

3. Вставити в подані речення:

а) слова, які відрізняються від вихідних слів об'ємом значень: can, may, to be able: He is old, but still... (able). It is so dark that you... see nothing (can). He... miss the train (may).

б) пароніми типу emotive / emotional: He is an... person (emotional). In newspaper we observe the... use of language (emotive). Look! What an... issue! (emotional / emotive).

4. Перефразувати речення, вживаючи компоненти ЛСГ: to essay, to try, to attempt, to seek:

- Will you try an effort to do this job? (use attempt in answer).

- Test the quality of this product (use essay in answer).

- Try to find a right answer (seek).

Досвід роботи вчителя іноземних мов показує, що, оскільки міжмовна асиметрія існує на всіх мовних рівнях, зіставний аналіз потрібно проводити з самого початку навчання. Якщо в людини, яка вивчає мову, не сформовані навички зіставного аналізу, можуть виникнути неправильні асоціації, що призводить до стійких лексичних помилок. Саме тому системне зіставлення лексики в лінгводидактичних цілях повинне стати необхідною складовою роботи вчителя іноземних мов. Вправи, створені в результаті контрастивного аналізу, мають на меті закріплення матеріалу, що системно подається в уроці, та виявлення міжмовних невідповідностей.

Література:

1. Вагнер В.Н. Способы семантизации лексики при лингвоориентированном преподавании целевого языка (русского языка англоговорящим)

// Проблемы зіставної семантики. Збірник наукових статей. Випуск 5. / відповідальний редактор Кочерган М.П. - К.: КДЛУ, 2001. - С. 190-193.

2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти. - К.: Видавничий центр "Академія", 1999.

3. Юсупов У.К. Сопоставительная лингвистика как самостоятельная дисциплина // Методы сопоставительного изучения языков. - М.: Высшая школа, 1988. - С. 6 - 11.

Г.Є. Грибенко

ТВОРЧА АТМОСФЕРА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ ТВОРЧОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті аналізуються різні підходи к определению творческой личности учителя. Рассматривается проблема создания творческой атмосферы в учебном процессе высшей школы как важный фактор становления творческой личности учителя.

The article analyses different approaches to definition of teacher's creative personality. The problem of making creative atmosphere of high school study

process as an important factor of teacher's creative personality formation is investigated.

Бурхливі зміни в суспільстві диктують необхідність модернізації сфери освіти. Характерною особливістю сучасної освіти є спрямованість на індивідуальний розвиток особистості, забезпечення умов для її творчої самореалізації в суспільстві. У зв'язку з цим особистісно орієнтована освіта сьогодні актуальна, особливо в практиці вищої педагогічної школи. Її реалізація знаходить відображення в переході до діалогічного характеру занять, у співпраці та співтворчості викладача і студента, використанні імітаційно-ігрових моделей навчання, проблемних ситуацій з урахуванням здібностей і можливостей студентів. Формування культури життєдіяльності особистості, розвиток активності, професійної спрямованості, творчого потенціалу є основною метою сучасних систем освіти і виховання. Не викликає сумніву актуальність та практична значущість досліджень з виявлення умов і методів, які забезпечили б особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя, формування творчого стилю його діяльності в процесі підготовки у вищому навчальному закладі.

Ще М.Монтень теоретично обґрунтував методи навчання та виховання, спрямовані на розвиток творчого потенціалу дитини. Науково обґрунтував теорію особистісно орієнтованого навчання Г.Шаррельман. Процес навчання та виховання він бачив як творчу співпрацю вчителя з учнями. Ф. Гансберг акцентував увагу на формуванні особистості засобами мистецтва.

Визначенню поняття "творча особистість" приділяється велика увага в науковій літературі (В.Андрєєв, Д.Богоявленська, В.Кан-Калік, Н.Кичук, Н.Кузьміна, М.Поташник, С.Сисоєва, В. Цапок).

Н.Кичук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення, творчий потенціал [4].

Більшість авторів виділяють такі характеристики творчої особистості: високий рівень професіоналізму, прагнення до нового, оригінального. Головним показником творчої особистості є творчі здібності, які є індивідуально-психологічними здібностями людини, що відповідають вимогам творчої діяльності.

Н.Смагло акцентує увагу на формуванні "внутрішнього творчого середовища" особистості, до якого входять такі компоненти:

- самооцінка;
- мотивація;
- здатність до критичного аналізу;
- цілеспрямованість;
- впевненість у своїх силах;
- здатність правильно сформулювати проблему;
- оптимізм;
- гнучкість мислення;

- толерантність;
- образність мислення;
- концентрація уваги;
- дисципліна [9].

У сучасній психолого-педагогічній літературі досить часто термін "творча особистість" замінюється на термін "креативна особистість". Проблемам креативності приділяє багато уваги С.Сисоєва. Вона зазначає, що креативна особистість – це особистість, яка має певні внутрішні передумови, що забезпечують її творчу активність, нестимульовану ззовні перетворювальну діяльність. Але така активність не завжди продуктивна. Продуктивна ж творча активність і є творчою діяльністю, внаслідок якої виникає нове відкриття [8]. Вдале визначення терміна "творча особистість" знаходимо в О.Пехоти: "Творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності" [6].

Проблемам розвитку творчих здібностей особистості присвячені дослідження психологів: Л.Божовича, А.Маслоу, Я.Пономарьова, С.Рубінштейна, Б.Теплова; педагогів: Є.Антоновича, І.Зязюна, Б.Неменського, О.Рудницької.

В дослідженнях Л.Кондрашової, Н.Нікандрова, В.Сластьоніна, С.Сисоєвої виявлені протиріччя між масовим характером навчання у вищих педагогічних закладах і рівнем сформованості творчого стилю діяльності майбутніх вчителів.

Важливу роль у розробці основ теорії педагогічної творчості відіграють праці Г.Костюка, М.Леонтьєва, С.Максименко, В.Моляко.

Поняття "педагогічна творчість" в дослідженнях вчених трактується неоднозначно.

Л.Рувінський в аспекті педагогічної творчості розглядає процес пошуку вчителем оптимальної системи методів та прийомів педагогічної діяльності, спрямованої на формування творчої фантазії учня.

М.Поташнік завданням педагогічної творчості вважає пошук оптимальних шляхів у вирішенні конкретних педагогічних ситуацій.

В.Кан-Калік підкреслює, що педагогічна творчість вчителя включає його творчу діяльність та творчу навчальну діяльність учня, які знаходяться у взаємодії та взаємозв'язку.

Ш.Амонашвілі, І.Волков, Є.Льїн, М.Поташнік, М.Скаткін, І.Харламов трактують педагогічну творчість, перш за все, в аспекті творчого процесу педагога, а також як прояв внутрішніх якостей особистості вчителя.

У педагогічному словнику педагогічна творчість визначається як

“оригінальне і високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання” [5].

У практичних дослідженнях В. А. Роменця підкреслюється, що студентська молодь позитивно відповідає на запитання про потребу у творчій діяльності [7].

Неоднозначність визначень педагогічної творчості призводить до застосування різних підходів до розв'язання проблеми підготовки творчого вчителя.

Предметом творчості виступає сам суб'єкт діяльності, який ставить перед собою мету й добивається її здійснення. Педагогічна творчість багатоскладова, пов'язана з розв'язанням суперечностей, з наявністю об'єктивних і суб'єктивних умов.

З. Загвязинський виділяє такі своєрідні особливості педагогічної творчості:

- обмеження діяльності певним відрізком часу;
- необхідність позитивної динаміки творчого процесу;
- співтворчість вчителя з педагогічним колективом та учнями;
- обстановка публічності;
- специфічність предмету творчості [2].

На наш погляд, важливо підкреслити і такі своєрідні риси педагогічної творчості, як важкість у прогнозуванні результатів творчого процесу, багатогранність особистісних характеристик суб'єктів творчості, вплив незапланованих чинників.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що в працях педагогів обґрунтована характеристика творчої особистості вчителя, визначені структурні особливості творчої педагогічної діяльності. Проте, питання підготовки такого вчителя не розв'язано повною мірою. Не всі резерви вищого навчального закладу в цьому плані вичерпані. Предметом цієї статті виступає атмосфера вищої школи як важливий фактор становлення творчої особистості вчителя. Мета статті – виявити залежність між створенням атмосфери творчого зростання студентів та успішністю навчального процесу.

До об'єктивних зовнішніх умов ефективної педагогічної творчості належить соціокультурне середовище, яке безпосередньо є і сферою творчої діяльності педагога. Воно містить як матеріальну (зовнішню) сферу, так і духовне (ідейне) середовище особистості. Розуміння соціального середовища як виховного фактора можливо лише за умови, що особистість розглядається як суб'єкт активної творчої перетворювальної діяльності. Важливу роль відіграють педагогічна позиція колективу, психологічний клімат у ньому; матеріальний, організаційний, кадровий компоненти.

Одною з основних цілей викладача є створення ситуації успіху для розвитку творчої особистості студента, усвідомлення їм своїх реальних

можливостей, виховання завзятості, наполегливості й волі в досягненні мети. Радість від успіху у вирішенні нестандартних завдань буде дорівнюватись витраченим зусиллям. Щоб ситуація успіху не сприймалася студентами штучно створеною, викладач повинен володіти широким арсеналом методів психолого-педагогічного впливу, мати високорозвинену моральну й емоційну культуру, вміння створити оптимістичний психоемоційний комфорт. А на це здатна лише творча особистість.

Якими б складними не були педагогічні умови й вимоги, творчий вчитель повинен постійно прагнути оновлення творчих сил. Безліч зовнішніх та внутрішніх факторів впливають на творче самопочуття викладача. Керування емоційним станом – складний процес. Творчого вчителя в цьому плані характеризує високий рівень загальної та комунікаційної культури, відданість професійно-етичним принципам, любов до дітей. Усе це говорить про багатство душевних якостей особистості, розвинутої інтуїції, які є джерелом натхнення. Гідно вийти з неординарної, а іноді й конфліктної ситуації допоможе самовладання, терпіння, такт, які притаманні лише високомислячій людині.

