання дотримуватись таких правил:

- чітко визначати мету і завдання викладу того, що необхідно засвоїти студентам;
- стимулювати позитивну мотивацію пізнавальної діяльності студентів;
- дотримуватись основних принципів навчання;
- забезпечувати існування стійкого інтересу студентської молоді до процесу пізнання, змісту матеріалу, стимулювати їх активність;
- установлювати доброзичливі стосунки між викладачем та студентами.

Значні можливості для формування умінь студентів знаходити нові шляхи оволодіння знаннями надаються під час використання наочних методів навчання, зокрема демонстрацій, спостережень, екскурсій тощо. Як зазначає М.А.Данилов та Б.П.Єсіпов, пізнавальна активність студентів під час використання цих методів навчання проявляється у спостереженні за об'єктами, що вивчаються [2]. Демонстрація предметів, дослідів використовується викладачем у тих випадках, коли предмет і явища, що вивчаються, досяжні безпосередньому сприйняттю студентів. У всіх інших випадках застосовуються ілюстрації. Учені підкреслюють,

що саме ці методи сприяють тому, щоб у студентів склалось чітке уявлення про об'єкти, що вивчаються, та зв'язки та взаємозв'язки між ними.

У теорії навчання існують правила використання наочних методів, які забезпечують їхню ефективність:

1. чітка постановка викладачем мети використання наочних методів, що потребує вступного слова педагога;

2. здійснення керування сприйняттям і розумінням того, що сприймається. З цією метою потрібно спонукати студентів порівнювати, робити висновки, обговорювати побачене, почуте;

3. забезпечення якісного боку ілюстрацій/демонстрацій.

Аналіз і синтез також відіграють важливу роль у формуванні умінь студентів знаходити нові засоби застосування знань. Використання аналізу та синтезу – це перший етап навчальної роботи з формування навчальних механізмів пізнавальної самостійності. Студент здобуває «уміння своїми силами переносити зразок, що відпрацьовується в аналогічних умовах».

Історіографічний аналіз даної проблеми дозволяє стверджувати, що до групи методів формування у студентів умінь застосовувати набуті знання в нових умовах відносяться методи самостійних робіт. Саме використання «вправ із зростаючою самостійністю» формує уміння студентів творчо використовувати набуті знання в нових умовах. Використання у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів системи самостійних робіт дозволяє вихованцям максимально проявити індивідуальність свого мислення, свої уміння, здатність оперувати знаннями і застосовувати їх на практиці.

На широких можливостях формування умінь особистості творчо застосовувати набуті знання в нових умовах методом самостійних робіт наголошує і Н.В.Кухарев [3], поєднуючи діяльність викладача та студентів (таблиця 1).

Таблиця 1

Навчання особистості з елементами власної творчості

Діяльність викладача	Діяльність студента
Спонукає через співставлення абстрактного з конкретним до логічного завершеного обґрунтування у формі виступу	Самостійно осмислюють, відповідають раніше вивчене, порівнюють, залучають, шукають засоби розв'язання
Спонукає через співставлення абстрактного, відомого раніше, з абстрактним у нових умовах	Самостійно працюють, осмислюючи прийоми розв'язування, підбирають, порівнюють, висловлюють, критично переробляють, узагальнюють
Здійснює контроль за самостійним оволодінням матеріалу	Самостійно вивчають нову тему у підручнику з залученням додаткового матеріалу, повідомляють засоби розв'язання і висновки

Організовує перевірку підсумків роботи	Беруть участь у колективному осмислюванні, опановують нові прийоми роботи, використовуючи досвід товариша
--	---

Ефективним методом самостійної роботи студентів є метод взаємної критичної оцінки виконаних робіт. Основна сутність цього методу полягає в тому, що на початку заняття вихованці виконують звичайне завдання (пишуть твір чи іншу письмову роботу), після чого віддають його на взаємне рецензування. Потім іде стадія саморецензування: коли студент прочитає і оцінить роботу товариша, він повертається до своєї і сам пише на неї рецензію. На наступній стадії вихованець отримує рецензію на свою роботу і відповідає на зауваження. Після цього кожен, враховуючи недоліки, виявлені у власній роботі, і зауваження, зроблені товаришем, повинен написати новий її варіант.

З метою формування умінь застосовувати набуті знання в нових умовах І.А.Лєвіна визначає певні риси, що характеризують організацію самостійної роботи, до яких належать:

- спеціальні дії, спрямовані на створення дидактичних умов, що необхідні для своєчасного й успішного виконання завдань. Тому відповідна організація передуює процесу самостійної діяльності й супроводжує його;

- ефективне керівництво самостійними діями тих, хто навчається, яке стимулює їх самоорганізацію при підготовці до роботи та в процесі її виконання;

- планування самостійної роботи, що починається з системи визначення завдань з навчальної теми (послідовність, різноманітність, поступове ускладнення) й завершується визначенням місця роботи в структурі конкретного заняття, вибором форми організації самостійної роботи й сполучення її з процесом викладу;

- сучасні засоби навчання, а також завдання викладача за допомогою навчальної задачі спонукати їх до планування майбутньої роботи та попереднього засвоєння засобів, що необхідні для виконання завдання;

- елементи творчості, що є значущими не лише новизною результатів, але й нестандартністю самого процесу [4].

Значні можливості для формування умінь студентів застосовувати набуті знання в нових умовах надають проблемні методи (пошуковий, дослідницький). Як зазначають сучасні дослідники, в умовах проблемного навчання викладач організовує пізнавальну діяльність студентів так, щоб вони самі включались в самостійну роботу, спрямовану на здобуття знань, бо ні спостереження студентами цього процесу, ні розповіді про нього не навчають самостійно працювати, творчо мислити.

Як свідчить аналіз науково-педагогічної літератури, широкі можливості для формування умінь студентів застосовувати набуті знання в нових умовах надають

практичні методи навчання (вправи, лабораторні роботи, практичні, графічні тощо). Так, учені М.А.Данилов та Б.П.Єсипов наголошують, що лабораторні і практичні роботи – це «виключно цінні методи навчання», які дозволяють тим, хто навчається отримати знання й практичні вміння [2].

З характером діяльності студентів близькими до лабораторних робіт є практичні роботи. Як стверджує М.М.Фіцула, практичні роботи мають важливе навчально-пізнавальне значення, сприяють формуванню вмінь і навичок, необхідних для майбутнього життя та самоосвіти [8]. Виконання таких робіт допомагає конкретизації знань, розвиває вміння спостерігати й пояснювати явища, а також формує вміння застосовувати набуті знання на практиці.

