

учнів і працює близько 30 учителів. Існують школи на батьківські кошти і спонсорську допомогу закордонних колеґ-кураторів (школи Фінляндії і Швейцарії). В умовах державної освітньої системи функціонує Дніпропетровський Центр вільного виховання і вальдорфські класи в СШ 108 м. Кривого Рогу. Особливість їх роботи в тому, що зміст навчальних програм істотно відрізняється від державних. На базі СШ 122 м.Кривого Рогу також у 1993 році були створені класи вільного розвитку особистості «Інсайт», в організації роботи яких ми брали безпосередню участь.

Українські вальдорфські школи не повторюють повною мірою систему роботи європейських шкіл, однак, ідеї вільного виховання школярів реалізуються як у приватних вальдорфських школах, так і в класах вальдорфської ініціативи, що функціонують на базі традиційних загальноосвітніх шкіл.

Література:

1. Калґрен Ф. *Воспитание к свободе*. - М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1993. - 272 с.
2. Краних Э. *Свободные вальдорфские школы*. - М.: Парсифаль, 1993. - 40 с.
3. Ионова Е. *Вальдорфская педагогика: теоретические и методологические аспекты*. - Х.: Бизнес-Информ, 1997. - 300 с.
4. Пинский А. *Предисловие к русскому изданию книги Ф.Калгрена «Воспитание к свободе»*. - М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1993. - 272 с.
5. Штайнер Р. *Духовное обновление педагогики*. - М.: Парсифаль, 1995. - 256 с.
6. Штокмайер Э. *Материалы к учебным программам вальдорфских школ*. - М.: Парсифаль, 1995. - 416 с.

В.А. Яковлева

ОСОБИСТІСНО – ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ

Личностно-ориентированный подход к организации общения подростков в школах-интернатах. Речь идет об особенностях организации общения подростков в школах-интернатах, от которых в значительной степени зависит гармоническое решение противоречий между стремлением подростка к свободе и его социальной природой – потребностью в признании и потребностью общения, а также о факторах, влияющих на отношения в классном коллективе.

The individually – oriented point of view organization juvenil relations in the school. The article deals with peculiarities of juvenile relations in children's. Harmonious decision of contradictions between a person's aspiration to the freedom and his social nature such as the necessity in recognition and the need of

intercourse as well as the factors influencing on relations in school's collective greatly depends on these peculiarities.

Позаурочна виховна робота з учнями, що мають труднощі у спілкуванні, потребує розробки спеціальних методик, використання яких в роботі дало б можливість поліпшити громадську взаємодію дітей з однолітками і дорослими. Розв'язання цієї проблеми безпосередньо пов'язано з необхідністю реалізації в педагогічній практиці шкіл-інтернатів основних положень гуманістичної педагогіки.

Нами було виявлено, що абсолютна більшість педагогів традиційних загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів практично не володіють діагностичними методиками для виявлення і надання допомоги учням із труднощами у спілкуванні, зокрема у позаурочний час. Такий висновок було зроблено за результатами бесід з викладачами і вихователями шкіл-інтернатів (було охоплено дослідженням 142 вчителі і вихователі з 7-ми шкіл-інтернатів (№1, №4, №8 – загальноосвітні школи-інтернати, №2 – допоміжна школа-інтернат, №9 школа-інтернат для дітей-сиріт м. Кривого Рогу, №2 – загальноосвітня школа-інтернат м. Дніпродзержинська, №1 – школа-інтернат м. Орджонікідзе).

Проблема організації спілкування підлітків із дорослими та однолітками на засадах гуманістичної педагогіки не є новою в історії педагогіки. Оскільки до цієї проблеми звертались ще стародавні греки, які основну мету виховання бачили у всебічному розвитку особистості.

Епоха Відродження і новий час в історії людства відомі значною кількістю просвітителів, які привертали увагу громадськості до гуманістичного виховання підростаючого покоління. Основним завданням гуманістичного виховання вважалося формування вільної особистості. Учень мав бути поставленим у "центр педагогічної уваги" в системі вільного виховання.

В історії педагогіки найбільш відомими представниками теорії і практики "вільного виховання" в епоху Відродження були П.П.Верджеріо та Вітторіно да Фельтре.

Так, у роботах П.Верджеріо (XIVст.) були систематизовані положення гуманістичної педагогіки, серед яких основними є:

- взаємозв'язок та соціальна спрямованість процесів навчання і виховання на формування вільного громадянина;
- перевага світського характеру цих процесів над релігійними вимогами у практичному благочесті;
- гуманітаризація процесу навчання (виокремлення таких дисциплін, як моральна філософія, історія, риторика);
- урахування у вихованні природних нахилів дітей та їхніх індивідуальних особливостей [2, 140].

Численні ідеї П.Верджеріо були підтримані багатьма європейськими гуманістами, серед яких відомий італійський педагог Вітторіно да Фельтре. Мета виховання, за його визначенням, полягала у формуванні гармонійно

розвинутої людини. Вітторіно да Фельтре відкрив “Будинок радості” при дворі герцога Гонзага в Мантуї, де навчалися не тільки діти герцога та його придворних, а й обдаровані хлопчики з бідних сімей. У власну практику виховання дітей, педагог впроваджував ідеї вільного виховання на засадах гуманістичних положень. А саме:

- поєднання класичної освіти з фізичним вихованням дітей;
- надання переваги моральному вихованню на засадах християнської етики;
- формування та розвиток мотивів пізнавальної діяльності учнів, облік їхніх індивідуальних здібностей [3,149].

У XVIII столітті до просвітителів, які зверталися до даної проблеми, необхідно віднести Г.С.Сковороду.

Ю.Лошиц досліджуючи його творчість, зауважує, що поняття “вільна людина”, “воля” відомий український філософ подає не в контексті сучасних уявлень про “волю”, “вольову людину”. “Воля” у Сковороди - це “природно притаманна людській душі свобода самовиявлення і самовизначення у світі” [5,176].

Наприкінці XIX - початку XX століття теорія і практика гуманістичного виховання пов’язується з ім’ям з Р.Штайнера. Ідеї гуманізації складають основу вальдорфської (штайнеровської) педагогіки і, як зауважує Р.Штайнер, основна мета виховання - це “виховання духовно вільної особистості, здатної в індивідуальній творчості долати консерватизм суспільства” [7,41]. Крім того, мета виховання сприймається вальдорфцями як “мистецтво збудити природні задатки дитини”.

Гуманістичне навчання і виховання пов’язується в штайнерівській педагогіці з “пріоритетом душевного і духовного виховання (на перших етапах навчання) і з посиленою увагою до інтелектуального розвитку учнів на наступних етапах навчання” [7,44]. Ця педагогіка визнана сьогодні в Європі, як найбільш гуманістична, в основі якої проголошувалося “вільне виховання”.

Одним із теоретиків педагогічної системи “вільного виховання” XIX - XX ст. був К.М.Вентцель. Він надавав перевагу моральному удосконаленню особистості. Головною метою виховання визначав розвиток творчої, незалежної людини. Він переконливо доводив, що для дітей необхідно створити такі умови життя і діяльності, за яких вони зможуть активно реалізувати себе і свої здібності. Педагог був категорично проти будь-якого покарання учнів та їх морального приниження [1,101].

Численні ідеї вільного виховання К.Вентцеля: “повага до особистості та повне її розкріпачення, зв’язок образотворчої діяльності з життям, природою та ін.” - були підтримані багатьма сучасними дослідниками.

Досліджуючи проблему ненасилля над дитиною у релігійних, філософсько-етичних та педагогічних концепціях, В.П.Моралов та В.А.Сігаров відзначали, що відмова від різних форм примусу

культивувалась і культивується представниками гуманістичного напрямку в педагогіці, прибічниками так званого “вільного виховання”, зокрема італійською вченою М.Монтессорі. Вони звертаються до педагогічних ідей “вільного виховання” дослідниці і відмічають, що в її концепції виховання приваблює обережне ставлення до дитини, орієнтація на її самостійність, самодіяльність, спроба не лише не принижувати її гідність, але і виконувати її бажання, чого дуже не вистачає традиційній педагогіці [6,84-85].