Творчий учитель повинен постійно стимулювати позитивні емоційні настанови, переборювати психологічні бар'єри для успішної співтворчості. В. Кан-Калік радить вчителям для підтримки творчого самопочуття в спілкуванні закріплювати знайдені зовнішні форми вираження свого емоційного ставлення до матеріалу, використовуючи індивідуально відібрані засоби та заходи [3].

Всебічному творчому розвитку особистості сприяє створення сприятливого морально-психологічного клімату, а саме:

- атмосфери довіри й вимогливості;
- доброзичливої ділової критики;
- відсутність тиску з боку керівництва;
- високого ступеню взаємодопомоги й відповідальності.

Психологічна атмосфера багато в чому визначається рівнем комунікаційної культури викладача. Спілкування – сфера реалізації творчого потенціалу особистості, воно стимулює творчий процес. Головна функція спілкування – впливова (крім інформаційної, перцептивної та експресивно-емоційної). Спілкування є ядром у змісті творчої професійної діяльності педагога. Та, хоча цій проблемі присвячені дослідження видатних вчених (Ш.А.Амонашвілі, В.А.Кан-Калік, А.А.Леонтьєв, В.А.Сухомлинський), в сучасній системі підготовки вчителів її значення недооцінюється. Адже рішення такої проблеми студентів педагогічних закладів, як подолання бар'єрів взаєморозуміння в спілкуванні з учнями (морального, емоційного, етичного, естетичного, інтелектуального) великою мірою залежить від розвитку комунікативної культури майбутніх вчителів.

Практично усі якості людини проявляються в його вмінні

спілкуватися. В.Кан-Калік рекомендує молодим спеціалістам, формуючи індивідуальний стиль спілкування, починати з вивчення своїх особистісних якостей, працюючи над негативними проявами [3]. Для ефективного творчого процесу в спілкуванні зі співробітниками та учнями необхідно також навчитись враховувати їх індивідуальні особливості, що можливо лише при умовах тривалої педагогічної практики.

Майбутній педагог повинен оволодіти вербальними і невербальними засобами спілкування. Вербальна техніка складається зі способів організації тексту та риторичних прийомів. Однак правильне, живе мовлення не завжди сприймається такими вимогливими слухачами, як діти. Творчий вчитель повинен досконало володіти технікою невербальною (мімікою, жестами, тоном, темпом інтонації мовлення). А це передбачає розвинені артистичні здібності (що притаманні не тільки темпераментним особам, всупереч розповсюдженій думці), здатність швидко перевтілюватися в нові образи, пристосовуватися до ситуації. При цьому спілкування повинно мати характер вільного неформального обміну переживаннями й ідеями, що можливо лише в умовах духовної спорідненості, довіри, розуміння. Дотримуючись цих принципів, молодий вчитель виробляє й удосконалює індивідуальний стиль спілкування й поведінки, спрямований на постійний творчий саморозвиток та духовний розвиток учнів. Це передбачає усвідомлений вибір, аналіз і корекцію дій, для чого необхідно неординарне мислення, здатність ставити перед собою нові цілі, завдання, мотиви та передбачати їх наслідки.

Практика підтверджує оптимістичні прогнози стосовно цілеспрямованого розвитку творчих здібностей, творчого потенціалу особистості студента. Серед основних умов формування творчої особистості майбутнього педагога можна виділити такі:

- діагностика й своєчасна корекція інтелектуальних, моральних та психічних якостей особистості;
- розвиток мотиваційної сфери особистості;
- створення позитивного емоційно-психологічного клімату в колективі;
- створення формуючого середовища, сприятливого для співтворчості викладача та студентів ("ситуація успіху", проблемне, імітаційно-ігрове навчання);
- тривала педагогічна практика;
- ознайомлення з різноманітними дидактичними системами й можливість вибору та творчого вдосконалення методик навчання й виховання;
- моделювання ситуацій і засобів спілкування для розвитку професійної спрямованості та культури життєдіяльності особистості.

Таким чином, головним завданням педагогічної науки й системи

освіти є створення якісно нового розвиваючого середовища, в якому майбутній спеціаліст мав би можливість пізнавати й розвивати свої індивідуальні здібності, формувати творчий стиль діяльності і активну професійну позицію.

Література:

1. Белкин И. Г. Ситуация успеха. Как ее создать: Книга для учителя. — М., 1991. — 176 с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.
4. Кичук Н. В. От творчества учителя к творчеству ученика. — Измаил, 1992. — 96 с.
5. Педагогический словарь. В 2 т. Т 2./ Гл. ред. Каиров И. А. — М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. — 766 с.
6. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. "Педагогіка і психологія". Вісник Академії педагогічних наук України. — 1994. — №5. — с. 106.
7. Роменець В. А. Психологія творчості: Навч. посібник. — 2-ге вид., доп. — К.: Либідь, 2001.
8. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник. — К.: ІСДОУ. — 1994. — 112 с.
9. Смагло Н. С. Сучасні аспекти розвитку творчої особистості// Дайджест педагогічних ідей та технологій. — 2002. — №3. — с. 32-35.
10. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Материалы "круглого стола"// Педагогика. — 1996. — №5.

Н.В. Ковальова

СТВОРЕННЯ АКТИВНО-ТВОРЧОГО КЛІМАТУ НА МЕТОДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

В статті конкретизовано поняття "клімат", "активність"; дана характеристика активно-творчого клімату, раскрыто значення створення творчого клімату на методических заняттях; предложены и экспериментально проверены: процесс создания, работа и результаты творческих групп учителей.

In the article is concretized such conception "climate", "activity" and the characteristic is given for active-creative climate, the meaning of creation active-creative climate at the methodic lectures is revealed, the process of creating the work, the teacher's results of creative group auproposed and checked.

У нашому суспільстві відбуваються швидкі зміни. Перехід до ринку веде до зміни в розвитку освіти. Відповідно до Закону України "Про

загально середню освіту” передбачені основні програми реалізуються з метою найбільш повного задоволення потреб громадян. Основне завдання - безперервне підвищення кваліфікації спеціалістів.

Світ праці став настільки рухливим, що знання, вміння і навички потребують творчої реалізації. Для цього необхідно створювати умови, які такій реалізації допомагають.

Активність у педагогічній енциклопедії визначається як найважливіша риса людини: здібність змінювати навколишню дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями.

У “Психологічному словнику” (за редакцією А.В.Петровського) активність особистості тлумачиться як здібність людини виробляти суспільно значущі перетворення у світі на основі привласнення багатств матеріальної та духовної культури, що виявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні [3].

Інтегральна характеристика активності особистості реалізується в активній життєвій позиції людини, виражається в її ідейній принциповості, послідовності у відстоюванні своїх поглядів, єдності слова та діла.

Активність характеризується обумовленістю вироблених дій, специфікою внутрішнього стану суб'єкта, безпосередньо у момент діяння, на відміну від реактивності, коли дії зумовлюються метою суб'єкта; надситуативністю, тобто виходом за межі вихідних цілей, у відмінності від пристосування як обмеження дій суб'єкта вузькими рамками завданого; значною стійкістю діяльності щодо прийнятої мети.

Розвиток особистості вчителя припускає максимальну реалізацію його активності, самостійності, ініціативності в педагогічному процесі. Створення для цього умов - важлива задача методичної роботи.

Активність педагога є загальною формою його існування як індивіда, умовою реалізації себе як особистості на методичних заняттях.

Дослідженням природи людської активності займаються багато наук, серед яких важливе місце належить педагогіці та психології, що вивчають джерела активності педагога, механізми її становлення, особливості прояву у різноманітних видах діяльності. Найбільш повний розвиток ця проблема отримала в методологічній теорії діяльності (Л.С.Виготський, А.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн), які визначили залежність суспільного і індивідуального, єдності діяльності та свідомості, формування творчої особистості [О.С.Анісімов, Е.Е.Карпова, Н.В.Кичук, Н.В.Кузьміної, Ю.Н.Кулюткін, Н.Ю.Посталюк, С.О.Сисоєва]. Спираючись на цю теоретичну основу, можна сказати, що у методичній роботі вчитель - це суб'єкт методичного навчання.

Принцип активності вчителя як особистості у методичній роботі ґрунтується на постійному внесенні нового у зміст цієї роботи.

Механізм становлення суб'єктивної активності вчителя розглядається як інтеріорізація їм соціальних впливів. Інтеріорізуючись, цей вплив стає внутрішнім, тобто суб'єктивним, особистісним новоутворенням педагога.

Активність учителя проявляється в самостійному перетворенні на основі суб'єктивного досвіду, який у кожного педагога унікальний і неповторний. Ця активність виявляється не тільки в тому, як учитель засвоїв нормативні знання, але й у тому, як він їх перетворює, як виражає своє вибіркове ставлення до них, до характеру їх використання у своїй діяльності.

Активна творча діяльність лише тоді може стати властивістю особистості вчителя, коли він постійно залучається до методичної роботи школи. А.С.Макаренко свого часу підкреслював, що "...не метод опору, не метод помірності та тиші, а організація колективу, організація вимог до людини разом з колективом сприяє активності людини" [1].

Своєчасне стимулювання та систематичний контроль за активною творчою діяльністю вчителя у методичній роботі допоможе йому погоджувати свої плани та цілі з результатами роботи колективу, висувати нові власні ідеї та завдання для досягнення кінцевого результату.

Щоб активна творча діяльність у методичній роботі не послаблювалася, її прояви повинні отримувати власну та загальну оцінку на всіх етапах здійснення справи: задум, планування, виконання. Необхідно, щоб позитивно оцінювався будь-який творчий пошук і пропозиції, спрямовані на досягнення загальної та власної педагогічної і методичної мети.