Таким чином, використання різноманітних методів навчання – це один із шляхів формування розумової самостійності особистості. У ході наукового пошуку виокремлено дві групи методів формування розумової самостійності студентів: I – методи, що формують вміння студентів знаходити нові способи оволодіння знаннями (усний виклад, пояснення, розповідь, лекція, бесіда, диспут, робота з книгою, демонстрації, спостереження, екскурсії, порівняння, аналіз, синтез); II – методи, що формують вміння студентів творчо застосовувати набуті знання в нових умовах, активізують мислення, викликають інтерес до навчання (самостійні роботи, пошуковий, дослідницький методи, практичні методи).

Список використаних джерел

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К.Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Данилов М.А. Дидактика / М.А.Данилов, Б.П.Есипов. – М.: Изд-во АПН, 1957. – 518 с.
3. Кухарев Н.В. Формирование умственной самостоятельности / Н.В.Кухарев. – Минск, 1972. – 136 с.
4. Левина М.М. О сущности методов обучения / М.М.Левина // Советская педагогика. – 1970. - № 2. – С. 106-115.
5. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І.Лозова. – Харків: «ОВС», 2000. – 164 с.
6. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: кн. для учителей / М.И.Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
7. Строгович М.С. Логика / М.С.Строгович. – М., 1949. – 322 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка: навч.посіб. / М.М.Фіцула. – К.: Академія, 2001. – 528 с.

Галина Стефанишин
(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка I курсу, Педагогічний факультет)
І.В. Стражнікова
(Наук. керівн. - док. пед. наук, професор)

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ У ВНЗ

Проблема виховання майбутніх фахівців із вищою освітою на сьогоднішній день набуває особливої актуальності. Метою суспільства стає духовне вдосконалення особистості, на що акцентовано увагу в державних нормативних документах та актах. Зокрема, Закон України «Про вищу освіту» передбачає створення таких умов навчання та виховання, які б забезпечували «можливість інтелектуального, морального, духовного, естетичного і фізичного розвитку особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої особистості» [4, с.75]. Проблеми виховної діяльності немалою мірою досліджені в сучасній педагогіці та психології:

- ❖ загальні питання теорії і практики виховної роботи (А. М. Алексюк, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.);
- ❖ проблема організації виховної роботи зі студентами різних типів навчальних закладів (С. С. Вітвицька, С. Г. Карпенчук та ін.);
- ❖ педагогічні умови організації позааудиторної виховної роботи у вищих закладах освіти (О. В. Винославська, С. Д. Смирнов та ін.).

Водночас, ще не створено довершених універсальних теорій, які можна було б покласти в основу організації виховної роботи у ВНЗ, тому проведення подальших досліджень з метою підвищення ефективності здійснення виховного процесу в умовах вищого навчального закладу є конче актуальним і необхідним.

Метою статті є висвітлення питань, пов'язаних з організацією виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах.

Вищі навчальні заклади працюють на перспективу. Їх випускники покликані утверджувати загальнолюдські та національні морально-духовні цінності. Вони мають усвідомлювати, що наукові знання, найновіші виробничі технології мають сенс лише за умов, коли вони спиратимуться на високий рівень морально-духовної вихованості їх носіїв. Кожен фахівець повинен розуміти, завчасно передбачати, якою мірою нові наукові відкриття, технології будуть сприяти людському розвитку. Тому важливими напрямками ефективної діяльності вищих навчальних закладів є демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу, органічне поєднання в ньому національного та загальнолюдського начал [6, с.103].

У системі професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах має продовжуватися процес реалізації вимог програми виховання всебічно розвиненої

особистості. У виховній роботі зі студентською молоддю варто використовувати різні форми: безпосередню навчальну, виробничу діяльність, участь у громадських справах, поводження у побуті.

Дбаючи про створення оптимальних умов для виховної роботи, не варто виносити завдання виховання за рамки навчального процесу. Треба зважати на дієвість і впливовість великого спектру форм діяльності, які сприяють формуванню всебічно розвиненої особистості. Це навчальні заняття, практика, наукові гуртки, творчі студії, екскурсії, походи, різноманітні форми і види суспільно-корисної праці та ін. [6, с.456].

Реалізувати завдання виховання особистості студента можливо лише за умови єдності трьох складових освіти – навчання, розвитку і виховання. Проте є деяка різниця в ролі навчання і виховання в становленні особистості фахівця: навчання діє на індивідуально-виконавчий зміст діяльності, формує знання, уміння і навички. Виховання ж формує ставлення, смисли діяльності. У діяльності викладача навчання і виховання нероздільні (Г.Костюк). Тому навчання, освіта – це основний, хоч і не єдиний шлях виховання. Завдання виховання завжди включає в себе завдання організації спеціальної провідної діяльності, яка слугує виховній меті. У студентському віці – це навчально-професійна діяльність. Студентський вік охоплює і пізнюдопитячий, юнацький період, і частину дорослого етапу розвитку і становлення людини. Цей вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період найвища швидкість пам'яті, реакції, пластичності у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого. Формуються і закріплюються схильності і інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення [6, с.114].

Досягнення мети виховання можливе лише за умови комплексного підходу і залучення до цієї роботи всього професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, адміністрації, органів студентського самоврядування та громадських об'єднань студентської молоді.

Отже, організація виховної роботи здійснюється за допомогою ректорату, кафедри, куратора, викладача, студентського самоврядування і активності самого студента, що, в свою чергу, формує багатогранну, цілісну, всебічно розвинену особистість.

Ректорат у своїй діяльності базується на таких принципах, як: системність процесу виховання; безперервність і спадкоємність у вихованні; єдність історичного, національного та загальнолюдського у вихованні; розвиток національної свідомості, прищеплення любові до свого народу, поваги до його

культури, традицій, звичаїв, а також поваги до культури інших народів, оволодіння цінностями української та світової культури в усіх сферах життєдіяльності; гуманітаризація, гуманізація виховання; єдність навчання та виховання; співробітництво, партнерство, взаємодія між викладачем і студентом, що сприяє поглибленому процесу навчання, перетворенню студента в активного суб'єкта навчання та виховання; індивідуалізація виховного процесу – діалектичне поєднання індивідуальних і колективних форм. Переорієнтація з безпосереднього колективного впливу на індивідуальні форми виховної роботи; інтеграція традиційних і нових форм виховної роботи; гармонізація родинного та суспільного виховання, що базується на поєднанні й координації виховних зусиль родини та ВНЗ; формування творчої активності, самодіяльності студентської молоді, що проявляється в поєднанні педагогічної майстерності з ініціативою та самодіяльністю студентів, у стверженні життєвого оптимізму та розвитку навичок позитивного мислення; активізація студентського самоврядування; формування в усіх підрозділах і структурах ВНЗ особливого мікроклімату теплоти й довіри, доброзичливості та взаєморозуміння, співробітництва та взаємодопомоги, спрямованих на створення внутрішньої єдності всіх членів колективу та взаємної підтримки один одного на всіх рівнях; системне формування особистості майбутнього фахівця через вплив усіх функціонуючих у ВНЗ структур і підрозділів як у навчальний, так і позанавчальний час; світський характер виховної роботи серед студентської молоді, несумісний з пропагандою насильства, жорстокості, людиноненависницьких теорій.