Педагогічну діяльність М.Монтессорі також досліджувала І.М.Дичковська в аспекті індивідуального виховання дітей дошкільного віку. Аналізуючи роботи вченої-педагога, дослідниця робить висновок, що в школі М.Монтессорі вчитель мало викладає, багато спостерігає і спрямовує свою увагу на динаміку психічного розвитку дітей. Але для того, щоб дотримуватися цих принципів, продовжує І.М.Дичковська, “сучасний педагог повинен пройти таку наукову школу, яка могла б сформуванати в нього вміння спостерігати та логічно мислити” [4,7-8].

Проте, сучасні науковці не тільки звертаються до проблем “вільного виховання” дитини, що набули певного розвитку в історії педагогіки, але й наголошують на необхідності вивчення цієї проблеми в наш час. Ми звернули увагу на те, що і сьогодні вчені Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Бех, Є.В.Бондаревська, А.А.Бударний, Г.А.Власова, Ю.А.Гапов, Л.П.Герасименко, Ю.З.Гільбух, М.М.Дарманський, І.Г.Єрмаков, Л.І.Зініна, В.І.Іллічук, Л.В.Канішевська, Б.С.Кобзар, Н.М.Огренич, В.П.Покаєв, Т.І.Сущенко та інші стверджують важливість особистісно-зорієнтованого підходу до навчання і виховання школярів і розробки “Педагогіки ненасилля”. Прибічники основних положень названої педагогіки виступають проти різних форм підкорення учнів авторитарним вказівкам, проти приниження гідності учнів. Одним із найголовніших положень “Педагогіки ненасилля” є розуміння педагогами того, що немає “абстрактного учня”, є - “особистість”. Учитель повинен шукати гуманістичні підходи до кожного школяра, розуміти його особисті проблеми, знаходити потрібні слова, що допомагають учням вірити у ширю підтримку дорослого. Без сумніву можна стверджувати, що для організації успішного спілкування підлітків шкіл-інтернатів (зокрема учнів з природно уповільненим темпом інтелектуального розвитку) необхідно сприяти формуванню таких стосунків, які б сприяли творчому співробітництву. Такий характер стосунків, завдяки яким реально здійснюється співпраця, докорінно змінює зміст урочної та позаурочної роботи. Саме у гуманістичній співпраці закладені невичерпні можливості розвитку і саморозвитку кожного школяра в умовах найсприятливішого клімату взаємовідносин, пов'язаних з інтелектуальним та емоційно-вольовим впливом.

Література

1. *Вентцель К. Н. Свободное воспитание: Избранные труды.*-

М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1993.-171с.

2. Верджеро П.П. //Российская педагогическая энциклопедия: В2Т.-М.: Большая российская энциклопедия, 1993.-Т.1.-С.140.

3. Витторино да Фельтре //Российская педагогическая энциклопедия: В2Т.-М.: Большая российская энциклопедия, 1993.-Т.1.-С.149.

4. Дичковская И.Н. Индивидуальное воспитание детей дошкольного возраста в педагогическом наследии М.Монтессори: Автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01. - Одесса, 1996. - 24с.

5. Лошиц Ю., Скворода.-М.: Молодая гвардия, 1972.-224с

6. Ситаров В.А, Маралов В.П. Проблема ненасилия в религиозных, философско-этических, педагогических концепциях // Педагогика толерантности. - 1988. - № 3-4. - С.69-97.

7. Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос.- Калуга: Духовное познание, 1992.-108с.

О.Б.Каневская

КОММУНИКАТИВНО-ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УРОКУ РУССКОГО ЯЗЫКА: К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО

Современный этап развития лингводидактики характеризуется интенсивной разработкой проблем, связанных с внедрением в учебный процесс коммуникативно-индивидуализированной концепции обучения.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением понятий коммуникативность и коммуникативная компетентность; со стратегией преподавания русского языка как иностранного; со структурой урока русского языка при коммуникативно-индивидуализированном подходе к обучению.

Communicative individual approach to the lesson of Russian: The problem of teaching russian as a foreign language. Modern development of linguodidactics is characterized by the intensive introduction of the concept of communicative and student-oriented teaching. The articles deals with the problems of the development of students' communicative competence, with the strategy of teaching Russian as a foreign language, with the structure of the lesson of Russian taking into account the communicative and student-oriented approach.

Русский язык и литература, как учебные предметы, всегда были средствами духовного, умственного, эстетического обогащения учеников, что соответствует основным принципам закона Украины «Об образовании»: гуманизации, демократизации образования, приоритетности общечеловеческих ценностей. Программа «Русский язык. 5-9 классы» [6] ориентирует учителей-русистов на новые подходы к преподаванию русского языка в Украине, а именно: главной целью обучения становится

формирование у школьников умений и навыков владения языком во всех видах речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо) на базе освоения основ науки о языке. В связи с этим меняется и методика преподавания русского языка, так как традиционные приемы и способы обучения языку не могут обеспечить в достаточной степени решение задач, которые стоят перед учителем: развивать у учеников умения слушать, читать, говорить, писать; обогащать словарный запас новыми словами, грамматическими формами, синтаксическими конструкциями; формировать навыки правописания, т.е. таких задач, которые всегда решались учителями иностранных языков. Таким образом, необходимы поиски наиболее эффективных путей обучения русскому языку как иностранному в условиях украинско-русского доминантного билингвизма. В этом может помочь методика преподавания иностранных языков и прежде всего русского как иностранного. Работы ведущих ученых и методистов: В.Г.Костомарова, О.Д.Митрофановой, В.В.Морковкина, Е.М.Верещагина, Е.И.Мотиной, С.Ф.Шагилова, И.А.Зимней, Г.А.Китайгородской, Е.И.Пассова, З.Н.Иевлевой и др. - должны быть положены в основу создания новых методических концепций обучения русскому языку в школах Украины, предполагающих использование гибких моделей с учетом различных условий обучения, по обеспечению этих моделей программами и учебно-методическими материалами.

Цель данной статьи – познакомить учителей-русистов с сущностью коммуниктивно-индивидуализированного подхода к уроку русского языка, определить его ключевые этапы, соответствующие требованиям, предъявляемым к нему методикой преподавания русского как иностранного. Умение учителей-практиков осознанно владеть данными ориентирами позволит им более целенаправленно и эффективно использовать все методы и приемы, разработанные методикой русского как иностранного, в процессе обучения языку. Такое обучение должно быть максимально приближено к условиям и целям реального использования языка каждой возрастной, социальной и дифференцированной по образовательному признаку категорией учащихся, что и постулирует коммуниктивная методика. Как правильно отмечает проф. О.А.Лагтева, «такая задача предполагает тщательное изучение коммуниктивных потребностей тех, кто учится языку. На этой основе выделяется языковой материал, входящий в разнообразные речевые формы и формулы, обеспечивающие удовлетворение этих потребностей. Таким путем создаются свободно варьируемые типы обучения» [5, 66].

Современный этап развития лингводидактики характеризуется интенсивной разработкой проблем, связанных с внедрением в учебный процесс коммуниктивно-индивидуализированной (или иначе коммуниктивно-деятельностной) концепции обучения. В ее основу

положена такая организация процесса овладения изучаемым языком, при которой все базовые учебные единицы русского языка и действия, производимые с этими единицами, отбираются в строгом соответствии с коммуникативными потребностями и познавательными интересами учащихся, а также с учетом их реальных психических возможностей и индивидуальных особенностей.

В центре внимания методики встает личность ученика, его потребности, сферы деятельности, индивидуальные психологические особенности; отсюда вытекает и цель обучения – овладение коммуникативной компетенцией, т.е. умением говорить что нужно, кому, как, где и когда нужно [1, 47].