Активна творча діяльність стимулює розвиток пізнавальних процесів, творчого мислення, уяви, створює емоційно-моральний настрій учителів, що позитивно впливає на розвиток творчого стилю педагогів. Активна творча діяльність у методичній роботі є джерелом творчої фантазії учителів щодо вибору способів оптимального розв'язання педагогічної проблеми, об'єктивної самооцінки власних творчих дій під час пошуку істини. Індивідуальний підхід до кожного вчителя дозволяє перебороти формалізм і догматизм у роботі педагогів; особистісний характер методичної роботи дає можливість враховувати стаж, індивідуальні особливості, здібності та інтереси вчителя.

З огляду на це можна говорити, що активно-творчий клімат, створений методичною роботою, сприяє виробленню позитивного творчого

ставлення до особистісної професійної діяльності.

“Є підстави стверджувати, - відзначає Б.Д.Паригін, - що за своєю природою психологічний бар'єр є стійка установка чи психологічний настрій особистості, зафіксований на вже досягнутому результаті. А це гальмує подальшу мобілізацію та використання духовного потенціалу людини”. Емоційно-психологічний бар'єр, на думку Б.Д.Паригіна, містить у собі такі процеси чи навіть стан людини в цілому, що “консервують” схований емоційно-інтелектуальний потенціал її активності. При цьому шляхи подолання психологічних бар'єрів варто шукати в особливостях особистісних характеристик учителів, у їхній морально-психологічній готовності до творчого пошуку [2].

У “Психологічному словнику” клімат розглядається як якісна сторона міжособистісних стосунків, що виявляються в сукупності психологічних умов [3].

Ці умови або сприяють, або перешкоджають продуктивній колективній діяльності та всебічному розвитку особистості в групі. Без сумніву, творчий клімат сприяє творчій продуктивній спільній діяльності вчителів і творчому розвитку особистості.

Важливими ознаками творчого клімату є: довіра та висока вимогливість членів групи один до одного; доброзичливість та ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обмірковування питань, що стосуються всього колективу; відсутність тиску з боку керівника методичної роботи на вчителів і визнання за ними права приймати потрібне для групи рішення; достатня інформованість про завдання та стан справ під час виконання; задоволеність належністю саме до цього колективу; високий ступінь емоційної включеності та взаємодопомоги у ситуаціях, що викликають стан фрустрації в будь-якого вчителя, прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним учителем.

У дослідженні академіка Р.Х.Шакурова стверджується, що серед регулюючих мотивів, які суттєво впливають на формування творчого стилю, є бажання викликати доброзичливе ставлення колег і керівництва, стати престижним. Тому творча атмосфера в педагогічному колективі має бути стимулюючою [4].

Культурне та творче середовище, створене методичною роботою у школі, моделює світ людських стосунків, забезпечує творчий клімат і психологічний комфорт, духовно-моральне благополуччя і сприяє досягненню успіхів у педагогічній діяльності. Без сумніву, перебування в такому середовищі забезпечує педагогу не тільки комфортність, психологічну захищеність, але й умови для творчості.

Створення активно-творчого клімату на методичних заняттях робить основними процесами методичну підтримку творчої індивідуальності кожного вчителя відповідно до третього етапу розвитку творчого стилю діяльності педагога, на якому відбувається індивідуальна, самостійна робота педагога.

Для надання творчої атмосфери методичній роботі організуються творчі групи вчителів за дисциплінами. Усі групи працювали над єдиною темою "Творча діяльність учителя на уроці", але кожна окремо опрацьовувала позитивний вплив такої роботи за обраною дисципліною, стан розробки проблеми на сучасну пору, проводили бесіди, спостереження і анкетування з учнями.

Під час педагогічної ради або інших організаційно-методичних заходів такі групи організують дискусії, висвітлюють питання у формі творчого звіту і виступу, готують рекомендації з проблеми. Учасникам цих груп пропонуються завдання, розробка проблемних питань, пошук нестандартних підходів до їх розв'язання. Результатами роботи творчих груп є створена стінка "Досвід наших учителів-новаторів початкових класів", у якій пропонувалися методичні нововведення: розробки уроків, приклади розв'язання цікавих педагогічних ситуацій, а також творчі звіти тощо.

Розвитку творчого стилю діяльності вчителя сприяє морально-психологічна атмосфера, інноваційні зміни, що відбуваються як у методичній роботі, так і у педагогічній діяльності. Головними принципами оновлення методичної роботи в школі є творче середовище, в якому моделюється світ людських стосунків, забезпечується творчий клімат і психологічний комфорт, духовно-моральне благополуччя, що сприяє досягненню успіхів у педагогічній діяльності. Безперечно, що перебування в такому середовищі забезпечить педагогу не тільки комфортність, психологічну захищеність, але й умови для творчості.

Для творчої активності під час методичної роботи кожному вчителю пропонувалися конкретні завдання для розробки певної теми. З цією метою колективну тему: "Індивідуально-диференційований підхід у навчанні" ми поділили на підтеми: "Використання наочності у індивідуальному підході в 1 класі", "Індивідуальний підхід під час перевірки домашнього завдання в 2 класі", "Варіативні завдання для сильних учнів у 3 класі", враховуючи бажання, інтереси і досвід методичної роботи вчителів.

Для створення належної атмосфери для творчої діяльності вчителів можна надати їм можливість працювати над пропонованою

темою семестр, використовуючи напрацьований матеріал у своїй роботі. Успіх такої роботи визначається нестандартністю рішення навчально-виховних задач; спрямованістю на формування творчої особистості учнів; поглибленим індивідуальним підходом до навчально-виховного процесу; діагностичним підходом до практичної діяльності; необхідністю пошуку нових технологій і методик навчально-виховного процесу та оволодіння ними. Порівнюючи рівні прояву творчого стилю діяльності педагогів на уроці (мал.1), ми засвідчили факт зростання від низького до достатнього і високого творчого стилю діяльності педагога: спочатку він становив 12%, а після створення творчих груп - 52%; достатній рівень - з 22% зріс до 30%; низький рівень з 66% знизився до 28%.



Мал.1 Рівень прояву показників творчого стилю діяльності в процесі проведення уроку

□ - до створення творчих груп

■ - після створення творчих груп

Створення творчих груп сприяло тому, що педагоги перетворювалися з об'єкта на суб'єкт методичної роботи. Активна позиція в методичній роботі стимулювала прагнення педагогів до активної участі в методичній роботі.

Результати свідчать про те, що:

- вчителі допомагають один одному у творчому підході до вирішення навчально-виховних проблем;
- вони проявляють ініціативу в методичній роботі.

Створення активно-творчого клімату на методичних заняттях допомагає вчителю початкових класів спрямувати свої зусилля на розвиток творчого стилю діяльності.

У подальшому перевіримо вплив стажу, віку вчителів на ефективність роботи творчих груп.

Література:

1. Макаренко А.С. Сочинения. В 4 т. Т.4. - М.: Правда, 1987. - 490с.
2. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция. Социально-психологические проблемы. - М.: Политиздат, 1978. - 329с.
3. Психология: словарь / Под ред. Петровского А.В. - М.: Политиздат, 1990. - 494с.
4. Шакуров Р.Х. Мотивы и стимулы педагогического труда: ориентация на личность // Специалист. - 1994. - №2. - С.35-37.

Н.В. Жилева

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

У статті розглядаються деякі аспекти ролі і місця засобів навчання в рамках їх комплексного використання у вищій технічній школі. Проводиться термінологічний огляд і порівняльна класифікація засобів навчання, запропонована їх класифікація з урахуванням ергономічних і технічних властивостей. Наведені результати експертного опитування, що з'ясовує пріоритети у виборі засобів навчання на різних етапах заняття.

In article some aspects of a role and a place of means of training are considered in the them of their complex use at the high technical school. The terminological review and comparative classification of means of training and their offered classification by ergonomic and technical properties. Results of expert interrogation which finds out priorities in a choice of means training at different stages of lesson are given.

Не так важно, "чему учить", как важно, "как учить". Макс Планк

Национальная доктрина развития образования Украины в XXI веке определила приоритеты государственной политики в сфере обучения, в частности разработку и внедрение информационных технологий, создание индустрии учебных средств. Представляет интерес рассмотрение в этом контексте некоторые аспекты роли и места средств обучения (СО) в практике обучения студентов высшей технической школы. Проведенный нами ретроспективный анализ состояния СО выявил, что данное понятие по-прежнему имеет различную трактовку, как например: "материальные носители содержания обучения (её перцептивная и перцептивно-логическая информация)" [4]; "дидактические материалы, обладающие свойствами, обеспечивающими решение определенных задач обучения" [5]; "полный арсенал средств, которыми может располагать преподаватель,

осуществляя процесс обучения" [1]; "составная часть материально-технического оснащения учебного заведения, представляющая собой совокупность предметов, которые заключают в себя учебную информацию для формирования у учащихся знаний, умений и навыков" [4].

На наш взгляд, наиболее "емкое" определение средств обучения дано в работе Шаповаленко С.Г. и Назаровой Т.С., где под СО понимаются материальные источники, отличающиеся информативной функцией и функцией управления познавательной деятельностью обучаемых [3].

Вместе с тем, вышеперечисленное многообразие формулировок СО требует дальнейшего более четкого их соотнесения по определенным базовым основаниям, т.е. представление их в виде классификации. В научной литературе используются различные принципы классификации средств обучения: инженерный, психофизиологический, эргономический, педагогический и др. В работе [4] проводится классификация СО по педагогическому основанию с учетом их функционального назначения. На наш взгляд, такая классификация несколько громоздка и в определенной степени условна. Кроме того, приведенное понятие "законченного учебно-познавательного акта" не раскрывается. Целесообразной, с нашей точки зрения, является более корректная формулировка: вместо "передать знания" - "передать информацию".