Кафедра є важливою ланкою реалізації виховного потенціалу ВНЗ. Кафедри планують, визначають мету і завдання виховної роботи, її організаційні принципи, керуючись концептуальними засадами гуманітарної освіти в Україні, Концепцією виховання дітей і молоді в національній системі освіти, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті, іншими нормативними документами з актуальних проблем виховання студентської молоді, враховуючи специфіку навчального закладу, запити і потреби студентів.

Виховна робота кафедри полягає в наступному: формування професійних якостей сучасного спеціаліста як людини, особистості; проведення професійно-орієнтаційної, інформаційно-просвітницької, культурно-виховної роботи серед студентів, розвиток їх творчих та інтелектуальних здібностей, залучення до різноманітної діяльності за інтересами, участі в культурно-освітній, спортивно-оздоровчій та інших видах діяльності; сприяння роботі рад студентського самоврядування факультетів, гуртожитків; навчального закладу в цілому; безпосередня участь у реалізації заходів, що проводяться ректоратом, на факультетах, у гуртожитках, клубах; організація роботи наставників академічних

груп студентів (участь у навчально-виховних і громадських, культурно-освітніх і культурно-виховних заходах у групі; робота з активом академічної групи, індивідуальна виховна робота зі студентами групи; студентами, які проживають у гуртожитках та ін.).

Куратор (тьютор, наставник) академічної групи є суб'єктом виховної роботи. При проведенні організаційно-виховної роботи серед студентів академічної групи куратор спирається на положення, які визначені в Концепціях, Положеннях та інших нормативних документах ВНЗ.

Куратор академічної групи разом зі студентами складає план виховної роботи на навчальний рік, який затверджує декан факультету чи його заступник із виховної роботи. Цей план узгоджується з проректором з виховної роботи ВНЗ та радою факультету.

План організаційно-виховної роботи куратора академічної групи університету передбачає: знайомство куратора зі студентами академічної групи, виявлення їх інтересів, запитів (перший курс); проведення зустрічей зі студентами групи, індивідуальних бесід, зборів групи щодо якісного навчання; ознайомлення з правами і обов'язками студентів; ознайомлення студентів з «Правилами внутрішнього розпорядку» у ВНЗ, умовами проживання в гуртожитках, вимогами Статуту ВНЗ; організацію виховної роботи серед студентів групи, які проживають у гуртожитках; організацію та проведення зустрічей студентів академічної групи з державними діячами, ветеранами праці, Великої Вітчизняної війни, працівниками культури і мистецтва, правоохоронних органів, органів охорони здоров'я; відвідування студентами музеїв, театрів, естрадно-концертних програм, художніх виставок, екскурсій.

Діяльність куратора академічної групи студентів ВНЗ спрямована на: формування культури і професійних якостей сучасного спеціаліста; набуття студентами групи сучасного досвіду успадкування духовних надбань українського народу; залучення студентів до наукової роботи, проведення національно-культурної, просвітницької та організаційно-педагогічної роботи серед молоді; формування історичної пам'яті, національної свідомості, гідності та чіткої громадянської позиції студента; допомогу студентам в оволодінні новим інтелектуальним баченням світу і свого місця в ньому, розвиток здібностей особистості, їх повноцінна реалізація в різних видах діяльності; постійне співробітництво, співтворчість зі студентським активом та органами студентського самоврядування, молодіжними творчими об'єднаннями, рухами, а також організація життєдіяльності колективів академічних груп, розвиток ініціативи, творчості, самостійності, набуття організаторських знань, умінь і навичок; активне залучення студентів до управління навчально-виховним

процесом шляхом передачі реальних прав та повноважень у розв'язанні різноманітних проблем життя, створення здорового морально-психологічного клімату в академічній групі; проведення виховної роботи зі студентами, які мешкають у гуртожитках, сприяння організації їх здорового способу життя, вирішення житлово-побутових проблем; постійне проведення психолого-педагогічної діагностики рівня інтелектуального розвитку та моральної вихованості студентів; участь у роботі вченої ради факультету, засідань кафедр при обговоренні питань, пов'язаних із роботою групи чи окремих її студентів; спонукання студентів до активної протидії проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадській діяльності, вживанню наркотичних речовин, алкогольних напоїв, куріння.

Педагог своєю особистістю впливає на формування у студентів певних компонентів загальнолюдської і професійної культури. «У вихованні, – писав К. Д. Ушинський, – все повинно базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, хоч би як хитро він був придуманий, не може замінити особистості в справі виховання» [10, с.134].

Висока культура мислення, спілкування, мовлення, поведінки, зовнішності, жестів, міміки, володіння основами психотехніки, морально-духовних цінностей та багато іншого – це той духовний капітал педагога, який є живильним джерелом виховання студентів [6, с.457].

Студентське самоврядування у вищих навчальних закладах є складовою демократизації вищої школи. Проблема самоврядування в закладах освіти набула своєї актуальності в кінці ХХ на початку ХХІ ст., тобто в період становлення української незалежної держави. Студентське самоврядування є важливим фактором розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації. Опора на ініціативу, активну життєву позицію, ціннісні орієнтації студентства є реальним показником цивілізованості суспільства, утвердження в ньому демократичних начал.

З метою організаційного та науково-методичного забезпечення впровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах Міністерство освіти і науки України наказом від 03.04.2001р. №166 затвердило «Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах». Згідно з ним «самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами

(відділеннями) і здійснюється студентами відповідно до мети і завдань, що стоять перед студентськими колективами» [11, с.8].

Запровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах є конкретною реалізацією громадянських прав студентів, формування у них почуття відповідальності, вміння вирішувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми. Водночас студентське самоврядування є дієвою формою самовиховання.

Значне місце в системі формування всебічно розвиненої особистості студента мають займати позааудиторні форми виховання: діяльність наукових гуртків, творчих студій, конференцій, дискусійних клубів, зустрічей з письменниками, художниками, акторами та ін.