Понятие коммуникативной компетенции основывается на языковой вариативности и связи между языком и речевыми ролями, которые проявляются в реальных ситуациях общения. Существуют различные точки зрения при определении коммуникативной компетенции. Согласно американскому ученому Хаймзу, “коммуникативная компетенция – это то, что нужно знать говорящему для осуществления успешной коммуникации в культурнозначимых обстоятельствах” [2, 72]. Новейшие интерпретации коммуникативных методов в области преподавания иностранных языков восходят к этому определению, с акцентом на специфических для данной культуры социолингвистических аспектах. В.Костомаров и О.Митрофанова уточняют, что коммуникативность заключается в уподоблении процесса обучения процессу речевого общения. “Коммуникативно-индивидуализированные ориентации предполагают реальность привлекаемых в процессе обучения сфер общения и ситуаций, соотносимость “исполняемых” учащимися социальных ролей с их деятельностью в условиях естественной коммуникации, с настоящим и/или будущим речевым поведением” [4, 58].

Средством для достижения коммуникативной компетенции служат разные системы учебных действий, которые восходят к универсальной модели любой сложной социальной деятельности: “цели – средства – результаты”.

Методисты единообразно определяют стратегию преподавания русского как иностранного: а) цель обучения – практическое владение изучаемым языком, проявляющееся в умении решать средствами этого языка актуальные для учащихся задачи общения; б) основное содержание учебного процесса – практика в решении задач взаимопонимания и взаимодействия; в) основной способ достижения цели – предъявление учащимся мотивированных коммуникативных заданий, обеспечение их языковым и речевым материалом, показ тактики решения, контроль и коррекция результатов, постановка новых задач, приближающихся по уровню сложности / трудности к реальному общению.

Коммуникативно-индивидуализированное обучение позволяет реализовать диалоговую методику управления учебным процессом. Такая методика повышает творческую активность учащихся за счет создания многоканальной системы коммуникативных связей от преподавателя к учащимся и наоборот. Она предполагает адаптацию к возможностям учеников, уровню их общего развития, возрастным особенностям, предусматривает традиционный “вывод” слабых учащихся на более высокий уровень владения языком, предоставление сильным ученикам возможности продвигаться более быстрыми темпами, учет исходного уровня владения языком, дополнительные виды и объемы тренировки для тех учащихся, речевые навыки которых недостаточно автоматизированы, и т.д.

Как же должны строиться уроки русского языка при коммуникативно-индивидуализированном подходе к обучению?

Во-первых, каждый урок должен содержать каталог речевых действий и схему их реализации; грамматический материал, представленный в нескольких вариантах; учебные тексты, соответствующие контексту деятельности учащихся и учитывающие их языковую подготовку; систему языковых и речевых упражнений; тексты для самостоятельной работы; лингвистический, страноведческий, методические комментарии.

Во-вторых, должен действовать тематический принцип построения уроков, который служит ориентиром при отборе языкового и речевого материала.

Тематический принцип находит научное обоснование в современных лингвистических исследованиях, в частности в так называемой фреймовой гипотезе. Основное положение данной гипотезы состоит в том, что в структуре человеческих знаний важное место занимают стереотипные структуры, каждая из которых обеспечивает возможность найти нужные сведения о фрагменте внешнего мира через зафиксированное в сознании обозначение – “нмя” фрейма.

Тематический принцип учитывается и при составлении учебников русского языка для иностранных учащихся. Например, тематическое построение имеет учебник Г.И.Володиной, М.Н.Найфельд и др. [7]:

Тема 1. Обозначение местонахождения лица, предмета или места действия.

Тема 2. Обозначение движения и его направления.

Тема 3. Обозначение движения в одном направлении и в разных направлениях. Обозначение места движения и т.д.

Грамматический материал, данный в теме, поддерживается разнообразными лексико-грамматическими упражнениями и текстами разных стилей для чтения (ознакомительного, изучающего, просмотрового, поискового). Так, по теме “Обозначение времени действия” предлагаются

упражнения типа “Расскажите, как вы провели один из воскресных дней. В рассказе используйте обозначения часового времени, употребляющиеся в разговорной речи. (Все цифры пишите словами)”. Или “Скажите, который час, употребляя разговорные конструкции времени со словами утро, день, вечер, ночь и обозначение времени: 12:00, 20:00, 9:15, 0:30”.

В-третьих, единицей обучения, овладения учебным материалом служит речевое действие (в психологии речевая интенция – коммуникационные намерения – цель высказывания). Стандартное речевое действие = коммуникативная интенция + стереотип общения. Речевые действия создают речевые ситуации – основу речевой коммуникации. Для урока должны быть отобраны стандартные речевые действия, которые могли бы максимально удовлетворить коммуникативные потребности учащихся, ввести соответствующую подсистему языка, продемонстрировать реальные сферы деятельности носителей языка, показать ценные и значимые фрагменты их культуры, жизни страны.

В-четвертых, особое место на уроке должен занимать грамматический материал, вводимый с помощью двух принципов: функционально-смыслового и иллюстративно-сопоставительного.

Функционально-смысловой принцип предлагает классификацию грамматического материала на семантической основе и реализуется в 3-х аспектах: в мотивационной установке (зачем нужен вводимый грамматический материал), в инструктивной части (какие грамматические операции необходимы для построения адекватных речевых действий), в тренировочной части (виды, объем и последовательность выполнения упражнений на отработку исходного грамматического материала).

Иллюстративно-сопоставительный принцип презентации грамматики базируется на широком использовании в практике обучения сопоставительных и инструктивных комментариев, учитывающих специфику родного языка учеников.

В-пятых, принципы отбора, организации и подачи текстовых материалов определяются конкретными задачами каждого этапа обучения на основе учета методических, педагогических, психологических и лингвистических требований. Прежде всего текст используется как тематическая и языковая база для развития навыков самостоятельного текстообразования с учетом коммуникативных потребностей учащихся. Тексты должны сопровождаться определенным количеством лексико-грамматических упражнений, в которых грамматический минимум урока органически увязан с лексическим.

Главными критериями отбора учебных текстов в системе коммуникативно-индивидуализированного обучения являются такие признаки, как трудно – легко (отражающие уровень языковой подготовки учащихся); интересно – неинтересно, актуально – неактуально (они

отражают коммуникативно-познавательные потребности учеников).

В сфере текстовой деятельности учащихся понятие "трудность" обычно интерпретируется следующим образом: трудным / легким является не сам текст и даже не текст для данного обучаемого, а процессы чтения, слушания и понимания конкретного текста конкретным обучаемым.

В-шестых, в центре системы упражнений при коммуникативно-индивидуализированном обучении находится учащийся, его личные интересы, его особенности усвоения языка. В связи с этим необходим учет таких факторов, как: положительная установка, мотивы, эмоции, удовлетворение от удачной речевой деятельности; опора на разные виды памяти; комплексный подход к содержанию и процессу обучения языку с гносеологических, психологических и дидактических позиций; строгое соответствие конкретных целей содержанию обучения.

При составлении системы упражнений нужно учитывать следующие требования: общность языкового материала для всех уровней коммуникативных упражнений, сочетание различных подходов к обучению (индукция и дедукция, анализ и синтез, имитация и эвристика); широкое использование игровых заданий и элементов проблемного обучения; постоянный учет в упражнениях специфических трудностей, вызывающих речевую интерференцию; опора на возможности учащихся (умение вести диалог, монолог; активно участвовать в различных речевых ситуациях).

Индивидуализация и дифференциация обучения достигаются при выполнении разнообразных видов комплексных заданий с обязательными и факультативными вариантами. В этих заданиях получают отражение как нарастающие трудности (по вертикали), так и особенности речевого использования грамматических средств (по горизонтали).

В-седьмых, на уроке необходимо использовать разнообразные виды наглядности: схемы и таблицы (для семантизации лексических единиц), тематические рисунки (для развития устной речи), сюжетные рисунки (для развития устной и письменной речи), фотографии, репродукции и т.п.