Классификация СО по поставленной дидактической задаче и способу ее реализации [3] хотя частично и дифференцирована, однако в ней прослеживается некоторая условность. Так, СО, дающие объемное представление об объектах относятся и к натуральным пособиям искусственного происхождения и к изобразительным пособиям.

Интересна с точки зрения классификации СО с учетом закономерностей учебного процесса в техническом вузе [1].

В последнее время, в научных публикациях [1,3,6] кроме проблемы непосредственной классификации СО затрагивается проблема их комплексного применения. При этом важным является процессуально-теоретическая сторона, связанная с необходимостью учета классификации СО и их соотнесения с конкретными условиями организации процесса обучения.

Все вышесказанное предопределило направление нашего исследования, связанного, прежде всего, с выбором наиболее эффективных подходов к оценке и использованию ТСО в вузе.

Рассмотрим в качестве примера таблицу, где приведена классификация СО с учетом их эргономических и технических свойств.

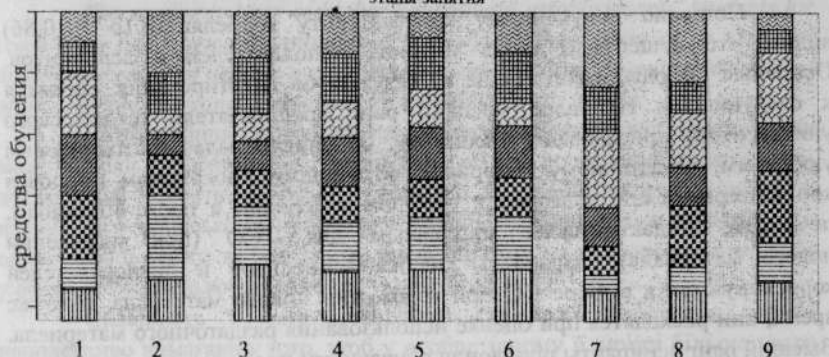
Классификация СО с учетом их эргономических и технических свойств

Классы СО	СО		Эргономические свойства	Технические свойства		
				Затемнение	Канал восприятия	
					Зрительный	Слуховой
Учебно-наглядные пособия	Натуральные пособия	Природные и объемные искусственные	Способствуют созданию адекватного образа предмета	Громоздки, Неудобны в хранении	+	+
	Изобразительные	Плакаты, рисунки, фотографии	Выразительны	Носители информации недолговечны	+	
	Знаковые символические	Чертежи, схемы, формулы, графики, диаграммы	Большая информационная емкость			
Вербальные	Учебники, учебно-методическая литература, инструкции		Линейная подача материала Привычнысь использования	Наиболее доступны		
	Дидактические материалы	Карточки с заданиями, ситуационными задачами, т.д., раздаточный материал	Способствуют индивидуализации в обучении	Носители информации недолговечны	+	
Спец. оборудование	Доска, Мел.		Способствуют ведению конспекта	Не требуют навыков работы	+	

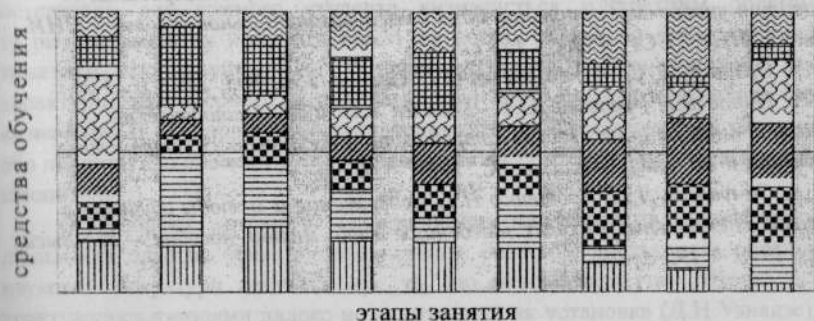
ТСО	Эпипроекторы		громоздки, тяжелы, не требуют спец. подготов. материала для демонстрации	Полное	+		
	Диапроекторы		Легки в использовании, Носители компактны	Частичное	+		
	Графопроекторы (кодоскопы)		Легки в эксплуатации. В современ. исполнении компактны	Частичное	+		
	ТВ		Жесткие эргономич. требования	Громоздкие, дорогостоящ. сложн. в экспл. для фронтальн. работы треб. несколько TV	полное	+	+
	Кинопроекторы			Громоздкие, дорогостоящ. сложн. в экспл. треб. навыки работы. Трудоем изгот. фильмов	полное	+	+
	Видеотехника		Малая разрешающ. способность экрана	Доступна. Совместима. Использован. "СТОП-кадра"	полное	+	+
	Техника звукозаписи			Не требует навыков раб. Возм. использ. цифровой техники и лазерных дисков			+
	Компьютерные технологии		Разветвленная подача материала, мульти системность	Дорогостоящие, требуют навыков работы	частичное	+	+

Выяснение приоритетов при отборе СО для проведения различных видов занятий в техническом университете выполнялось с помощью экспертного опроса преподавателей и аспирантов. Для наглядности результаты опроса представлены в виде диаграмм на рисунке 1. Верхняя диаграмма - отражает результаты опроса преподавателей, нижняя - аспирантов.

РИСУНОК 1 - ДИАГРАММА 1 "РАНЖИРОВАНИЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ПО ЭТАПАМ ЗАНЯТИЯ"



<ul style="list-style-type: none"> ▣ учебники, учебные пособия ▣ сборники задач и упражнений, методические указания ▣ муляжи, макеты, модели, натуральные объекты ▣ плакаты, таблицы, графики, диаграммы, картины, эскизы, рисунки ▣ диа-, кино-, видеофильмы, пленки с накладными проекциями, слайды ▣ сценарии деловых игр, ситуационные задачи, индивидуальные проверочные опросники, раздаточный материал ▣ обучающие программы (включая компьютерные) 	<p style="text-align: center;">Этапы занятия</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Актуализация опорных знаний 2. Изложение нового материала 3. Постановка проблемы 4. Выдвижение гипотезы 5. Поиск решения проблемы 6. Проверка правильности гипотезы 7. Контроль деятельности студентов 8. Организация практ. деятельности 9. Организация самост. деятельности
---	--



После ранжирования средств обучения по предложенным факторам (этапам занятий) находились коэффициенты корреляции рангов преподавателей и аспирантов по следующей формуле [2].

$$\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d^2}{n^3 - n}$$

где d_i - разность рангов соответствующих элементов динамических рядов, n - число факторов.

Согласно полученному коэффициенту корреляции ($\rho = 0,86$) видно, что существует связь мнений преподавателей и аспирантов. Основные выводы, вытекающие из результатов анкетирования, сводятся к следующему. Наиболее высокий ранг преподаватели технического университета присваивают учебникам, сборникам задач, методическим указаниям, раздаточному материалу, обучающим программам (включая компьютерные) при повторении учебного материала, а также объемным, печатным, дидактическим материалам для ТСО (при изложении нового материала). Результаты опроса аспирантов и преподавателей коррелируются в выборе СО при изложении нового материала, в то же время, они расходятся при оценке использования раздаточного материала. Высший ранг аспиранты присвоили обучающим программам.

В заключение заметим, что предложенная методика и подходы к выбору СО не являются исчерпывающими и могут быть использованы далее в качестве определения новых тенденции по вопросам использования СО в учебном процессе технических университетов.

Литература:

1. Денисов А.Е., Казанский В.М. Дидактические принципы применения средств обучения. - К.: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1982. - 52 с.
2. Кендалл М.Г. Ранговая корреляция. - М.: Наука, 1975. - 273 с.
3. Методология теоретико-экспериментального прогнозирования развития учебно-материальной базы общеобразовательной школы. - НИИ СбиУК АПН СССР, 1990. - 153 с.
4. Орлов В.И. Средства обучения // Специалист, №3, 2002. - 23-26 с.
5. Попов В.Н., Гвоздев Ю.В., Ковалев А.И. и др. Методические рекомендации по определению потребности в технических устройствах обучения и их классификации. К., 1979. - 50 с.
6. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и методы обучения в средних специальных учебных заведениях: Учеб.-метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1990. - 192 с.: ил.

Л.С. Коржова

ПРО СТУПІНЬ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕМАТИКИ

В статті аналізується стан готовності студентів вищої школи к проведенню педагогічних досліджень, обґрунтовуються причини низького її рівня і необхідність конкретних заходів по забезпеченню динаміки цього складного особистісного формування в

позитивную сторону.

The readiness state of higher educational establishments' students for conducting pedagogical investigations is analyzed; the reasons of its low level and the necessity of definite measures to provide positive dynamic development of this complex personal formation are grounded in this article.

На сьогоднішні можна говорити про неповне використання резервів вищої школи у підготовці майбутніх педагогів до проведення педагогічних досліджень. Недостатній рівень готовності до творчої діяльності пояснює наявність у вузівському процесі протиріччя між вимогами особистісно-орієнтованої освіти та реальними професійними можливостями студентів у сфері дослідницької діяльності.

Складність і багатоплановість сучасної вчительської праці наполегливо вимагають того, щоб у особистісному її вимірі більше уваги приділялося створенню умов для індивідуального розвитку, формуванню професійної компетентності, прояву творчого потенціалу кожного студента, який обрав фах педагога.

Оскільки в динаміці соціальних змін перше місце займає здатність спеціаліста нестандартно вирішувати професійні завдання, формування „творчості”, готовності до дослідницької діяльності стає зобов'язаною необхідністю.