Отже, організація виховної роботи в структурних підрозділах університету потребує постійного вдосконалення, пошуку і приведення в дію нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових методик. Разом з тим, потрібно активізувати традиційні види діяльності, збереження досягнень минулого. Виховання повинно носити творчий характер, орієнтуючись на проблеми пов'язані із специфікою кожного ВНЗ. Надзвичайно важливе завдання адміністрації ВНЗ і органів самоврядування полягає у створенні належних умов для розвитку та задоволення культурних потреб студентів, для їх самореалізації. Випускники університету мають бути не просто знаючими спеціалістами, а людьми творчими, духовно багатими із демократичним світобаченням.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник / А.М.Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
2. Винославська О. В. Психологія: навч. посіб. для студ. вузів / Ред. О. В. Винославська. – К.: ІНК ОС, 2005. – 352 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: методичний посібник для студентів магістратури / С.С.Вітвицька. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С.40 – 93.
5. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. / С.Г.Карпенчук – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А.І.Кузьмінський. – 2005. – 485 с.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / Редкол.: М. И. Кондаков (гл. ред.) и др. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 511 с.
8. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С.Д.Смирнов. – М.: Аспект пресс, 1995. – 271 с.
9. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5 т. / В.А.Сухомлинский – Т. 4. – Киев, 1980. – 597 с.
10. Ушинський К. Д. Твори: В 6 т. / К.Д.Ушинський– К.: Рад. школа, 1952. – Т. 1. – С. 34.
11. Студентське самоврядування як невід'ємна складова демократизації вищої школи. – К.: Знання, 2005. – 55 с.

Анна Стефанюк

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)
(Наук. керівн. Н.М.Салига -
канд. пед. наук, доцент)*

СТРУКТУРА «ІМІДЖУ» ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Готовність викладача до професійно-педагогічної діяльності у нових соціокультурних умовах визначається комплексом внутрішніх та зовнішніх якостей особистості, його індивідуальним іміджем, сформованим у процесі психолого-педагогічної підготовки до викладацької роботи у вищому навчальному закладі. Окрім того, індивідуальний імідж фахівця, що враховує специфіку його роботи, є одним із шляхів гуманізації освіти та підвищення ефективності педагогічної діяльності.

Вчений Н.Ю.Бутейко стверджує, що до ефективної взаємодії готовий лише педагог із позитивною Я-концепцією, якому властиве почуття власної значущості, гнучкість мислення, впевненість у здатності займатись педагогічною діяльністю, переконаність в імпонуванні всім людям, зокрема студентству. Такий викладач готовий до подолання професійних і життєвих труднощів, відчуває соціальну значущість власної професії, а свої здібності, прагнення до емпатійності, сензитивність, емоційну рівновагу, життєрадісність і впевненість у собі застосовує під час навчально-виховного процесу. Така людина, зазвичай, стійка до професійних деформацій, емоційного, інтелектуального, фізичного виснаження, професійного вигорання тощо. Вона викликає повагу й прагнення до наслідування серед студентства.

Якщо взяти до уваги, що мова йде про студентів педагогічних спеціальностей, то формування позитивного професійного образу викладача є не лише корисним під час навчання, але й слугує однією із вимог до особистості фахівця педагогічної сфери.

При формуванні іміджу педагога реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписує йому оточення. Імідж охоплює зовнішність, манеру одягатися, стиль спілкування, поведінку, мислення. Інакше кажучи, це мистецтво «керувати враженнями», як слушно зауважує Н.Бутейко [1,с.47].

В педагогіці поняття «імідж» визначається як поєднання зовнішніх та внутрішніх складових особистості. Ці характеристики зумовили появу таких типів іміджів: самоімідж – сприймання особистістю себе; імідж, який сприймається іншими; бажаний імідж. Останній поділяється на особистісний або індивідуальний та професійний, що буває позитивним і негативним. Зазначена

типологія віддзеркалює погляд на імідж із різних позицій: свого «я», сприйняття іншими, бажань та реалій [3, с.86].

Вчена Н.В.Гузій зазначає, що специфіка професійної діяльності педагога полягає в постійній емоційній напрузі. Тому потрібен такий професійний імідж, який приносить би задоволення самій людині та виправдовував очікування інших. Імідж педагога складається, насамперед, з професіоналізму (педагогічне мислення й імпровізація та педагогічне спілкування). Правильно сформований позитивний імідж працює на викладача, полегшує його професійну діяльність, урізноманітнює та насичує життя, робить його особистість неповторною. Вчена пропонує розглядати поняття «педагогічного іміджу» як полісемантичну категорію, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, вміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності [2, с. 29].

Важливою умовою успішності роботи педагога над своїм іміджем є розвинена професійна рефлексія, тобто здатність співвідносити можливості власного «Я» із завданнями, що відповідають специфіці фахової діяльності викладача.

Сучасна вища школа функціонує відповідно до пріоритетів відкритого громадянського суспільства, вона орієнтована на ідеали та цінності сталого розвитку і має потребу у викладачеві, який має імідж компетентної, щирої, приємної у спілкуванні людини, налаштованої на емпатію і допомогу. Однак такий імідж не сприйматиметься як «маска» тільки в тому разі, коли відображатиме істинні цінності людини і в будь-якій комунікативній ситуації свідчитиме про готовність особистості успішно виконувати професійні обов'язки.

Імідж, в будь-якому разі, – результат свідомої роботи. Особливо це стосується ситуації, де він є частиною професійного успіху. Професія педагога потребує створення іміджу і через потреби ринкової економіки. Вже не достатньо бути просто професіоналом. Особистий імідж педагога є важливим доповненням або необхідною умовою його ефективної діяльності. Кожен педагог повинен бути яскравою особистістю, бо він повинен зацікавлювати студентів, розвивати інтерес до свого предмету. Саме тому, формувати свій імідж педагогу необхідно значно прискіпливіше, ніж спеціалістам інших професій тому, що саме педагоги формують імідж своїх студентів та являються їх взірцями.

Дослідник В.І. Зінченко зазначає, що професійний образ викладача вищої школи – це динамічна характеристика, яка є результатом тривалого процесу самовдосконалення. На нього впливають індивідуальні властивості людини, її професійний і життєвий досвід, рівень виховання та освіти [4, с.87].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, правомірно виділити такі типології іміджу: з урахуванням критерію спрямованості прояву імідж буває зовнішнім і внутрішнім; за критерієм емоційного забарвлення імідж диференціюється на позитивний і негативний; з урахуванням критерію цільової установки імідж буває природним і штучним; за критерієм рівня раціональності сприйняття імідж виявляє себе як когнітивний образ, який дає «суху» спеціальну інформацію, зорієнтований головним чином на вузьких спеціалістів і людей обізнаних та емоційний, чуттєвий, орієнтований на широку аудиторію, який може викликати сильний емоційний відгук [2, с.29-30].