Необходимо отметить, что содержанием учебного общения являются факты культуры России (страны изучаемого языка), родного языка и актуальная межнациональная проблематика, так что учащийся может в равной мере выступать в роли получателя и отправителя сообщений.

Учебный курс должен быть мотивирован: каждое учебное действие либо включено в коммуникативный акт, либо представлено как целесообразная – творческая или проблемная – задача.

Итак, каждый урок русского языка имеет структуру универсальной модели деятельности, т.е. содержит этапы: 1) целеобразование – формулировка, мотивировка, экспликация цели обучения; 2) презентация – предъявление и восприятие; 3) семантизация и первичное усвоение учебного материала, иллюстрирующего способ и ход решения коммуникативных

задач урока; 4) предкоммуникативная тренировка – выполнение языковых и речевых упражнений; 5) коммуникативная практика – выполнение учебно-коммуникативных заданий, т.е. задач общения, адаптированных к условиям обучения и уровню предкоммуникативной подготовки, и естественно-коммуникативных заданий, в которых снимаются учебные ограничения при свертывании разного рода опор и ориентиров; 6) трансфер – перенос коммуникативных умений на новые задачи общения, тактика решения которых сводится к ранее усвоенным коммуникативным умениям.

Не стоит забывать, что в интересах коммуникативно-индивидуализированного обучения нужны, кроме реальной лингвистической платформы (которую возможно не столько сопоставлять, сколько просто учить как независимую ни от чего данность), материал и технологии, а именно, данные о языковой стилизации, идиоматичности, национальном видении изучаемого языка. Для адекватного освоения языка требуется внедрение в обучение коммуникативных механизмов, внеязыковых факторов, национально-культурной специфики ситуаций, самих норм коммуникативного поведения, лингвострановедческих данных.

Все вышесказанное подтверждает мысль Л.В.Щербы о том, что успешность обучения неродному языку зависит от целей преподавания, возрастного и культурного уровня учащихся, от роли в их жизни изучаемого языка [8, 379]. Это заставляет преподавателей особо заботиться о формировании у ученика потребности говорить, читать, писать или слушать (на уроке и вне его) как первопричины речевой деятельности. При этом в центре внимания оказывается сам субъект деятельности (говорения, чтения, письма, слушания) – учащийся с его потребностями и интересами, отношением к высказываемой мысли.

Поскольку язык выступает в актах деятельности, которая лично-индивидуальна, постольку, очевидно, эффективно то обучение, которое максимально сближено с актом деятельности, с реальным общением, которое максимально индивидуализировано.

Хочется подчеркнуть, что данная статья – лишь попытка обобщить те теоретико-методические сведения, которые необходимы для решения насущных задач обучения русскому как иностранному в школах Украины. Это и создание новых учебных программ, учебных пособий, в которых должны быть детально отражены цели обучения, конкретизирован речевой материал, уровни сформированности речевых умений, составляющих основы коммуникативной компетенции учащихся; и разработка конкретных методических рекомендаций, способствующих интенсификации процесса обучения, развитию мотивации в овладении русским языком, и организация самостоятельной учебной деятельности школьников, и многое другое.

Литература:

1. Вожмина Л.Л. Единицы обучения при коммуникативном подходе. //Русский язык за рубежом. — 1988. - №6. — С. 47-53.
2. Гарза Т., Лекич М.Д. Лучше раз увидеть..? (Видео в обучении иностранным языкам). //Русский язык за рубежом. — 1990. - № 3. — С. 71-76.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. - М.: Русский язык, 1978.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Пути развития методики. //Русский язык за рубежом. — 1986. - № 3. — С. 54-60.
5. Лаптева О.А. Идеи коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике. //Русский язык за рубежом. — 1990. - №2. — С. 66-71.
6. Программа «Русский язык». 5-9 классы. /Под ред. И.Гудзик. — Киев: Школьный мир, 2001.
7. Русский язык. Учебник для иностранных учащихся средних специальных заведений. Книга для преподавателя /Володина Г.И., Найфельд М.Н., Лариохина Н.М., Бахтина Л.Н. — М.: Русский язык, 1985.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. — Л.: Наука, 1974.

В.А.Ветохина, О.И.Гамали

К КОНЦЕПЦИИ КУРСА «СТРАНОВЕДЕНИЕ. РОССИЯ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА (РУССКИЙ)», ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗАХ УКРАИНЫ

Обосновывается необходимость введения в программу подготовки филологов-русистов в Украине дисциплины «Страноведение. Россия», предшествующей изучению специальных дисциплин и содержащей элементы географии, культурологии, истории, политологии и т.д. Курс должен учитывать основные факторы, обусловившие самобытность русской истории и менталитета, оказавшие влияние на развитие языка и отраженные в литературе.

Обґрунтовується необхідність введення до навчальних планів підготовки філологів-русистів в Україні дисципліни «Країнознавство. Росія», яка передувала би вивченню фахових дисциплін, містила елементи географії, історії, культурології, політології тощо та враховувала би основні чинники, що зумовили самобутність історії Росії, російського національного характеру, мали безпосередній вплив на розвиток та сучасний стан мови і знайшли віддзеркалення в літературі.

The necessity of introducing the course "Country Study. Russia" to the

curriculum of the students of Russian department is proved in the article. The given course should forego studies of major subjects and contain the elements of geography, history, cultural study, political study, etc. It should also take into account the main factors conditioned the national character of Russian history and Russian people, influenced the development of the Russian language and reflected in literature.

Современное образование нацелено на получение системы знаний, в том числе на понимание, в каком месте нашей истории мы находимся, каково наше место в современном мире и какие ценности цивилизации следует выбирать. 12 лет независимости Украины принесли существенные изменения в структуру и содержание образования: введены новые учебные курсы, направленные на изучение истории, культуры, экономики, языка вновь созданной страны, увеличилась доля гуманитарных дисциплин, больше внимания уделяется психолого-педагогическому компоненту, создаются условия для успешного овладения иностранными языками, наконец, обязательным становится ознакомление студентов с новейшими компьютерными технологиями. В целом, трансформации призваны приблизить качество получаемого в Украине образования к мировым стандартам. Следует, однако, заметить, что некоторые фрагменты учебных планов остались вне реформ, а это, на наш взгляд, снижает общий уровень подготовки специалистов.

Так, например, программа подготовки филологов-русистов не предусматривает специального обращения к вопросам истории и географии России, рассмотрения современного политического устройства и административно-территориального деления государства Российской Федерация, изучения истории русской культуры и искусства. Причины подобного положения вещей очевидны: учебный план по-прежнему ориентирован на студента, получившего достаточную базовую подготовку по перечисленным вопросам в средней школе; в нем не учтены особенности современного среднего образования, в частности, то, что в Украине, даже в школах с русским языком обучения, отсутствуют такие предметы, как «русская литература», «история России», а курс народоведения нацелен на формирование у школьников украинского менталитета.

Практика показывает, что в вузы пришло поколение, плохо ориентирующееся не только в событиях далекого прошлого, но и в современных российских реалиях. В последние два года увеличился процент студентов – выпускников школ с украинским языком обучения, которые слабо владеют русской лингвистической терминологией, не вполне воспринимают русский научный и даже художественный текст, поскольку стихийно усвоенного бытового русского не всегда хватает для понимания семантико-стилистических тонкостей. Приходится с сожалением признать, что для части украинской молодежи русский действительно стал иностранным языком и часть эта будет неуклонно увеличиваться.

Для факультетов иностранных языков традиционно предусматривается изучение курса «Страноведение», рассматриваемого в преподавании иностранных языков как комплексная учебная дисциплина, включающая в себя разнообразные сведения о стране изучаемого языка. Однако в отличие от фундаментальных наук, на которых оно базируется, страноведение включает в себя сведения фрагментарного характера, высвечивающие главные культурные, политические, экономические и т.д. особенности жизни иного народа.