Вдале вирішення завдань із підготовки випускників до творчої праці, що стоять перед вищою школою, поєднано з діагностикою рівня готовності студентів до дослідної роботи. Ми виходили з того, що реалізація наукового потенціалу для кожного студента визначається конкретним обсягом та рівнем розвитку його готовності до дослідної роботи з педагогічної тематики. Формування цього складного особистісного утворення як характеристики творчого потенціалу особистості вчителя неможливе без визначення її вихідного стану, виявлення підстав, що пояснюють низький або недостатньо високий рівень її наявності в студентів вищої педагогічної школи.

Проблема готовності до різноманітних аспектів педагогічної діяльності завжди була в центрі уваги багатьох дослідників. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що власне поняття „готовність” трактувалось авторами далеко не однозначно, як установка (Д.Н.Узнадзе), сукупність здібностей (Б.Г.Ананьєв, С.Л.Рубинштейн), інтегральна якість (В.І.Боднар, К.К. Платонов, О.Г.Мороз), складне особистісне утворення (Л.В.Кондрашова), синтез властивостей особистості, зумовлений стійкими особливостями людини (Л.М.Карамушка, Л.А.Машкіна, П.О.Рудик, Р.П.Сеульський, Г.М.Хромова).

Але всі автори однакові в тому, що творчість вчителя може проявлятися в різноманітних сферах діяльності, усі її види передбачають наявність дослідницького підходу до особистості, певного рівня готовності

до нестандартного вирішення професійних завдань.

Об'єктом нашої уваги виступає готовність студентів до проведення дослідження з педагогічної тематики, предметом – рівні її сформованості.

Під готовністю студентів до проведення педагогічних досліджень ми розуміємо динамічне, структурно-рівнєве, інтегроване особистісне утворення, яке містить стійке прагнення до науково-дослідної роботи, наявність спеціальних знань і вмінь, що забезпечують високу ефективність організації педагогічного наукового пошуку. Процес формування готовності визначається як система послідовних педагогічних впливів на мотиваційно-вольову, інтелектуально-змістову і процесуально-діяльнісну сфери студента, спрямованих на розвиток його наукового потенціалу.

Мета даної статті полягає в детальному аналізі стану готовності студентів педагогічних університетів до дослідницької діяльності з педагогічних проблем, виявленні підстав низького рівня сформованості цього складного особистісного утворення, яке виступає показником професіоналізму сучасного вчителя, та обґрунтуванні умов, що сприяють їх усуненню й забезпеченню динаміки рівня готовності в позитивному напрямку.

Для досягнення поставленої мети ми спробували визначити головні показники цього особистісного утворення. Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про наявність різноманітних підходів до визначення переліку показників та критеріїв готовності до дослідної роботи.

У працях О.А. Абдулліної, В.І. Андрєєва, К.М. Петровської, Л.М. Попова, В.О. Сластьоніна серед критеріїв готовності до педагогічної діяльності називаються: творчі задатки, знання, уміння й навички; наявність потреб у дослідницькій діяльності, що проявляється в мотивах, спонуканнях, інтересах; діяльність за ступенем самостійності, інтенсивності, продуктивності, організаційності.

Дійсно, можливо володіти необхідними здібностями, перетворювальними знаннями й уміннями, але ніколи ними не користуватись за відсутності бажання й потреби в цьому. Професійний потенціал реалізується в залежності від характеру діяльності суб'єкта, його цільових установок, а також впливу комплексу факторів і ступеня розвиненості його вдосконалюючих можливостей.

Відомо, що в будь-якій діяльності необхідний своєрідний погляд на власні думки, ідеї й результати їх реалізації. У психології це трактується як рефлексія. Йдеться про принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення особистісних форм і передумов, на критичний аналіз самого знання, його змісту і методів пізнання (5, 579), в тому числі і самопізнання особистості. У нашому випадку мається на увазі оцінка особистої діяльності в рамках виконання конкретної теми або наукової проблеми.

С.І. Архангельский, Б.Г. Анапьев, А. Маслоу, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, О.К. Тихомиров серед показників готовності вирізняють потребу у дослідницькій діяльності. Потребу вони розглядають як фундаментальну якість особистості, яка визначає її активність, спрямованість, ставлення до дійсності, до роботи.

К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, Б.М. Тешлов, Г.І. Щукіна доповнюють перелік показників готовності до професійної діяльності мотивом. Доцільно, на наш погляд, усі мотиви поділити на зовнішні, які лежать поза дослідницькою діяльністю (оцінка, осмислення обов'язку, бажання уникати неприємностей), і внутрішні мотиви, що виникають в процесі дослідницької діяльності (задоволення від процесу вирішення, інтерес до змісту предмета, потяг долати труднощі, престиж). Крім того, ми враховуємо те, що в умовах особистісно-орієнтованої освіти особливої уваги набуває процес формування особистості самого студента як майбутнього професіонала. Стимулом тут виступають внутрішні переживання, цілі, інтереси, потреби студента, які слугують збудниками до наукової роботи як однієї з умов професійного становлення, де дослідницька діяльність є засобом самореалізації і саморозвитку майбутнього вчителя.

Важливою характеристикою готовності студентів до наукової роботи І.П. Раченко вважав дослідницькі вміння, які визначаються мірою ускладнення творчого процесу, – це професійне становлення, стихійне самовдосконалення, планомірна раціоналізація, оптимізація процесу і результатів праці, рівень наукової організації або дослідницький рівень (4).

Л.С.Виготський, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський зазначали, що однією з найважливіших особистісних і професійних рис учителя є прагнення до самовдосконалення, самореалізації свого “Я” в творчій педагогічній діяльності.

У межах нашого дослідження до складу головних показників готовності студентів до дослідницької діяльності віднесені: потреби в дослідницькій діяльності, дослідницькі знання й уміння, пізнавальний інтерес, творча активність та продуктивність педагогічного дослідження.

Одним із найважливіших показників готовності виступають мотиви й потреби, що характеризують ставлення студентів до науково-дослідної роботи. Враховуючи вищезазначене, визначення домінуючих мотивів участі студентів педагогічних ВНЗ у виконанні науково-дослідної діяльності здійснювалось шляхом опитування 150 студентів 1-5^х курсів. На підставі отриманих даних був складений перелік мотивів, які найчастіше зустрічаються, з наступним їх ранжуванням за ступенем важливості. Опрацювання й аналіз отриманих результатів, а також матеріалів анкетування показали, що зовнішні мотиви, як правило, переважають на 1-3^х курсах навчання, а на 4-5^х домінують внутрішні мотиви (див. табл. 1).

Внутрішні мотиви визначають особистісне, емоційне переживання

пізнавальної потреби студентів. Вони, перш за все, лежать в основі пізнавального інтересу особистості, який, як уже наголошувалось, може бути сформований на різних рівнях. Вищий рівень пізнавального інтересу дає змогу говорити про наявність пізнавальної потреби. Студенти з низьким рівнем пізнавального інтересу виказують увагу до конкретних фактів і знань, віддають перевагу діям за зразком, не вникають у суть явищ і процесів.

Для середнього рівня характерна наявність пізнавального інтересу до встановлення причинно-наслідкового зв'язку, залежності, бажання самостійно встановити їх, прагнення до накопичення інформаційного багажу. Йде активне засвоєння дослідницьких умінь, ознайомлення з серйозними педагогічними проблемами, потяг до самостійної творчої діяльності.

Стисло кажучи, низький рівень розвитку пізнавального інтересу ґрунтується на емоційній, нестійкій увазі до предмету діяльності; для середнього характерна наявність інтересу до явища, яке має значення для студента; на вищому – зацікавленість породжує особистісне позитивне відношення, отримує сенс.

Таблиця 1

Домінування мотивів участі студентів у дослідницькій діяльності¹

Домінування мотивів	Зовнішні мотиви (%)	Внутрішні мотиви (%)	Немає вираженого домінування (%)
Етапи підготовки			
Інформаційно-дослідницький	70	10	20
Організаційно-дослідницький	45	28	27
Науково-дослідницький	33	50	17

Отже, одним з головних критеріїв рівня підготовки до проведення педагогічних досліджень у майбутній діяльності є сформованість пізнавального інтересу студентів до дослідної роботи.

У структурі формування професіонала одним з провідних критеріїв є знання. При цьому ступінь професійної невдоволеності в значній мірі залежить від рівня дослідницьких знань учителя, пошуку істини, оволодіння новими знаннями.

На жаль, оволодіння методологією і методикою наукового пізнання в практиці роботи багатьох педагогічних ВНЗ не визначена як окремий предмет. Освоєння її здійснюється несистемно, епізодично і, як правило,

¹ Таблиця розрахована на підставі матеріалів опитування студентів Криворізького та Херсонського державних педагогічних університетів.

в процесі вивчення окремих дисциплін. Багато студентів намагаються самостійно систематизувати отримані ними знання, використати їх у процесі підготовки доповіді, реферату, курсової або дипломної роботи. З метою виявлення обсягу знань студентів, про категоріальний апарат, процес і компоненти наукового дослідження було опитано 368 студентів. З них 146 – студенти 1-2^х, 142 – 3^х та 80 – 5^х курсів.

Обробка й аналіз отриманих результатів дають змогу стверджувати, що студенти 1-2^х курсів у своїй більшості не володіють методиками пошуку й обробки наукової інформації, не орієнтуються в структурі та змісті наукових робіт. Студенти 3-4^х курсів не спроможні повною мірою реалізувати методи та прийоми дослідницького характеру, в них “кульгає” логіка викладення наукових результатів. Навіть студенти-випускники відчувають дефіцит знань методологічного характеру, мають проблеми з виконанням дипломних проєктів та літературним їх оформленням.

Отже, наявність недостатнього обсягу дослідницьких знань у частини випускників є підставою того, що молоді педагоги часто не в змозі проаналізувати інформацію, виконати на її основі нові побудови, встановити логічний зв'язок знань у залежності від поставленої мети, представити їх у вигляді системи, розібратися в структурі і змісті інноваційних технологій та педагогічних теорій.