Професійний імідж викладача вищої школи – це образ рольової відповідності професійним вимогам, який формується педагогом і доповнюється індивідуальними характеристиками в процесі міжособистісної взаємодії із колегами, студентами, керівництвом, суспільством. Контролюючу функцію здійснює викладач і громадськість відповідно до професійних вимогам до особистості фахівця. На думку Н.Ю.Бутейка, рівень сприйняття і розуміння між суб'єктами спілкування під час педагогічної взаємодії значною мірою впливає на формування особистості й побудову спільної діяльності [1, с.47].

Л.О.Данильчук виділяє такі компоненти професійного іміджу педагога: педагогічні здібності; комунікативні здібності; здібності до створення позитивного професійного образу [4, с.96].

Не менш важливим компонентом іміджу педагога є педагогічна майстерність. За визначенням І.Зязюна, майстерність педагога – вищий рівень розвитку професіоналізму, результат педагогічного досвіду і творчого саморозвитку. Зовнішньо він проявляється у правильному творчому вирішенні різноманітних завдань, в ефективному досягненні цілей єдиного педагогічного процесу [5, с.231].

Можна припустити, що імідж викладача вищої школи відіграє значну роль в суспільно-значущих процесах, навчальній діяльності і здійснює значний вплив на суб'єктів освітнього процесу – студентів та педагогів. Така провідна роль позитивного професійного образу може слугувати обґрунтуванням необхідності педагогу відповідати заявленому іміджу, а значить і володіти необхідними здібностями і навичками, які необхідні не лише під час навчальної діяльності, а й в процесі підтримання стану фізичного й психологічного здоров'я.

Зазначимо, що в розумінні сутності й функціональної структури іміджу педагога в цілому і професійно-педагогічного іміджу викладача вищої школи зокрема, дотепер не склалось якоїсь обґрунтованої теоретичної концепції. Згідно із підходами В.Зінченка до висвітлення структури іміджу визначають три групи особистісних якостей, які визначають неповторну частину іміджу: природні

якості; набуті якості внаслідок освітніх і виховних процесів; якості, набуті під час професійного і життєвого досвіду [4, с.87].

Отже, професійний імідж – це складне психолого-педагогічне явище, а тому вимагає докладних досліджень як особистісний феномен і як явище створення колективного образу. Суспільство висуває вимоги до професійного іміджу педагога, впливає на його зміст. Але із покоління в покоління незмінними залишаються такі якості ідеального педагога, як любов до дітей, учнів, студентів; високий професіоналізм, доброзичливість, щирість, вміння спілкуватися.

Список використаних джерел

1. Бутейко Н. Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посіб. / Н. Ю. Бутейко. - К.: КНЕУ, 2006. – С. 46-83.
2. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура / Н. В. Гузій // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – К., 1997. – С. 28-31.
3. Данильчук Л.О. Сутність іміджу/образу як інструменту інформування, дій і впливу комунікацій // Тези доповідей за матеріалами третіх Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. – Ірпінь: Національна академія ДПС України, 2005. – С. 89-97.
4. Зінченко В. Імідж учителя, або психологія одягу / В. Зінченко // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2008. – № 4. – С. 85-88.
5. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — 2-ге вид. допов. і переробл. — К.: Вища школа, 2004. — 422 с.

Ганна Шафар

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка II курсу, Педагогічний факультет)
(Наук. керівн. В.В. Стинська -
канд. пед. наук, доцент)*

ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СВОГО ЗДОРОВ'Я: ДЕФІНІТИВНО-ПОНЯТІЙНА СУТНІСТЬ

Пріоритет формування ціннісного ставлення до здоров'я визначається тим, що він виступає в якості регулятора поведінки людини, охоплюючи всі сторони її особистісного, сімейного, суспільного й державного буття. Ціннісне ставлення до здоров'я має загальнолюдське значення. Воно в тій або іншій формі приймається й усвідомлюється всіма людьми й існує в тісному зв'язку з іншими ціннісними установами особистості, пронизує всі види ставлень, збагачуючи їх і надає діяльності людини емоційне забарвлення й гуманістичний зміст.

У сучасних умовах здоланий фрагментарний підхід до розгляду здоров'я та укорінюється інтеграційний підхід до нього як до єдності духовного, психічного, фізичного й соціального. Більш того, духовна й психічна складова здоров'я сьогодні навіть переважають у своїй значущості над фізичною складовою. Це пов'язано з тим, що в умовах глобалізації суспільства різко загострилися проблеми духовного й психологічного плану життєдіяльності людини: відбувається

руйнування звичних стереотипів життя, стандартизація унікального під впливом масової культури, різка зміна ідеалів і цінностей життя.

З метою розкриття сутності поняття «ціннісне ставлення студентської молоді до свого здоров'я» виникає необхідність аналізу основних категорій, що мають найбільше значення для нашого дослідження, а саме: «здоров'я», «індивідуальне здоров'я», «цінність», «ціннісне ставлення».

Аналіз джерельної бази надає нам можливість стверджувати, що категорія «здоров'я» є складною й багатозмістовною і для того, щоб точніше його визначити, необхідно проаналізувати її різні змістовні аспекти.

У Преамбулі Статуту ВООЗ (1948 р.) наголошується, що здоров'я – це стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб чи фізичних відхилень.

На думку Г. Апанасенко, модель здоров'я складається з чотирьох компонентів, в якій взаємопов'язані соматичний, фізичний, психічний і етичний компоненти [2]. Соматичне здоров'я – стан органів і систем органів; фізичне – рівень росту й розвитку органів і систем органів; психічне – стан психічної сфери, загальний душевний комфорт, що забезпечує адаптаційні реакції; моральне – комплекс характеристик мотиваційно-потребнісної сфери (система цінностей, установ, мотивів).

У кожній людині закладений свій потенціал здоров'я, що під впливом індивідуальних особливостей і соціальних умов (прийнятих норм, еталонів і соціальних уявлень) може бути реалізований по-різному.

Треба відзначити, що здоров'я складний феномен, що розглядається як комплексна система. В. Казначеев визначає здоров'я людини як динамічний стан (процес) збереження й розвитку біологічних, фізіологічних, психічних функцій, оптимальної працездатності й соціальної активності при максимальній тривалості життя [7]. Тому поняття «здоров'я» повинно включати культурні цінності, що орієнтують на тривале і повноцінне життя; виховання у молоді потреби бути здоровою.

Із медичної точки зору, Н. Амосов вважає що «здоров'я – природний стан організму, що характеризується його врівноваженістю з навколишнім середовищем і відсутністю будь-яких хворобливих явищ» [1].