В Заключительном акте Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Хельсинки, 1975) имеется специальный раздел «Иностранные языки и цивилизации», где констатируется решимость европейских государств, США и Канады «поощрять изучение иностранных языков и цивилизаций в качестве важного средства для расширения общения между народами, для их лучшего ознакомления с культурой страны, а также для укрепления международного сотрудничества...» [2]. Тесная связь преподавания иностранных языков со страноведением подчеркнута в этом документе с предельной ясностью: «...поощрять сочетание, где это уместно, обучение иностранным языкам с изучением соответствующих цивилизаций» [2].

Преподавание иностранного языка невозможно без привлечения страноведческого материала. Быстро меняющийся современный мир требует постоянной корректировки страноведческих курсов. Так, в 2001 году в России в издательстве «Гнозис» вышел учебник страноведения, отражающий новейшие реалии уже постсоветского периода.

На фундаменте разностороннего, издавна накопленного опыта преподавания иностранных языков родилась особая область филологии – лингвострановедение. Теоретические основы лингвострановедения особенно успешно разрабатываются в связи с проблемами преподавания русского языка как иностранного (В.Г.Костомаров, Е.В.Верецагин, Ю.Е.Прохоров, А.А.Брагина и др.).

Однако все перечисленные штудии ориентированы на усредненного иностранца и не учитывают современной украинской ситуации, а следовательно, предлагаемые в них подходы нуждаются в корректировке.

Украина – государство многонациональное. В каждой многонациональной стране вопросы языкового строительства всегда интересовали ученых, государственных деятелей и просто граждан, причем не только данной державы. В Украине практически все аспекты жизнедеятельности народа рассматриваются ныне по-новому. Так, некогда положительно оценивавшаяся теория и практика украинско-русского двуязычия часто высмеивается, осуждается, порождает острые конфликты его сторонников и противников. Статусу русского языка, его роли в новейшей истории Украины, месту в системе современного образования

посвящено немало работ лингвистов, литературоведов, культурологов, учителей-практиков (Н.Г.Озерова, В.А.Корсаков, Н.А.Пашковская, Н.Г.Михайловская, Н.П.Шумарова, Н.Е.Лисюченко и др.). Основная мысль украинских русистов перекликается с мнением академика Д.С.Лихачева. «Меня не пугает так называемый “развал Союза”. Мы знаем, что это такое было, и жалеть о нем нечего. Беспокоит только, что затягиваемые в водоворот событий обломки рухнувшей империи могут увлечь за собой и наши духовные связи, которые менее заметны, но зато гораздо более значимы в историческом плане. Я верю, однако, что русский язык останется еще надолго связующим элементом в культурной жизни нашей страны, которой я все-таки называю все пространство от Карпат до Владивостока... Посредническая роль русского языка в общении наших народов между собой и с другими народами (общении книжном, литературном и научном) останется велика – хотели бы этого или не хотели националисты разных толков»[3].

Реальность же такова, что промежуточный (язык национального меньшинства или иностранный?) статус русского языка, существенное сокращение “русской” составляющей в программах всех гуманитарных курсов создали ситуацию, когда будущим учителям, преподавателям русского языка и литературы стало явно не хватать фоновых знаний для успешного усвоения базовых филологических дисциплин. Трудно рассуждать об особенностях северновеликорусского наречия, если русский Север размещается для тебя “там, где чукчи живут”, или анализировать стилистику и поэтику древнерусской литературы, когда в сознании Ледовое и Мамаево побоища слиты воедино (процитированы ответы студентов на экзаменах).

Думается, именно поэтому назрела насущная необходимость в курсе «Страноведение. Россия», программа которого, к сожалению, не разработана. Она должна создаваться при тесном сотрудничестве представителей разных наук: филологов, географов, историков, политологов и др. Только такой подход позволит не просто заполнить лакуны в знаниях, но и сконцентрировать внимание на фактах и событиях, предопределивших современное территориальное и социальное членение языка, обусловивших сложные, часто противоречивые черты русского национального характера, нашедших наиболее яркое отражение на страницах русской литературы с ее глубинным психологизмом и гуманизмом.

Планируя курс страноведения, необходимо учесть основные факторы, повлиявшие на судьбу русского народа: 1) природно-климатический, 2) геополитический, 3) конфессиональный (религиозный), 4) социальной организации; обратить внимание на такие феномены русской истории, как обширность территории, противоборство русских князей в условиях монголо-татарского ига, многовековое крепостное

право, особенности русского капитализма, роль русского пролетариата, специфику рыночных отношений и суда присяжных, земледелия и крестьянской свободы, судьбы российских информаторов и изменников родины [5, 41-43].

Общность исторических судеб русского и украинского народов отразилась во многовековом развитии их культур, сопровождавшемся плодотворным взаимодействием и взаимолиянием. Обоюдными усилиями двух славянских народов создавались не только национальные, но и общечеловеческие ценности. Всестороннее их освещение в курсе страноведения будет способствовать формированию высокой культуры межнационального общения, воспитанию нетерпимости к проявлениям национализма и шовинизма, национальной ограниченности и национального эгоизма.

Предлагаемый курс призван помочь студенту в формировании конкретных представлений о природе и географическом положении России, условиях жизни, идеалах деятельности и национальном характере русского народа, о важнейших событиях, определивших ход российской истории, и о социально-исторических структурах, лежащих в ее основе. Изучение динамики взаимоотношений власти и общества, основных тенденций развития русской культуры позволит увидеть те факторы, которые в течение длительного времени определяли цивилизационную доминанту в российской истории.

Еще в 30-е годы XIX столетия А.С.Пушкин высказал парадоксальную мысль о том, что «Россия никогда не имела ничего общего с остальной Европою... история ее требует другой мысли, другой формулы, чем мысли и формулы, выведенные Гизотом из истории христианского Запада». Пусть это было преувеличением, но в словах великого поэта содержался глубокий смысл. Ведь в истории существует не только общее, но и особенное. Описание истории разных стран при помощи одной и той же «формулы» неполно и ущербно. необходимо найти собственную «формулу» для характеристики истории России, как и для характеристики истории своей страны.

Россия была первой страной в мире, заявившей о своеобразии собственно истории и о своем праве называться цивилизацией наряду с Западом. Эту идею в 60-70-е гг.XIX в. развил и научно обосновал Н.Я.Данилевский [1]. Она нашла свое отражение в фундаментальных трудах классиков европейской теории цивилизаций, таких как О.Шпенглер [7] и А.Тойнби [6]. В XX в. познанию специфики российской цивилизации способствовали труды ученых-эмигрантов: Н.С.Трубецкого, П.Савицкого, Г.Вернадского, Л.Карсавина, - которые сосредоточили свое внимание на географическом положении страны между Европой и Азией, а также на взаимодействии славянских и тюркских элементов в этническом

облике и культуре населения. Результатом этих исследований было представление о России – Евразии, северной периферийной зоне великих цивилизаций, со своеобразным политическим, социальным и культурным укладом, определившим ее неповторимый исторический облик и особую историческую судьбу.

Цивилизации находятся в культурном диалоге со своими историческими предшественниками и цивилизациями-современниками. Так, для Западной Европы и России важен был диалог с античной цивилизацией, многие культурные черты которой были ими заимствованы. Россия в XVIII в. заимствовала из Западной Европы рационализм, утилитаризм и либеральные идеи, ставшие важными факторами дальнейшего развития цивилизации. В результате таких заимствований одна из цивилизаций превращается для другой в объект сосредоточенного наблюдения, помогающий понять свои преимущества и недостатки, и одновременно в объект постоянной, подчас пристрастно несправедливой критики, цель которой – сформировать представление о собственной индивидуальности. Представляется, что именно в таком ключе следует воспринимать и полемику вокруг русского языка и культуры в Украине, сохраняя максимальную толерантность и объективность. Главная же цель изучения истории, культуры и географии российской цивилизации, составной частью которой была и украинская история и культура, – рассмотрение предпосылок ее оригинального, ни у кого не заимствованного пути в будущее.