Використовуючи вищезазначені показники в результаті вивчення відповідних літературних джерел, ми отримали такі результати щодо рівнів сформованості дослідницьких знань студентів:

- на низькому рівні студент не володіє знаннями про прийоми пошуку та обробки наукової інформації, про основи наукових досліджень, структуру та зміст наукових робіт;
- на середньому – студент спроможний здійснити пошук необхідної інформації, однак не володіє достатніми знаннями, які стосуються обробки та фіксації матеріалу, має фрагментарні відомості про методологію наукових досліджень, може виділити структуру та визначити зміст деяких видів наукових робіт;
- на високому рівні в студента не виникає ускладнень під час пошуку необхідної інформації та її обробки. Наукові роботи виконуються на необхідному теоретичному рівні у відповідності з вимогами до таких наукових досліджень.

Зі сказаного логічно випливає, що знання методології та методики педагогічного дослідження, іншими словами, – оволодіння дослідницькими знаннями – треба вважати одним з необхідних компонентів та критеріїв підготовленості майбутнього вчителя до професійної творчої діяльності.

Зрозуміло, що засвоєні теоретичні знання без уміння їх практичного

застосування не стали досягненням особистості. Одержані матеріали аналізу рівнів сформованості дослідницьких умінь, які визначались нами на кожному етапі професійної підготовки майбутніх учителів за допомогою анкетного опитування і тестування, знайшли відображення в таблиці 2.

Аналіз отриманих результатів, їх розподіл за сформованістю дослідницьких умінь свідчать про те, що більшість студентів на першому етапі мають низький (60,1%) і середній (29,4%) рівні. На другому етапі ці показники значно відрізняються: 39,1% – нижчий рівень, 30,85% – середній і 30,1% – вищий. Для третього – науково-дослідницького етапу – характерним є те, що всупереч очікуваному, питома вага студентів на всіх рівнях фактично залишається незмінною.

Виявлено, що студенти з низьким рівнем сформованості умінь стикаються зі значними труднощами під час організації й здійснення досліджень, пошуку необхідного інформаційного забезпечення; з'являються проблеми з оформленням матеріалів досліджень. Студентам середнього рівня сформованості дослідницьких умінь притаманні деякі труднощі під час організації і виконання інтелектуальних операцій; вони вміють планувати дослідницьку діяльність, вільно визначають спосіб досягнення поставлених цілей дослідження. При високому рівні дослідницьких умінь студенти практично не зустрічаються ні з якими труднощами в процесі виконання науково-дослідної роботи.

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнями сформованості професійно-дослідницьких умінь

Рівні сформованості	Низький		Середній		Високий		Кількість опитаних студентів	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Інформаційно-дослідницький	92	60,1	45	29,4	16	10,5	153	41,1
Організаційно-дослідницький	52	39,1	41	30,8	40	30,1	133	35,6
Науково-дослідницький	31	35,6	28	32,2	28	32,2	87	23,3

Необхідно наголосити, що, на жаль, рівень сформованості дослідницьких умінь у випускників педагогічних університетів в цілому недостатній, що, безумовно, негативно впливає на рівень їхньої готовності до проведення педагогічних досліджень.

Отримані результати показали, що система професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів не орієнтована на підготовку його до науково-дослідної роботи. Усталена практика вищої школи зберігає орієнтацію на знання, асоціативну парадигму навчання, спрямовану на формування "середнього", "безособистісного" педагога, здатного лише до репродуктивної діяльності. Це є однією з підстав протиріч між вимогами, що ставляться до особистості та діяльності вчителя, і рівнем готовності випускників педагогічного ВНЗ до виконання своїх професійних функцій; типовою системою підготовки вчителів і індивідуально-творчим характером професійної педагогічної діяльності; неповторністю потенційних можливостей кожної особистості і серійним функціональним підходом до її розвитку і становленню, не орієнтованим на самостійну пошукову роботу; сучасним науковим особистісно-діяльнісним підходом до формування навичок самореалізації й самовдосконалення особистості і реальним станом їх здійснення в процесі підготовки майбутніх учителів.

Крім того, накопиченню досвіду дослідної роботи перешкоджає недостатня інформованість студентів про організацію і зміст НДР у педагогічному ВНЗ, незначний обсяг знань теорії методології наукових досліджень; низький рівень дослідницьких умінь і слабка наступність видів наукових досліджень; відсутність системи ефективних засобів заохочення студентів до пошукової діяльності.

Перевага низького рівня готовності студентів до дослідної роботи з педагогічної тематики актуалізує необхідність конкретних заходів щодо формування особистості інноваційного типу в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів. Одним з важливих завдань стає вирішення питання про засоби формування внутрішньої мотивації, тобто переведення зовнішньої необхідності пошуку невідомого у внутрішню потребу, що є можливим, якщо педагогічна проблема, яку розв'язує студент, є для нього суб'єктивно цікавою й практично корисною.

Під час організації дослідної роботи важливими є особистісні досягнення, що потребують розширення сфер навчально-дослідницької діяльності з метою розвитку в майбутніх педагогів здатності бачити проблему, моделювати педагогічний експеримент, знаходити альтернативні засоби розв'язання дослідницької ситуації. Усе це дозволить студентам оволодіти методами наукового пізнання, сформувати риси творчої особистості, придбати навички наукової роботи, усвідомити творчу природу педагогічної праці.

Необхідно забезпечити інтеграцію навчальної та науково-дослідницької діяльності. Результативність цієї інтеграції можлива за таких умов:

- створення атмосфери пошуку, творчості, що орієнтує студентів на нестандартне розв'язання педагогічних проблем;
- розвиток настанови на творчу педагогічну працю, перетворення узагальненого досвіду на внутрішній мотив, що спонукає студента до науково-дослідної роботи;
- організація дослідницької діяльності з педагогічної проблематики та залучення майбутніх педагогів до її різноманітних сфер;
- підтримка та стимулювання творчості, значущих ініціатив студентів;
- рефлексивність, що забезпечує результативність пошукової діяльності;
- осмислення, узагальнення та розповсюдження результатів особистої наукової діяльності та передового педагогічного досвіду інших.

Таким чином, аналіз стану проблеми в практиці вищої школи підтвердив необхідність практичних заходів щодо формування готовності майбутніх педагогів до проведення досліджень з педагогічної проблематики, забезпечення стійкої динаміки від низького до достатнього й високого рівнів цього складного особистісного утворення, без сформованості якого творча педагогічна праця є неможливою.

Література:

1. Боднар В.І. Дидактичне забезпечення управління процесом навчання// *Освіта і управління*. – 1997. - № 2.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. *Педагогическое творчество*. – М.: Педагогика, 1990.
3. Мороз О.Г., Слатьонін В.О., Філіпченко Н.І. *Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація*. – К.: Освіта, 1997.
4. Раченко И.П. *Нот учителя*. – М.: Просвещение, 1982.
5. *Философский энциклопедический словарь*. – М.: Советская энциклопедия, 1983.

(Footnotes)

Т.О.Дороніна

ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ТА ГЕНДЕРНА ОСВІТА У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Одне з головних завдань вітчизняної системи освіти - відповідне до нових суспільних потреб реформування вищої школи, яке відбувається в декількох загальних напрямках: рішучі структурні зміни, пошук більш

ефективних методів викладання, перегляд змістової сторони навчальних дисциплін за рахунок збагачення надбаннями сучасної науки. Вчитель, якого сьогодні готує вища школа, повинен не тільки володіти певними професійними навичками та вміннями і добре знати досвід попередників, але й добре розумітися у провідних напрямках розвитку наукової думки, бути людиною здатною до творчого пошуку, тобто вільною від будь-яких (у тому числі і гендерних¹) стереотипів.

Процеси державотворення, демократизації та гуманізації суспільства роблять нагальними для країни і питання статевої різності. Україна ратифікувала міжнародні документи щодо прав та свобод особистості, Верховна Рада України 12 липня 1995 року прийняла постанову "Про рекомендації учасників парламентських слухань щодо реалізації в Україні Конвенції ООН "Про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок". У ній зокрема йдеться про державне зобов'язання залучати жінок до усіх сфер суспільно-політичного життя без будь-яких обмежень. Сам факт цього підпису, на думку науковців, "означає, що Україна визнає факт гендерної асиметрії в українському суспільстві і бере на себе відповідні зобов'язання з її ліквідації" [1, 3]. Один з напрямків на цьому шляху - освітній.

1. "Гендер - понятием гендер современная социальная наука обозначает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.<...>Гендер создается обществом как социальная модель женщины и мужчин, определяющая их положение и роль в обществе и его институтах (семье, политической структуре, экономике, культуре и образовании, и др.)." [Воронина О.А. Гендер// Словарь гендерных терминов.- М.: Информация- XXI век, 2002.- С. 24.]

"Гендерные стереотипы - сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины" [Коноплева Н.А. Гендерные стереотипы// Там же.- С. 31.]

У "Пекінській платформі дій"¹ (1995 р., ратифікованій Україною) говориться: "Навчальні програми і матеріали багато в чому мають, як і раніше, тенденційний у гендерному відношенні характер і рідко враховують конкретні потреби дівчат та жінок. Це призводить до закріплення традиційних функцій жінок та чоловіків і обмеження можливостей жінок у саморозвитку як повноправних і рівних партнерів у суспільстві. Нерозуміння гендерних питань працівниками сфери освіти всіх рівнів поглиблює наявну нерівність між чоловіками та жінками, посилюючи

1. "Пекінська платформа дій" - постановчий документ Четвертої Всесвітньої конференції зі становища жінок, яка відбулася у Пекіні 4 - 15

вересня 1995 р. У ній виділені 12 найважливіших проблемних аспектів, які потребують особливої уваги суспільства, серед яких на другому місці (після "жінки та злиденність") - "освіта та професійна підготовка жінок".