Великий інтерес викликає сутність поняття «здоров'я» з демографічної точки зору. Від стану здоров'я людей у країні або окремому регіоні, залежать усі основні демографічні показники, зокрема, чисельність населення, народжуваність, смертність, загальна захворюваність й інвалідність.

Відомий педагог Б. Гершунський, розглядаючи «здоров'я» з педагогічної точки зору підкреслює, що здоров'я, особливо підрастаючого покоління,

виступає як одне із найважливіших умов, що забезпечують повноцінність процесу освіти [5].

Для нашого дослідження цікавим є визначення здоров'я, яке надає вітчизняний педагог-валеолог В. Горащук, на основі системних уявлень про індивідуальне здоров'я людини: «Здоров'я – це стан зовнішньої й внутрішньої рівноваги людини із собою та навколишнім середовищем на духовному, психічному й фізичному рівнях, здатність ефективно виконувати усі біологічні та соціальні функції» [6]. Тільки при досягненні ієрархічної гармонії духовного, психічного, фізичного людина може бути здоровою.

Що стосується взаємозв'язку між способом життя та здоров'ям людини, треба відмітити, що найбільш конкретно він виражається в понятті здоровий спосіб життя, яке об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, громадських та побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і відображає орієнтацію діяльності особистості спрямованої на формування, збереження та зміцнення як індивідуального, так і громадського здоров'я.

Таким чином, поняття «здоров'я» ми уявляємо об'ємною системою, що містить у собі величезний сенс. Тобто, здоров'я – важливий чинник для реалізації мети, намірів і дій, як окремої людини, так і соціуму в цілому.

Методологічною основою розкриття змісту поняття ціннісне ставлення є філософська теорія цінності, загальні положення якої зустрічаються в роботах із етики, естетики, логіки, соціології і соціальної психології є продуктивним у ряді відносин: у теоретичному плані, було введено саме поняття цінність, доведена необхідність його теоретичного дослідження у всіх галузях гуманітарних знань і розглянуто різні підходи до рішення цього завдання; успішно проводилось вивчення різних класів цінностей; почалося осмислення і трансформація з сучасних, філософських позицій західноєвропейської і американської аксіології.

У спеціальну філософську лексику поняття «цінність» було введено у середині XIX століття. Воно відповідало сенсу значущості будь-чого на відміну від існування об'єкту або його якісних характеристик. Таке визначення дефініції «цінність» надає німецький філософ і фізіолог Р. Лотц, який теоретично відокремив ціннісну сферу від явищ дійсності.

Для нашого дослідження набуває значення саме таке трактування поняття цінності, що відповідає сучасній науковій парадигмі, а також класифікація цінностей для визначення в ній місця «здоров'я». Щоб охарактеризувати категорію «цінність» візьмемо до уваги найбільш визнані науковцями трактування означеного поняття.

Поширеним в аксіології є поділ цінностей на «цінності-ідеали», «цінності-цілі» (термінальні цінності) «цінності-засоби» (інструментальні цінності) і «цінності-сенси».

За І. Бехом термінальні цінності – це те, що є найбільш бажаним та емоційно привабливим для особистості й описує ідеальний стан її буття. Термінальні цінності виконують функцію вибору як цілей, так і способів їх досягнення у рамках можливого. Інструментальні цінності – це модус (спосіб) поведінки або дій, що безпосередньо не пов'язані з метою. До інструментальних цінностей належать, наприклад, моральні цінності, цінності компетенції. Функцією інструментальних цінностей є активізація критеріїв і стандартів при оцінці та виборі лише способу поведінки або дій [4].

Вітчизняні й зарубіжні науковці зробили численні спроби класифікувати цінності. Наприклад Г. Ріккерт виділяє шість класів цінностей:

- логічні, втілені в науці;
- естетичні, втілені в мистецтві;
- містичні, втілені в мовних культурах;
- етичні;
- особисті;
- релігійні [8].

Така невизначеність у класифікації цінностей говорить про постійний пошук наукової думки.

Підсумовуючи погляди дослідників на феномен цінності треба відзначити те, що існує багато різних визначень цього поняття, що на думку В. й Л. Бездухових зводяться до наступних чиників:

- визнається цінність значущістю або значенням;
- відноситься цінність до сфери буття або належного;
- вважаються цінності властивістю предмету, об'єкту або це ставлення до предмету, об'єкту;
- яку систему відносин фіксують через категорію цінність: суб'єкт-об'єктну або суб'єкт-суб'єктну [3].

Спираючись на основні положення філософської теорії цінності, ми пропонуємо вважати здоров'я однією з важливих людських цінностей за такими орієнтирами як, здоров'я є:

- *ідеалом, до якого повинна прагнути людина;
- *метою, для здійснення якої людина повинна відмовитися від шкідливих звичок, підвищити соціальну активність і соціальний статус, реалізувати потреби у самоактуалізації, досягати високої працездатності й раціональної організації своєї життєдіяльності;
- *сенсом, завдяки чому наповнюється сенсом і життя людини;
- *засобом формування, зміцнення й збереження здоров'я є здоровий спосіб життя.

Таким чином, можна зазначити, що у світлі ціннісного підходу – здоров'я можна визначити як особистісну цінність що має свою історію й вимагає усвідомленого ставлення до нього як до мети, до здійснення якої повинна прагнути людина, щоб прожити довге і щасливе життя.

Отже, узагальнюючи понятійний апарат досліджуваної проблеми стосовно проблеми формування ціннісного ставлення студентської молоді до свого здоров'я можна зазначити, що «ціннісне ставлення» з педагогічної точки зору – це цілеспрямований педагогічний процес, результатом якого є сформовані свідомі почуття суб'єкту освітнього процесу до цінностей, що мають для нього вагомим значення та визначають його життєву поведінку.

Список використаних джерел

1. Амосов Н. М. Алгоритм здоров'я / Н. М. Амосов. – М. : ООО Изд-во АМТ ; Донецк : Сталкер, 2003. – 219 с.
2. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – Ростов на н/Д : Феникс, 2000. – 248 с.
3. Бездухов В. П. Гуманистическая направленность учителя / В. П. Бездухов. – Самара. – СПб : Изд-во СамГПУ, 1997. – 172 с.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод. посіб.] / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знаний и вера / Б. С. Гершунский // Педагогіка. – 1998. – № 2. – С. 49-58.
6. Горащук В. П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) : монографія. / В. П. Горащук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
7. Казначеев В. П. Здоровье нации – феномен экологии XXI века / В.П. Казначеев // Материалы I Всероссийского форума „III тысячелетие. Пути к здоровью нации”. – Москва, 15 – 17 мая 2001. – 194 с.
8. Риккерт Г. О. О системе ценностей / Г. О. Риккерт. – М. : Логос, 1914. – Т. 1. – Вып. 1. – 165 с.