Итак, предлагаемый курс «Страноведение. Россия» в условиях Украины должен вмещать три составляющих: собственно страноведческую, культуроведческую и лингвострановедческую[4]. Подобное триединство, с нашей точки зрения, не только целесообразно, но и необходимо, ибо обеспечивает достижение учебно-образовательных (получение необходимых знаний), воспитательных (приобщение к общечеловеческим культурным и духовным ценностям, формирование уважения к другим нациям и культурам) целей, развивает эстетические представления.

Поскольку уровень практического владения студентами русским языком позволяет использовать его в качестве основного языка обучения уже с первого курса, полагаем, что страноведческий комплекс следует предложить их вниманию не на старших курсах, как это принято на романо-германских отделениях, а в самом начале обучения, параллельно с курсом «История Украины», обеспечив тем самым основу для успешного овладения специальностью.

Разработка всесторонне обоснованной концепции, программ, подготовка пособий и учебников по данной дисциплине должна стать предметом дальнейших исследований.

Литература:

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германо-Романскому. – М., 1991.
2. Заключительный акт Совещания по безопасности и сотрудничеству в Европе (Хельсинки. 1975). – М., 1975.
3. Лихачев Д. Обломки Союза могут смести и наши духовные связи// Литературная газета. –1991. -№ 43. –30 октября. – С.13.
4. Прохоров Ю.Е. Лингвострановедение – страноведение – культуроведение (Спорные размышления по спорным вопросам)/ / Русский язык за рубежом. – 1990.-№ 3. –С. 76 – 83.
5. Степанищев А.Т. Методика преподавания и изучения истории. В 2-х ч. – М.,2002. – Ч. 1. – С. 41 – 43.
6. Тойнби А.Дж. Постигание истории. Сборник. – М., 1991.
7. Шпенглер О. Закат Европы. Т.1: Образность и действительность. – Новосибирск, 1993.

Н.Г. Недодатко, Л.В. Григоренко, Н.І. Зеленкова

ОБРАЗНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЙОГО МІСЦЕ В НАВЧАННІ

Розвиток образного мислення в навчанні є актуальною потребою сьогодення, оскільки майбутня трудова діяльність школярів в умовах комп'ютеризації сучасного виробництва вимагає дій не з реальними об'єктами, а їх заміновачами (просторовими макетами, пультом і т.ін.).

The development of imaginative way of thinking in educational process is an essential to-days demand, because the future labor activity of school – leaves in the up-to-date conditions of production computerization demands operations connected not with the real objects themselves, but with their simulators, such as three – dimension models, control-boards, etc.

Основне завдання школи – розвиток особистості на основі врахування індивідуальності кожного суб'єкта навчання, кожного учня.

Мета особистісно-орієнтованого навчання – поєднання виховання та освіти в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини. О.М.Леонтьєв стверджує, що навчальний процес має бути насиченим не знаннями, які повинен засвоїти учень, а розумінням того, що слід засвоїти [5].

Саме тому метою навчання є розвиток мислення учнів:

продуктивного, творчого, теоретичного і т.ін., але не образного. Яке місце займає образне мислення в навчанні?

Тривалий час в педагогічній психології образне мислення розглядалося лише в генетичному плані – як певна стадія розвитку мислення. Ще й досі існує уявлення, що розвиток мислення відбувається як своєрідна зміна його форм (від наочно-дієвого до наочно-образного, а від нього до абстрактного, понятійно-теоретичного). Це призвело до ототожнення образного мислення з чуттєвими формами відображення дійсності і протиставлення його теоретичному науковому мисленню, недооцінення самостійної ролі цієї форми мислення в розумовому розвитку учнів. Між тим образне мислення само розвивається “генетично більш ранні види наочного мислення не витісняються, а перетворюються, переходячи до вищих форм наочного мислення” (С.Л.Рубінштейн). Образне мислення є рівноцінною формою інтелектуальної діяльності, має складні форми проявлення і різноманітні функції в трудовій та навчальній діяльності людини.

Образне мислення – це складний процес перетворення чуттєвої інформації, яке забезпечується перцептивними діями, що дають можливість створювати образи, оперувати ними з урахуванням суб’єктивного досвіду. Сучасна психологія розрізняє два типи образного мислення: наочно-образне та поняттєво-образне. У старшокласників – теоретично-поняттєве та теоретично-образне. В умовах вирішення різноманітних завдань створення образів і оперування ними виступають як довільна діяльність, свідомо регульована і керована суб’єктом.

Навіщо потрібне образне мислення?

Воно доступне в повсякденному житті;

образ значно багатший за поняття;

образ насичений почуттями і пронизаний емоціями;

змушує людину думати, самостійно осмислювати світ.

Крім того, в умовах комп’ютеризації сучасного виробництва характерною рисою трудової діяльності є опосередкований характер управління автоматично діючими об’єктами і процесами. Дії оператора фактично здійснюються не з реальними об’єктами, а з їх замінювачами: пультом управління, просторовим макетом та ін. На основі різних сигналів в оператора створюються образи процесів, які реально протікають.

У науці все більшого значення набуває розумовий експеримент, логіко-математичний метод, а не емпіричні узагальнення конкретних поодиноких фактів.

Все це орієнтує школу на підвищення ролі образного мислення в навчанні. Створення образів та оперування ними є фундаментальною особливістю інтелекту людини.

Мислення в образах входять суттєвим компонентом в усі без

винятку види людської діяльності.

Засвоєння наукових понять здійснюється не просто на основі інтеріоризації його значення, а через опредмечування цього значення шляхом включення його в досвід суб'єкта.

Немає прямого шляху засвоєння понять. Їх засвоєння опосередковане розумовими образами. І образ, і поняття дають узагальнені знання дійсності, які виражаються словом. Різниця полягає в механізмі самого узагальнення.

В образі узагальнення будуються на фактичних зв'язках і відношеннях. У понятті – на основі виділення теоретичних зв'язків і залежностей.

У реальному процесі засвоєння знань одночасно присутня і “образна”, і “понятійна” логіка, як єдина логіка перебігу мислительного процесу. Найменша неузгодженість між ними призведе до викривлення (спотворення) наукових знань, їх використання.

Підвищення теоретичного рівня освіти в школі, викликане необхідністю приведення її у відповідність із сучасним рівнем наукових знань, принципово змінило традиційні уявлення про наукову картину світу. Це спонукало введення в шкільні курси нових понять (квантової механіки, ядерної фізики, молекулярної біології, генетики...) і розробку методів формування в школярів принципово нових уявлень про мікросвіт, їх зв'язок з уже установленими уявленнями про макросвіт, використання наочності, адекватної новому змісту. Психологічні аспекти цієї проблеми не були достатньою мірою розроблені і враховані в практиці навчання, що призвело до перевантажень учнів, труднощам в засвоєнні нових понять.

У будь-якому науковому знанні і образ, і поняття представлені в єдності. Без образу немає поняття. Широке використання в науці і виробництві різних знакових систем передбачає формування особливої сенсорної культури – створення розумових образів та оперування ними як складними інтегрованими системами. Процес формування образу у кожної людини свій. Він відрізняється людяністю та особистим досвідом взаємодії людини з оточуючим світом.

Через образ здійснюється перетворення людиною предметного світу, а без цього неможливе засвоєння і використання знань, оволодіння вміннями і навичками, формування потреб, переконань, інтересів.

Цілеспрямоване формування мислення в умовах спеціальної організації чуттєвого досвіду дитини, наприклад в діяльності щодо моделювання, змінює темпи і час, впродовж якого розвиваються уявлення її про оточуючий світ, та зміст цих уявлень. Мислення в образах набуває принципово іншого характеру: схематизму, знаковості, оперування образом, рефлексії способу створення образу.

У сучасній школі мислення формується під впливом слова,

відбувається вербалізація процесу навчання, що витісняє інші форми вираження змісту образів. Діти рано перестають малювати, тому ескізи, нариси, схеми рідко використовуються для інтерпретації думок, як і графічні способи навчання.