дискримінаційні тенденції і принижуючі почуття власної гідності дівчат" [2]. Тому науковці та працівники освітніх закладів України за підтримкою ПРООН ("Сприяння гендерній рівності", Програма "Гендерна освіта в Україні") вже почали роботу з цього напрямку.

Серед наукових праць, де доводиться доцільність та обов'язковість розгляду гендерних питань у освітній структурі (середній та вищій, переважно гуманітарного профілю), назвемо роботи Є.Бубнової, І.Кльоциної, І.Костикової, І.Фрумїна, Г.Бреслава, Б.Хасан, І.Жеребкиної, О.Луценко, В.Суковатої, Н.Кутової та ін¹. Зазначимо, що в дослідженнях переважної частини науковців проблеми ставляться чи занадто широко, у соціально-політичному чи філософському планах, чи більш вузько, тобто в межах певного фаху².

1. Бубнова Е., Кингкейд В. Гендерные аспекты трансформации образования в СССР и США // Гендерные аспекты социальной трансформации.-М., 1996; Клецина И. Гендерный подход в системе психологического образования // Гендерные исследования: феминистская методология в социальных науках. - Харьков: ХЦГИ, 1998; Костикова И.В. Гендерные исследования и образование в МГУ им. М.В.Ломоносова // Женщины России на рубеже XX-XXI веков.- Иваново, 1998; Фрумин И.Д. Вызов критической педагогики // Вопр. философии.- 1998.- № 12; Фрумин И.Д. Тоска по пониманию или постмодернистский анализ современного образования // Вопр. методологии.- 1997.- № 3/4; Бреслав Г.М., Хасан Б.И. Пол и образование. - Красноярск, 1995; Бреслав Г., Хасан Б. Половые различия и современное школьное образование // Вопр. психологии. 1990.- № 3; Луценко Е. Значение гендерного образования и педагогики: опыт и перспектива научного поиска // Женщина.Образование. Демократия.- Мн.; Центр. генд.иссл. ЭНВИЛА,1999; Суковатая В. Гендерные курсы в структуре современного образования // Женщина.Образование. Демократия.- Мн., 1999; Штылева Л.В. Почему учителю XXI века необходимо знать про "гендер" и обладать гендерным измерением в работе с детьми? // Внедрение гендерных курсов в систему среднего образования. Методическое пособие. - Иваново, 2000; Кутова Н.А. До питання про вплив ідеології фемінізму на освіту // Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод.зб. Вип.УІІ /За ред. Легенького Г.І. та Сипченка В.І.- Слов'янськ: ІЗМН-СДПІ, 1999; Кутова Н.А. Гендерні ініціативи в педагогічній освіті // Вісник Житомирського педагогічного університету. Вип. 6.Житомир: Видавничий центр ЖДПУ.

2. Наприклад: Пушкарева Н. Гендерный подход в исторических науках. По материалам летней школы "Азов-98". СПЦП. Дайджест теоретических материалов информационного листка "Посиделки". 1999; Скорнякова С. Гендерные исследования и преподавание феминологии // Женское образование как альтернативное. – С.Пб, 1995; Зборовська Н. До проблеми гендерного підходу та феміністичної критики в українському літературознавстві // Зборовська Н. Феміністичні роздуми. На карнавалі мертвих поцілунків. – Львів. Центр гуманітарних досліджень Львівського національного університету ім.І.Франка. 1999; Клецина И. Гендерный подход в системе психологического образования. //Гендерные исследования: Феминистская методология в социальных науках. Материалы 2-й Международной Летней Школы по гендерным исследованиям (Форос – 1998) / Под ред. Ирины Жеребкиной. - Харьков: ХЦГИ, 1998; Пушкарева Н. Гендерные исследования и исторические науки. //Гендерные исследования, №3 (2/1999): Харьковский центр гендерных исследований; Баблюк З., Булавина Т. Гендерная проблематика в психологии // Теория и история феминизма. - Харьков, 1996.

Є роботи, у яких домінує саме педагогічний аспект проблеми, проте уважний розгляд цих праць схиляє до думки про поки що слабку теоретичну обґрунтованість цієї цікавої, складної та нагальної проблеми вищої освіти, досить заплутаний шар визначень, непроясненість очікуваних результатів дослідження та шляхів їх впровадження. На сьогодні проведено експертизу навчальних гуманітарних дисциплін Київського національного університету імені Тараса Шевченка, результати якої загальнодоступні в мережі Інтернет (там само можна знайти й експертний висновок щодо змісту деяких шкільних підручників), розроблені та опубліковані навчально-методичні посібники та матеріали спецкурсів з гендерної проблематики¹ На подолання цілої низки гендерних стереотипів щодо жінок та чоловіків, їхнього соціально-політичного, філософського, культурного і психологічного існування та співіснування спрямовані гендерні дослідження, які проводяться у світовій науці сьогодення. Цілком природним наслідком цих розробок стали утворення за кордоном та у колі країн пострадянського простору спеціалізованих Наукових центрів², поява періодичних видань³ та поступове введення до навчальних програм

1. Бут Л.О. Гендерна педагогіка: Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів.- Суми: СумДПУ, 2002.- Ч.2.- 68 с.; Бут Л.О., Луценко О.А. Гендерна освіта у Вузів.: в 2-ч. Навчально-методичний посібник для викладачів соціально-гуманітарних дисциплін та студентів вищих навчальних закладів.- Суми: СумДПУ, 2001; Горностаї П. Гендерні ролі та гендерно-рольові конфлікти. Програма авторського навчального курсу.-

К., 2001.- 19 с.; Кутова Н. Освіта і гендерна соціалізація: теоретико-методичний підхід. Програма спецкурсу.- К., 2001.- 13 с.; Лавріненко Н.В. Гендерні дослідження в соціології. Програма лекційного курсу.- К.: ВІПОЛ, 1998.- 24 с.; Методичні рекомендації до модуля "Гендерна політика України", Укладач Н.В. Грицяк.- К.: "АртЕК", 2000.- 48 с.; Програма і методичні рекомендації до курсу "Гендерні проблеми сталого розвитку України"/ За ред. Лобанової Л.С. та Ніколаско Т.С.- К.: Всеукраїнський центр інформації та соціально-економічної адаптації, 2000.- 49 с.; Татенко В. Програма спецкурсу. гендерне виховання лідерських якостей у студентів.- К., 2001.- 22 с.; Чухим Н.Д. Вступ до теорії фемінізму. Програма лекційного курсу.- К.: ВІПОЛ, 1998.- 24 с. та ін.

2. Центри гендерних досліджень діють у Москві, Санкт-Петербурзі, Мінську, Алма-Аті, Києві, Харкові, Саратові, Сумах, Одесі, Душанбе, Твері та ін.

3. У Харкові виходить спеціалізований журнал "Гендерні дослідження", у Мінську - "Иной взгляд", "Гендерные тетради" - у Санкт-Петербурзі та ін.

вищої освіти дисциплін гендерної тематики. "Освітні програми з жіночих та гендерних досліджень, -говориться у передмові до збірки наукових робіт Центру жіночої історії та гендерних досліджень Тверського державного університету, - багато в чому сприяють формуванню нової суспільної свідомості, вільної від стереотипних уявлень про панування та підпорядкованість однієї статі стосовно іншої, та рівних партнерських стосунків між статями в усіх галузях суспільного та сімейного життя" [6, 7].

Вітчизняна ж дослідниця зазначає: "На жаль, гендерні центри малочисельні і через це не можуть серйозно впливати на введення гендерного підходу до базових суспільних наук. Необхідно розробити таку політику у галузі освіти, яка б забезпечувала гендерну освіту для жінок та чоловіків починаючи з раннього віку, як найголовнішої складової гуманітарної освіти і як принцип у підході до всієї навчальної роботи"[4].

Вірогідно, цитована вище думка може видатися перебільшеною. Проте, цікаво над нею замислитися. Дійсно, гендерних центрів в Україні не багато. Більш того, саме їх існування, можливо, для багатьох вузівських викладачів - цілковита новина. А для декого - й пуста справа, нав'язана занадто емансіпованими сучасниками, позбавленими "простого жіночого щастя". Саме таке ставлення та оцінка насторожують. І тому, що це думка (може прихована, не відверта) більшості, навіть найпрогресивніше мислячих чоловіків, і тому, що так само думає і певна кількість жінок. Але це ставлення має соціальне походження, зумовлене суспільним (насамперед - сімейним) досвідом людини.

Жіноча підпорядкованість чоловікам, другорядність потреб та інтересів жінки - найбільш поширені гендерні стереотипи, які

впроваджуються в людську свідомість з дитинства і закріплюються соціальним досвідом маленької дитини - у дитячому садку та школі (середній та вищій). Саме тут, як помітили дослідники, діє "прихований навчальний план", який "змінює сексистське визначення жінок та чоловіків" (О.Ярська-Смірнова), оскільки вже під час навчання проходить процес статевої ідентифікації, яка унаочнюється як статева стратифікація (спрощено: частіше директор школи - чоловік, а обслуговуючий персонал та вчителі - жінки) [7].

Ці стереотипи не та реальність, що влаштовує всіх. Це реальність, яка свідчить про людську "закодованість" вже змалку, про позасвідому залежність від статі у поведінці та прийнятті рішень не з фізіологічно-природничих причин, а з обставин соціальних, тобто нав"язаних оточенням/суспільством. Може, і тут було б все не так погано, якщо б усі добре вивчили та ретельно виконували свої ідентифікаційні статеві ролі. Проте дійсність переконує, що ми погані учні, більш того, ми взагалі не знаємо про власне існування предмета для вивчення.