Мар'яна Ябчанка

*(спеціальність «Педагогіка вищої школи»,
магістрантка I курсу, Педагогічний факультет)*

І.В.Стражнікова

(Наук. керівн. - док. пед. наук, професор)

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ФОРМА НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-дослідна робота студентів є однією з найважливіших форм навчального процесу. Наукові лабораторії і гуртки, студентські наукові товариства і конференції, - все це дозволяє студенту почати повноцінну наукову роботу, знайти однодумців по ній, з якими можна порадитися і поділитися результатами своїх досліджень. Так чи інакше, дослідною роботою займаються всі студенти вузів. Написання рефератів, курсових, дипломних робіт неможливе без проведення якихось, нехай найпростіших досліджень. Але більш глибока наукова робота, займатися якою студента не зобов'язує навчальний план,

охоплює лише деяких. Студент, що займається науковою роботою, відповідає лише за себе; тільки від нього самого залежать тема досліджень, терміни виконання роботи, а так само, що важливо, і чи буде виконана робота взагалі. Витрачаючи свій особистий час, студент розвиває такі важливі для майбутнього дослідника якості, як творче мислення, відповідальність і вміння відстоювати свою точку зору. З боку викладача необхідні добра увага і підтримка, без яких студент, особливо на молодших курсах, не захоче (та й просто не зможе) займатися «нудною наукою», якою здається майже будь-яка дисципліна на початкових стадіях її освоєння.

Науково-дослідна робота студентів (далі НДРС) є одним із важливих засобів підвищення якості підготовки і професійного виховання фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності сучасні останні досягнення науково-технічного прогресу.

Залучення до науково-дослідної роботи студентів дозволяє також використовувати їх творчий і трудовий потенціал для вирішення актуальних задач економіки країни.

Основними завданнями науково-дослідної роботи студентів є:

- * оволодіння студентами науковими методами пізнання, поглиблене і творче засвоєння програмного матеріалу;

- * навчання методиці й засобам самостійного вирішення наукових і технічних задач, стилю й навичкам праці в наукових колективах, ознайомлення з методами організації їх роботи, сприяння успішному вирішенню актуальних наукових і технічних задач.

Науково-дослідницька діяльність студентів (НДДС) вищих навчальних закладів України є одним із основних чинників підготовки висококваліфікованих кадрів відповідного профілю.

Поняття «науково-дослідницька діяльність студентів» включає в себе два взаємопов'язаних елементи:

- навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості;

- наукові дослідження, що здійснюються студентами під керівництвом професорів і викладачів.

Для НДДС вищих навчальних закладів характерним є єдність цілей і напрямів навчальної, наукової і виховної роботи, тісна взаємодія всіх форм і методів наукової роботи студентів, що реалізуються в навчальному процесі та поза-навчальний час. Це забезпечує їхню участь у науковій діяльності протягом усього періоду навчання, тісно пов'язану як із науково-дослідницькою діяльністю, що проводиться підрозділами ВНЗ, так і з громадською діяльністю.

Зміст і структура НДДС забезпечує послідовність її засобів і форм відповідно до логіки і послідовності навчального процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи. Реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує вирішення таких основних завдань:

- ❖ формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження;

- ❖ надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму;

- ❖ розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у вирішенні практичних завдань;

- ❖ прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності;

- ❖ розвиток ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення найздібніших;

- ❖ студентів до розв'язання наукових проблем, що мають суттєве значення для науки і практики;

- ❖ необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань;

- ❖ розширення теоретичного кругозору і наукової ерудиції майбутнього фахівця;

- ❖ створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів.

Науково-дослідницька діяльність студентів — це системне утворення, яке має свою структуру, зміст і форми.

У вищих навчальних закладах склалася певна структура НДДС: проректор з наукової роботи — рада НДДС інституту — рада студентського науково-творчого товариства (СНТТ) факультету (факультетів), СНТТ кафедри (кафедр).

Наукове керівництво СНТТ здійснюється науковим керівником, який обирається вченою радою вищого навчального закладу. Голова (з числа студентів) і члени ради СНТТ призначаються і затверджуються наказом ректора по інституту. Рада СНТТ вузу:

- створює факультетські ради СНТТ і керує ними. Організовує разом з факультетськими СНТТ гуртки, творчі секції, бюро та ін.;
- інформує громадськість інституту про роботу СНТТ;
- щорічно організовує підсумкові студентські наукові конференції;

- організовує і проводить внутрівузівський конкурс студентських наукових робіт, контролює діяльність гуртків, студій на кафедрах;
- організовує виставки і презентації кращих наукових праць студентів;
- забезпечує участь студентів у регіональних та всеукраїнських конкурсах, оглядах, конференціях, олімпіадах;
- сприяє широкому впровадженню результатів студентських робіт у практику, публікуванню статей, тез доповідей у наукових збірках;
- організовує взаємодію СНТТ інституту з іншими ВНЗ, закладами освіти, культури та ін.;
- морально та матеріально заохочує студентів, які ефективно здійснюють науково-дослідницьку діяльність Рада СНТТ інституту працює в тісному зв'язку з СНТТ факультетів і кафедр.

Залучення студентів до науково-дослідницької діяльності здійснюється через академічну групу. На початку навчального року на стаціонарі, під час настановної сесії на заочному відділенні в групах, на курсах і факультетах проводяться бесіди про науково-дослідницьку діяльність, де висвітлюються найзначніші досягнення студентів за минулі роки, подається докладна інформація щодо запланованої наукової тематики інституту, факультетів, кафедр.

Зміст і форми НДДС відповідають основним напрямам науково-дослідницької діяльності вищого навчального закладу, базою її організації і проведення є кафедри. У керівництві НДДС беруть участь висококваліфіковані викладачі ВНЗ.

Зміст і характер НДДС визначаються:

- а) проблематикою дослідницької і науково-методичної діяльності кафедр, факультетів, інституту;
- б) тематикою досліджень, що здійснюються кафедрами у творчій співпраці з закладами культури, освіти, з усіма профільними для ВНЗ установами та організаціями;
- в) умовами дослідницької роботи студентів, наявністю бази дослідження, можливістю отримання необхідних документів, наявністю комп'ютерної техніки, Інтернету; забезпеченням НДДС науковим керівництвом та ін.