Здавалося б, чим більше наочності використовується в навчальному процесі, тим яскравіше і повніше формується образ об'єкта вивчення. Але психологами виявлена така цікава закономірність: там, де первинно створені образи менш наочні, яскраві і стійкі, оперування ними йде більш успішно. Де образ обтяжений різними деталями, маніпулювання ним викликає труднощі. Тож поєднання в мисленні предметних і схематизованих образів створює умови оперування ними при розв'язуванні задач.

Використання моделювання як методу навчання розкриває Б.І.Коротяєв [4].

Образне мислення формується при розв'язуванні навчальних задач, що вимагають:

- уявного перетворення наочного матеріалу, що сприймається;
- актуалізації образів по пам'яті, їх видоутворення, збереження, утримання в думці;
- видозміни цих образів, їх трансформації за формою, кольором, розмірами, просторовим розташуванням, заданими чи довільно обраними ознаками та властивостями.

Напрямки розвитку образного мислення, визначені в педагогічній психології:

- перехід від одиничних, предметно-конкретних образів до абстрактних, умовно-схематичних і назад;
- можливість фіксації в образі теоретичних зв'язків і залежностей (просторових, структурних, функціональних, тимчасових);
- розвиток динамізму образу, що виражається в його рухливості, багатоаспектності, зміні точок відліку;
- оволодіння різноманітними способами створення образу й оперування тим, що характеризується змінюваністю цих способів, їх довільним вибором у залежності від цілей і задач діяльності, конкретних умов її виконання.

Проблема розвитку образного мислення складна, оскільки зміст, специфіка образного мислення, умови його формування в онтогенезі та виявлення в різних видах діяльності в психології вивчені недостатньо.

Не розроблена в науках і технологія створення образу та оперування ним, оскільки цей процес прихований від спостерігача, його важко об'єктивувати (записати, зафіксувати, задати для засвоєння), він протікає в думці і об'єктивується в певному продукті діяльності, а за умови недостатці образних засобів виражається словом.

В педагогіці залишаються не розробленими методики виявлення

змісту образів, які формуються засобами різних навчальних предметів. Відсутня і цілісна концепція розвитку образного мислення школярів в процесі засвоєння знань. Все це створює певні труднощі в організації навчання, спрямованого на розвиток образного мислення

Література:

1. *Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся /Под ред. И.С.Якиманской; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Академии пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.*
2. Демиденко В.К., Цырульник Р.П. *Формирование приемов умственной деятельности при помощи конспектов и наглядных схем. // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 88-97.*
3. Ительсон Л.Б. *Лекции по общей психологии. Ч. II. – Владимир, 1972. – 595 с.*
4. Б.И.Коротяев. *Учение – процесс творческий: Кн. Для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.*
5. *Освітні технології: Навч.-метод. посібник /О.М.Пехота, А.З.Кітенко, О.М.Любарська та ін.; за заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с. – С. 34/.*
6. Якиманская И.С. *Образное мышление и его место в обучении // Советская педагогика, 1968. – № 12. – С. 62-71.*
7. Якиманская И.С. *Основные направления исследований образного мышления // Вопросы психологии. – № 5. – 1985. – С. 5-16.*

Т.Д.Сидоренко

ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статье педагогическая направленность выступает как предмет изучения многих исследователей. Автор аргументирует необходимость научно обоснованной и планомерно организованной работы по выявлению и воспитанию у студентов педагогической направленности, как основы формирования педагогической культуры.

In the article the pedagogical trend comes out as the subject of exploration by many investigators. The author argues the necessity of scientific basis and organized to the plan with the purpose of exposing and training the students' pedagogical trend as the foundation of forming future teachers' pedagogical traditions.

Формування педагогічної культури вчителя - складний та тривалий процес, який починається і продовжується за межами вищого педагогічного навчального закладу.

Суть пропедевтичної роботи в означеному напрямку полягає у формуванні педагогічної спрямованості майбутніх абітурієнтів.

Спрямованість - окладна і важлива психічна властивість особистості, яка посідає провідне місце в її загальній структурі. Психологічна теорія спрямованості особистості викладена в роботах С. Л. Рубінштейна, Л. І. Божович та ін. [2,6]. Її властиві рівень, широта, інтенсивність, стійкість, дієвість. Спрямованість визначає соціальну і моральну значущість особистості й виявляється через поведінку та дії людини. Вона є результатом наявності в особистості певної структури мотиваційної сфери, визначається її змістом та ієрархічною будовою.

Одним із виявів загальної спрямованості особистості є професійна, а отже, і педагогічна. Вона характеризує сферу тільки тих потреб та інтересів людини, які зв'язані з її поведінкою при виборі професії, з майбутньою професійною діяльністю, і свідчить про особливості ставлення до цієї професії та до людей, які нею займаються. Основні якості професійної спрямованості визначаються мотивами поведінки, які займають домінуюче положення в мотиваційній сфері особистості при виборі професії [1].

Спираючись на теоретичні дослідження таких складних понять як "спрямованість", "ставлення", "установка", "диспозиція", ми доходимо висновку, що структурними компонентами професійної спрямованості є ставлення до окремих складових педагогічної діяльності, які є системою мотивів як усвідомлених, так і не усвідомлених особистістю. Виходячи з цього, професійно-педагогічну спрямованість можна визначити як стійку властивість особистості, яка виражає її загальну спрямованість у специфічному виді діяльності - праці вчителя, представляє по своїй суті комплекс ціннісно-вибіркових і емоційно-вольових ставлень індивіда до професії, предмета, який викладається учням, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

Дослідженнями встановлено декілька видів спрямованості: суспільна, групова (колективна), ділова (ставлення до тієї чи іншої діяльності); егоїстична (спрямованість на себе, антисоціальна спрямованість). Основу педагогічної спрямованості становить суспільна, яка органічно зв'язана з майбутньою діяльністю випускника вищого педагогічного навчального закладу, у поєднанні з діловою.

На першому етапі навчання у вищому навчальному закладі формування суспільної спрямованості студента передбачає: а) розкриття перед ним мети, завдань і місця того чи іншого виду педагогічної діяльності у суспільному процесі, суспільної значущості ролі вчителя у духовному, економічному, національному відродженні України; б) формування наукового світогляду, визначення професійної придатності, орієнтування у навчальному процесі, пізнання самого себе через участь у різних видах

діяльності; в) виховання основних якостей особистості, які визначають дієвість впливів викладачів і студентів на формування професійно-педагогічної спрямованості: національної свідомості, самосвідомості, колективізму, принциповості й відповідальності: спрямованість особистості, пов'язана з цими якостями, забезпечує управління всією поведінкою студента; г) залучення студента до громадського життя вищого навчального закладу, зв'язки студентського колективу зі шкільним, що забезпечує основу для громадської активності особистості, яка надає професійній спрямованості соціального забарвлення.

Дослідження А. П. Черних показує, що результативність формування суспільної спрямованості студента на перших курсах залежить від трьох основних чинників: високого рівня викладання суспільних дисциплін у вищому навчальному закладі, різноманітної діяльності у системі громадських організацій і рівня сформованості колективу конкретної студентської групи [20].

На взаємозв'язок сформованості колективу студентської групи з професійною спрямованістю його членів вказує ряд дослідників. Так, В. Н. Голубова доходить висновку, що згуртованість колективу студентської групи, як ціннісно-орієнтована єдність, є необхідною умовою та чинником опосередкованого впливу на становлення професійної спрямованості майбутнього вчителя [4].

Важливу роль у формуванні професійної спрямованості відіграє педагогічне спілкування. У роботі В. А. Кан-Каліка наводяться факти, які показують, що наявність інтересу до діяльності вчителя, потреба у взаємному обміні інформацією та спільному обговоренні питань, які пов'язані зі змістом педагогічної праці, стимулюють педагогічно орієнтоване спілкування, а це, у свою чергу, здійснює суттєвий вплив на динаміку професійної спрямованості.