Бесіди з колегами-викладачами, студентами переконують у їхній особистій зацікавленості (позитивній чи негативній) у питаннях статевих взаємовідносин, у досить обмеженому колі фактів (та аргументів) для розмови, у недостатній інформованості та обізнаності співрозмовників. Ми не вважаємо, що всі повинні думати однаково, гендерні питання складні, та у ставленні до них, безперечно, велику роль грає суб"єктивний чинник. Гірше, коли цьому сприяє інформаційна недостатність, місце якої заповнює пересічна, побутова, "середня", наскрізь стандартизована, уніфікована та стереотипна свідомість.

На жаль, це явище сьогодення проникає та укорінюється у новому поколінні. З метою складання загальної картини існування у студентському колі гендерних стереотипів у вересні 2003 р. автором статті було проведено опитування серед студентів 5 курсу факультету іноземних мов КДПУ.

Перш за все, зазначимо, що опитування проводилося саме на останньому курсі з наступних причин: студенти цього рівня освіти досить дорослі (21 рік), мають особистий (хоча і невеликий) досвід праці та сімейного життя. Та найголовніше те, що ці студенти (сьогодні бакалаври) завтра - вже спеціалісти, майбутнє нашої школи та освіти. Це люди нового століття та тисячоліття, яким вчити прийдешні покоління. Отже, саме вони повинні своїм мисленням бути спрямовані на здобуття нових знань, саме їм треба буде розвивати і науку, і освіту в нових умовах та на нових засадах.

Питання були складені з урахуванням досвіду подібних опитувань вінших вищих навчальних закладах [1], з включенням декількох завдань для студентів, що вміщені в навчальному посібнику для студентів гуманітарних факультетів "Гендер та культура"[3] та згруповані в три розділи: соціально-політична позиція, освітні завдання, сімейні погляди.

що в цілому дозволило виявити розповсюдження гендерних стереотипів серед студентства.

Наведемо деякі дані. Було опитано 98 осіб: з них 9 юнаків та 89 дівчат. На питання: "Чи вважаєте Ви, що жінки повинні брати участь у суспільному житті так само, як і чоловіки?" - переважна більшість юнаків та дівчат відповіли позитивно. Присутність жінки на вищих державних посадах припускає 49 відсотків опитаних (з юнаків - четверо), а бажаність такого явища стверджує лише 20% (з юнаків - ніхто). На питання: "Як Ви ставитися до фемінізму?" - 47% позитивно, 20% негативно, 33% - не можуть визначитися, оскільки не досить добре розуміють, що це за явище. Причина цієї невизначеності полягає у недостатній інформованості студентів з проблем жіноцтва. Так, на питання: "Чи достатньо Вам інформації про стан жінок, щорозповсюджується через ЗМІ?" - 80% відповіли "ні", а 20% - виказали свою байдужість.

Інший блок питань був спрямований на з'ясування наявності гендерних стереотипів у освітньому досвіді опитуваних та їхню (можливо позасвідому) орієнтацію на свою стать у досягненні освітніх завдань. У цілому студенти вважають, що задля досягнення життєвого успіху освіта однаково важлива і для чоловіків, і для жінок (96%). Вони також вважають, що стать майже не вплинула на їхній особистий вибір професії (хоча наочно бачимо взагалі протилежне). Але у відповіді на питання: "Чи існує, на Ваш особистий погляд, відмінність у освіті та вихованні хлопчиків та дівчат?" - студенти заплуталися. Майже всі вважають, що в освіті ця різниця відсутня (94%), проте коли йдеться про якості, що виховуються в хлопчиків та дівчаток, студенти спроможні відокремити "хлопчикові" якості (мужність, наполегливість, цілеспрямованість, стриманість у почуттях, вміння постояти за себе, самостійність та ін.) та "дівочі" якості (терплячість, організованість, відповідальність, сором'язливість, чуйність, ніжність та ін.). Навіть поверхово очевидно, що студенти приписують як належні якості, які не є статевими, та й взагалі не можуть так визначатися. Але це наслідки їхнього життєвого досвіду і тієї системи освіти та виховання, у якій вони перебувають. Крім того, студенти майже забули, що повноцінна освіта без виховання взагалі неможлива. Отже, постійне впровадження цих самих гендерних стереотипів відбувається саме у освітньо-виховному процесі.

Далі студентам було запропоновано визначити свої життєві цілі (умовно, навіть найнереальніші) та перерахувати, які саме риси потрібні для їх досягнення. З'ясувалося таке: коли студент(-ка) ставить перед собою мету достатньо амбіційну, потрібні вольові якості, які раніше ними ж були визначені як чоловічі. Тобто, дівчата, яких виховують у покорі та терплячості, навіть за найсприятливіших умов, скоріше за все, будуть неспроможні реалізуватися, оскільки самі визнають за необхідне якості,

які не можуть бути їм притаманні. Ця ситуація ускладнюється поверховим розумінням студентами особливостей сімейного співіснування жінки та чоловіка.

Відразу зазначимо, що студенти сьогодні люди достатньо розвинуті, тому 95 % опитаних вважає, що відносини в сім'ї повинні складатися як партнерські. А далі знову розбіжності.

Вважаючи, що співіснування в сім'ї та щасливе життя відбувається за умов взаєморозуміння, терплячості та поваги, щодо себе особисто тільки 20% опитаних спроможні поступатися та не висувають перебільшених вимог до партнерів. Вимогливі всі - і хлопці, і дівчата. До того ж вимоги формують категорично. Майже ніхто не бажає поступитися кар'єрою задля сім'ї (5% відповіли позитивно), дівчата потребують від чоловіків здатності заробляти гроші та утримувати сім'ю, ставитися до себе з чуйністю та повагою, проте самі висловлюють думки про чоловічу зухвалість, безвідповідальність та не вважають за необхідне самостійно заробляти (як партнери). Юнаки ж звинувачують дівчат у марнотратстві, легкодумності, неспроможності до послідовності у вчинках. Вони погоджуються, що чоловіки повинні брати на себе обов'язки сімейного забезпечення, але цим їхні уявлення про сімейні обов'язки й закінчуються. Все перекладається на жінок, які продовжують наполягати на рівності і у сім'ї. Отже, наявна досить суттєва різниця між розумінням гендерної рівності та реальним станом, особливо, коли йдеться про особисте життя.

Взагалі проведене опитування дозволило констатувати таке:

- студенти досить слабо орієнтуються у гендерних питаннях та майже не підготовлені до реального життя поза навчальним процесом;
- юнаки дотримуються поглядів на жінку як підпорядковану стать у той час, коли дівчата більш лояльні;
- у цілому гендерна асиметрія найбільш відчутна саме у сімейних стосунках, у освітньому процесі вона відбувається у "прихованому" вигляді.

Наведені дані загальні, та робота у цьому напрямку потребує більш детального та глибокого аналізу (і за віком, і за сімейним станом, і за рівнем освіти). Крім того, факультет іноземних мов - дійсно жіночий, оскільки юнаків тут дуже мало. Було б доцільно провести подібне опитування на інших факультетах, де статевая асиметрія менш відчутна чи схиляється у інший бік. Однак, можемо стверджувати, що будь-яку асиметрію можна відкорегувати певними та цілеспрямованими освітніми заходами. І тут роботи в університеті, вважаємо, дуже багато. Соціологічні дослідження по факультетах дозволили б виявити найбільш слабкі сторони гендерної освіченості студентів (та викладачів), у викладачів з'являється нагода переглянути традиційний зміст навчальних дисциплін, можливо розробити програму з поступового виправлення цієї ситуації шляхом

розробки спецкурсів з гендерної проблематики, в яких би вирішувалися питання рівного та гідного співіснування жінок та чоловіків, долалися б стереотипні уявлення минулого, які б сприяли формуванню нового мислення, не закріпаченого чужим досвідом, а здобутого самостійно. Ці курси можуть сприяти поступовому пробудженню у молодій людині почуттів особистої гідності та взаємоповаги, коли можливо зникне “статеве протистояння” та з’явиться більш зважене, розсудливе ставлення один до одного. І педагогічний університет, покликаний до проведення освітньої та наукової роботи з педагогічних проблем, не може нехтувати загальними освітніми тенденціями, він своїм науковим потенціалом повинен реагувати на іноваційні процеси в освіті.

Література:

1. Блохина М.В., Панченко Е.В. Гендерные стереотипы студенчества // Женщины. История. Общество. Сб. научн. трудов. Вып. 1.- Тверь, ТГУ, С. 175 - 177.
2. Женские и гендерные исследования в университетском образовательном пространстве // Женские и гендерные исследования в Тверском государственном университете.- Тверь.: Изд-во ТГУ, 2000.- С. 3 - 8.
3. Куватова А., Наимова В., Хегай М. Гендер и культура. Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов.- Душанбе: Изд-во РТСЛ, 2002.- 94 с.
4. Луценко Е. Значение гендерного образования и педагогики. Опыт и перспектива научного поиска // Женщина. Образование. Демократия.- Мн.; Центр. генд.иссл. ЭНВИЛА, 1999.- С. 44 - 53
5. Методичні рекомендації до модуля “Гендерна політика України”, Укладач Н.В. Грицяк.- К.: “АртЕК”, 2000.- 48 с.
6. Пекінські стратегії: Програма дій в Україні // Матеріали Всеукраїнської конференції “Стратегії Четвртої конференції зі становища жінок і програма дій в Україні” 20 - 29 червня 1996 року.- К., 1996.- С. 15.
7. Ярская-Смирнова Е. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план // Женщина. Образование. Демократия.- Мн.; Центр. генд.иссл. ЭНВИЛА, 1999.- С. 25 - 29

Р.О. Пильнік

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Статья посвящена вопросу развития творческого мышления школьников. Автор отмечает особое значение проблемы в условиях современного развития общества. Анализируется неправомерность стереотипных подходов к пониманию роли интеллектуального творчества в формировании умственной культуры учащихся. Рассматривается