Науково-дослідницька діяльність студентів ВНЗ здійснюється за трьома основними напрямками:

- науково-дослідницька робота, що є невід'ємним елементом навчального процесу і входить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів;

- науково-дослідницька робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах СНТТ — у гуртках, проблемних групах (лабораторіях), перекладацьких та інформаційних студіях, фольклорних експедиціях та ін.;

- науково-організаційні заходи; конференції, конкурси та ін.

Науково-дослідницька робота студентів у межах навчального процесу є обов'язковою для кожного студента і охоплює майже всі форми навчальної роботи:

- написання рефератів наукової літератури з конкретної теми в процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, фундаментальних і професійно-орієнтованих, спеціальних дисциплін, курсів спеціалізацій та за вибором;

- виконання лабораторних, практичних, семінарських та самостійних завдань, контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку;

- виконання нетипових завдань дослідницького характеру в період виробничої практики, на замовлення підприємств, установ, організацій, закладів культури тощо;

- розробка методичних матеріалів з використанням дослідницьких методів (глосаріїв, кросвордів, програм і методик соціологічних досліджень тощо);

- підготовка і захист курсових та дипломних робіт, пов'язаних з проблематикою наукових досліджень спеціальних кафедр.

Методика постановки і проведення НДДС у навчальному процесі визначається специфікою ВНЗ, його науковою і матеріально-технічною базою, набутими традиціями.

Для проведення цієї роботи студенти отримують робоче місце в лабораторії кафедри, комп'ютерному класі, бібліотеці.

У деяких вищих навчальних закладах навчально-дослідницькій роботі передують спеціальні курси з основ організації та методики проведення наукових досліджень, з організації бібліографічної та патентно-ліцензійної діяльності.

Чітка організація НДДС у навчальному процесі сприяє поглибленому засвоєнню студентами спеціальних навчальних дисциплін, дозволяє найповніше виявити свою індивідуальність, сформуванню власну думку щодо кожної дисципліни. При цьому особлива увага приділяється залученню студентів до збору, аналізу та узагальнення кращого практичного досвіду, проведення соціологічних та експериментальних досліджень, підготовки доповідей і повідомлень.

Науково-дослідницька робота студентів поза навчальним процесом є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованих фахівців. Нею передбачається:

- участь студентів у роботі наукових гуртків, проблемних груп, творчих секцій, лабораторій та ін.
- участь студентів у виконанні держбюджетних або госпрозрахункових наукових робіт, проведенні досліджень у межах творчої співпраці кафедр, факультетів, комп'ютерного центру із закладами культури, освіти тощо;
- робота в студентських інформаційно-аналітичних та культурологічних центрах, перекладацьких бюро;
- рекламна, лекторська діяльність та ін.;
- написання статей, тез доповідей, інших публікацій; найпоширенішою формою організації НДДС є наукові гуртки, секції, студії, бюро, центри. Кожен із них являє собою невеликий (10-15 осіб) творчий студентський колектив, який працює над однією або кількома суміжними науковими темами, за планами, що складаються на семестр або навчальний рік. Науковим підрозділом керує викладач, помічником якого є студент.

НДДС диференціюється залежно від курсу навчання, спеціальності та спеціалізації. Якщо напрям дослідження має міжкафедральний характер, здійснюється спільне керівництво НДДС викладачами кількох кафедр.

Художньо-творча діяльність студентів здійснюється практично в усіх вищих навчальних закладах і особливо в музичних, театральних ВНЗ, на творчих факультетах інститутів культури в таких формах:

- робота у творчих секціях і студіях (літературній, композиції, режисури, живопису, скульптури та ін.);
- участь у концертах, конкурсах, виставках на рівні ВНЗ, регіональному, всеукраїнському та міжнародному рівнях;
- виступи на радіо, на телебаченні, в пресі;
- розробка сценаріїв, постановчих матеріалів, підготовка і показ спектаклів, пію-програм, тематичних вечорів та ін.

Цей напрям НДДС забезпечує тісний зв'язок з творчими організаціями, самодіяльними колективами, закладами дозвілля, сприяє постійному вдосконаленню художньої майстерності і ефективному використанню творчого потенціалу студентської молоді.

Студенти, які досягли значних успіхів у науково-дослідницькій діяльності, можуть працювати за індивідуальним графіком виконання навчального плану в межах установленого терміну навчання. Студенти-науковці, випускники ВНЗ за рішенням ДЕК та СНТТ інституту можуть бути рекомендовані до вступу в аспірантуру, на викладацьку роботу.

Список використаних джерел

- <http://www.edulec.com/index.php>
<http://info-library.com.ua/books-book-96.html>

<http://www.ldfa.edu.ua/ua/215/polozhennja-pro-studentsku-naukovu-robotu.html>

ЗМІСТ

Барна Л., Савчук Б.П. Педагогічні методики виховання студентської молоді засобами музичного мистецтва	3
Басараб Н. Післядипломна освіта вчителів початкових класів як цілеспрямоване педагогічне фахове зростання	8
Василів А., Завгородня Т.К. Організація самостійної роботи учнів початкових шкіл у процесі навчання	11
Дедерчук М., Прокопів Л.М. Суть поняття «інтелектуальна обдарованість студентів».....	15
Деніга М., Савчук Б.П. Науково-теоретичні основи використання шкільного краєзнавства у початковій школі	22
Дроняк І. Психолого-педагогічні особливості спостережливості студентської молоді	28
Захарко В. Формування естетичної культури студентської молоді	33
Мечержак О. Реалізація народознавчого компонента змісту освіти як чинник розвитку компетенцій майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу	37
Прилепська Л., Горлова А.В. Проблемне навчання – засіб розвитку творчого потенціалу особистості дитини	40
Прокопів В., Стинська В.В. Професійна мотивація викладача ВНЗ: дефінітивно-понятійна сутність	48
Проценко З., Горлова А.В. Використання проектних технологій як необхідна умова розвитку особистості учня початкової школи	51
Самборський С., Нагачевська З.І. Сецесія студентів Східної Галичини початку ХХ ст.: причини, сутність, виховний потенціал	56
Самухов С. Історіографія проблеми використання методів формування розумової самостійності майбутніх викладачів	59
Стефанишин Г., Стражнікова І.В. Організація виховної роботи зі студентами у ВНЗ	66
Стефанюк А. Структура «іміджу» викладача вищого навчального закладу	72
Шафар Г. Ціннісне ставлення студентської молоді до свого здоров'я: дефінітивно-понятійна сутність	75
Ябчанка М., Стражнікова І.В. Науково-дослідна робота студентів як форма навчального процесу.....	79

ІНФОРМАЦІЙНИЙ БЮЛЕТЕНЬ
кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика

№ 25

Відповідальність за достовірність поданої інформації несуть автори.

©Івано-Франківськ, 2016