Взаємодія, взаємозв'язки, спілкування здійснюються завжди в умовах групової диференціації. Тому колектив майже ніколи не впливає на особистість "гуртом", його вплив здійснюється через конкретних людей. Першочергове значення у цьому процесі відіграє характер спрямованості лідера групи і його соціально-психологічна налаштованість на ту чи іншу діяльність.

Однак, подібний вплив носить неоднозначний характер. Практика показує, що інколи вплив колективу виявляється нейтральним щодо особи і, зокрема, щодо її педагогічної спрямованості. Звідси стає актуальною проблема вивчення деяких конкретних механізмів такого впливу, пошук найбільш оптимальних психологічних умов, при яких дана взаємодія буде продуктивною.

Першочергово професійна спрямованість особистості, як було сказано вище, виявляється у мотивах вибору професії. Вибір професії,

підготовка до неї визначається розвитком особистості. Разом з тим, сам цей вибір і розвиток тієї чи іншої діяльності визначають стратегію розвитку людини. "Вибір професії - це багато в чому вибір між стратегією адаптації людини через підпорядкування середовищу, з одного боку, і стратегією вивільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості, які складаються зі здатності вирішувати ціннісно-моральні проблеми і при необхідності протистояти середовищу, - з іншої", вважає І. А. Зязюн [4].

Аналіз даних моніторингу мотивів вступу до університету абітурієнтів дозволив виділити такі групи: 1) мотиви, які свідчать про дійсну педагогічну спрямованість (бажання навчати і виховувати дітей) - 35,4%; 2) мотиви, які характеризують часткову педагогічну спрямованість (потребу не в самому суттєвому для педагогічної діяльності, а в деяких окремих моментах: усвідомлення наявних педагогічних здібностей, переконання у важливості та престижності педагогічної професії) - 18,48%; 3) мотиви, які не включають педагогічну спрямованість - 46,12%.

Ці проблеми досліджуються і в зарубіжній педагогічній психології.

Нідерландський учений М. І. Лангвельд розглядає чинники, які сприятливо або несприятливо впливають на формування особистості вчителя [10].

Особливу увагу він приділяє аналізу других, бо саме це може пояснити причини неуспіху в педагогічній діяльності й допомогти виявити методи ефективного відбору абітурієнтів. До числа несприятливих чинників, які можуть привести до професійної нестійкості, він відносить такі: вибір професії вчителя як такої, що, за існуючою думкою, забезпечує легку роботу; вибір на основі припущення про наявність у нього вільного часу; вибір за порадою батьків, які мало знають про інтелектуальні професії, а про цю судять за своїм перебуванням у школі; прагнення до надбання престижу вчителя в більш низькому соціальному середовищі; прагнення до отримання професії вчителя у зв'язку з її фінансовою доступністю; прагнення піднятися, завдяки оволодінню професією вчителя, на більш високий соціальний щабель.

До числа сприятливих мотивів вибору професії вчителя М.І.Лангвельд відносить такі: вибір її завдяки позитивному досвіду, одержаному в школі; вибір завдяки інтересу до певного навчального предмета і свідомому прагненню допомогти учням розкрити їхні інтереси і навчити самостійно мислити, аналізувати; вибір завдяки прагненню соціальних ідеалів. Вчений вважає, що при позитивному спрямуванні такого прагнення може виникнути бажання стати вчителем для того, щоб передавати свої знання дітям - носіям майбутнього.

Співвідношення даних про мотивацію вибору педагогічної професії, одержаних опитуванням абітурієнтів педагогічного навчального закладу, з наступними їхніми заняттями, а також з даними діяльності їх

вже як вчителів, досліджується в роботах фінських педагогів і психологів (напр., Матті Коскенніемі). Серед мотивів, названих абітурієнтами при вступі до педагогічного навчального закладу, цей дослідник виявив: помірні витрати на навчання; тривалі канікули; наслідування прикладу родичів; бажання батьків; бажання допомагати дітям і молоді; нахили до педагогічної діяльності; той факт, що кваліфікація вчителя дає можливість вчитися далі.

У деяких випадках абітурієнти не повідомляють справжніх мотивів вибору професії. Це пояснюється тим, що вони або не усвідомлюють справжнього мотиву, або прагнуть показати, що їхнє рішення є незалежним від думки інших.

Найбільше число випадків вибору педагогічної професії пояснюється попередньою педагогічною практикою (найчастіше непрофесійною), вважає цей дослідник. Це може бути турбота про молодших членів сім'ї, участь у дитячих та молодіжних організаціях, приватні уроки [9].

Як бачимо, мотиви вибору професії вчителя українською і зарубіжною молоддю дуже схожі.

Проблема мотивації вибору професії вчителя знаходиться в тісному зв'язку з питанням ефективності відбору абітурієнтів та наступним формуванням стійкого позитивного ставлення до обраної професії. Там, де має місце чинник випадковості, результатом може бути або відплив молодих учителів зі шкіл, або негативні результати в їхній педагогічній діяльності.

Стає очевидною необхідність науково обґрунтованої та планомірно організованої роботи по виявленню та вихованню у студентів педагогічної спрямованості. Ще К. Д. Ушинський радив приймати до педагогічних навчальних закладів, "спеціально до того підготовлених, принаймні настільки, щоб виявились їхні характер і здібності до педагогічної діяльності" [7,35].

Література:

1. Асеев В. Г. Мотивация и формирование личности. - М.: Мысль, 1976. - 158с.
2. Божович Л. Й. Проблемы формирования личности // Избр. псих. тр. - М.: "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "Модэк", 1995.- 349с.
3. Голубова В. Н. Психологические основы формирования профессионально-педагогической направленности студенческого коллектива: Автореф. дис... канд. пед. наук. -М., 1979. -21 с.
4. Зязюн Й. А. Профессиональное развитие личности в контексте культурных ценностей // Проблемы

постсекундарного професійного освіти. - К.: Вища школа, 1998. - 236 с.

5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. - М.: Просвещение, 1987. - 190с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - С-Пб: Питер, 1999. - 720 с.

7. Ушинський К. Д. Проект учительської семінарії // Вибр. пед. тв.: У 2-х т. - К.: Рад. шк., 1983. - Т.2. - С. 31-56.

8. Черных А. П. Воспитание социально активной личности: История, теория, практика // Межвуз. ст. научн. тр. - Рязан. пед. ин-т им. С. А. Есенина, 1990. - 224с.

9. Koskeniviemi Matti. The development of young Elementary school. - Helsinki: Teacher Helsinki, 1965. - 42 p.

10. Langveld M. I. The Psychology of Teachers and the Teaching Profession State University of Utrecht. - The Year Boor of Education, 1963.

О.В.Бугрій

КОНЦЕПЦІЯ ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

В статті розглядаються шляхи з'єднання дидактичних теорій з концепцією діяльнісного підходу к навчанню. Показано, що таке з'єднання сприяє як підвищенню якості освіти, так і підвищенню наукового рівня теоретичних і методических розробок.

The article investigates the problem of combining didactic theories with the concept of effective teaching. It has been shown that this combining contributes a lot to both quality of education and raising scientific levels of theoretical and teaching manuals.

Вимоги реформи школи щодо необхідності подальшого вдосконалення навчання і покращення якості знань учнів дуже рельєфно відобразили ті недоліки, які все чіткіше проявлялись впродовж останніх років під час вирішення цієї проблеми на практиці. Нині очевидно, що навчати всіх значно складніше і важче, ніж навчати лише тих, хто залишається у школі після відсіювання невстигаючих. Потрібні нові підходи до навчання, більш досконалі методика. Творчі пошуки активно ведуться вченими - дидактами та методистами, передовими вчителями і новаторами.

Позитивний досвід навчання виникав у багатьох регіонах країни. Методично виправданими були спроби навчати по-новому з боку окремих учителів, наприклад, М.П.Гузика з Одеси та В.Ф.Шаталова з Донецька. Багато цінного в методику навчання внесли на місцях інші передові вчителі.