

1, 1999

**ПЕДАГОГІКА**  
*вищої та середньої школи*

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

# ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи

Збірник наукових праць  
Випуск 1

Кривий Ріг КДПУ 1999

Редакційна колегія

- Буряк В.К.** - доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи  
(**головний редактор**)
- Друзь З.В.** - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки  
(**відповідальний секретар**)
- Козлов А.В.** - доктор філологічних наук, професор кафедри української літератури
- Комаров В.О.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
- Кондрашова Л.В.** - доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедрою педагогіки  
(**заступник головного редактора**)
- Макаров Р.М.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
- Пікельна В.С.** - доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики трудового і професійного навчання.

Затверджено вченою радою Криворізького державного педагогічного університету

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць / гол. редактор доктор педагогічних наук, професор В.К.Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 1999. – Вип.1. - 74 с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання в середній школі та студентів у педагогічному вузі, відображено результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів та аспірантів університету.

Матеріали збірника представляють інтерес для широкого кола науковців.

## ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕССУ - ОДНА З УМОВ УСПІШНОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В предлагаемой статье индивидуализация педагогической подготовки рассматривается как одно из условий успешной подготовки будущих учителей к творческой профессиональной деятельности. Выявляется специфика индивидуализации обучения в педвузе, смысл которой заключается в сочетании индивидуальных, групповых и коллективных форм и методов учебной работы, соответствующей коллективному характеру учительского труда и позволяющей проявить индивидуальность как обучаемым, так и обучающим.*

*Приводятся данные, подтверждающие преобладание репродуктивных над творческими действиями студентов-практикантов. Обосновывается, что преодоление такого положения возможно путем реализации двухаспектности целеполагания вузовского обучения, сочетания государственной и индивидуальной программ педагогической подготовки и внедрения дидактической технологии, основанной на принципе ролевой перспективы.*

*The article presents the individualization of teacher's training as one of the conditions of successful training of future teachers to the creative professional activity. The author shows the specificity of the individualization of training at higher pedagogical institution, the meaning of which consists in the combining of individual, group and collective forms and methods of educational work, corresponding to the collective feature of teacher's activity and giving the opportunity to realise the individuality of teachers as well as students.*

*The article cites data corroborating the prevailing of reproductive actions of student-probationers over creative ones. The author substantiates, that the overcoming of such situation is possible by means of realization of double-aspects purposes of higher*

*education, combination of state and individual programs of teacher's training and introduction of didactic technology, based on the role perspective.*

Сучасні тенденції у розвитку освіти зумовлюють пошук нових підходів до організації навчального процесу у вищій школі. Великого значення сьогодні надається особистісному підходу у навчанні, який сприяє максимальному вияву багатогранності та неповторності індивідуальних особливостей учнів, самореалізації творчого потенціалу особистості у професійній сфері. Орієнтація на здібності та нахили студентів, підвищення рівня навчання та досвіду пізнавальної діяльності, озброєння їх навичками самостійної роботи з різними джерелами інформації вимагають умов, які б стимулювали учнів до творчої діяльності. Створення умов для самовираження творчого потенціалу майбутнього вчителя – важливе завдання вузівського навчання.

У системі вузівської підготовки значне місце відводиться педагогічній підготовці студентів. Факти, зібрані під час констатуючого експерименту, свідчать про неповне використання можливостей педагогічної підготовки у вирішенні завдань професійного становлення майбутніх педагогів. Аналіз результатів педагогічної практики студентів V курсу свідчить про переваження в їх діях репродуктивного начала над творчим. За підсумками анкетування 89% опитаних студентів-практикантів відчують значні утруднення у постановці розвиваючої мети навчальних та позанавчальних занять; 67% із них не можуть організувати діяльність, яка формує інтерес учнів до нового; 74% зазнають труднощів при відборі інформації, яка стимулює допитливість, вражає уяву школярів; 84% що змушують міркувати, замислюватися, дивуватися, побачити незвичайне у виучуваному. Значних труднощів майбутні вчителі зазнають під час активізації учнів на вирішення протиріч (79%), орієнтації на використання одержаних знань у нестандартних ситуаціях (76%), моделюванні елементів навчально-пошукової роботи (94%). 65% студентів практикантів здійснюють навчально-виховну роботу на репродуктивному рівні і лише 14% намагаються не копіювати дії методистів та вчителів, а вирішувати поставлені перед ними завдання нестандартно.

Причини такого становища потрібно шукати в умовах організації навчального процесу, у тому числі в педагогічній

підготовці студентів, у недооцінюванні цілеспрямованої роботи для становлення та розвитку творчої індивідуальності майбутніх педагогів. Великі можливості для подолання виявлених недоліків у підготовці майбутніх вчителів до творчої діяльності містить у собі індивідуалізація навчального процесу у вищій школі.

Індивідуалізація є не сутнісним, а процесуальним аспектом педагогічної підготовки. Індивідуалізація педагогічної підготовки – це одна з тенденцій сучасного вузівського процесу, яка є складовою системи педагогічних дій стосовно кожного студента, спрямована на максимально доцільне врахування інтересів, можливостей, здібностей, ціннісних орієнтацій, постанов особистості в плані її професійного становлення і творчого розвитку.

Індивідуалізація педагогічної підготовки – це цілеспрямована система вивчення, проектування особистості майбутнього вчителя – професіонала та здійснення її формування у вузівському процесі. Індивідуалізація педагогічної підготовки передбачає в першу чергу зміщення акцентів навчання з інформативного боку на особистість студента, усі її дидактичні засоби повинні бути спрямовані на розвиток інтелектуального, духовного та морального багажу, формування активної професійної позиції та творчого стилю діяльності, що є важливими характеристиками професіоналізму сучасного вчителя та показниками його готовності до творчого виконання професійних функцій.

Сутність індивідуалізації педагогічної підготовки студентів у педвузі полягає в тому, щоб допомогти майбутньому вчителю розкрити свої творчі можливості, виявити те важливе, що складає основу його особистості. Пошук себе в обратній професійній сфері, вдосконалення педагогічних здібностей творчих рис особистості – суто індивідуальний процес. Тому педагогічна підготовка в педвузі покликана створити необхідні умови для реалізації творчого потенціалу кожного студента в професійно-педагогічній діяльності.

Індивідуалізація педагогічної підготовки стимулює розвиваючий характер навчання. Спираючись на специфіку навчально-пізнавальної діяльності студентів, вона передбачає:

- професійну спрямованість навчальної інформації;
- постійне оновлення знань;
- оволодіння процесом формування наукових знань і методами самостійної роботи, методами педагогічної науки;

- розкриття процесу розвитку педагогічної науки, вирішення її актуальних проблем та прилучення кожного учня до наукового пошуку.

Індивідуалізація педагогічної підготовки сприяє:

- створенню ситуації психологічної єдності в учбовому процесі;  
- умов для самовираження особистості, творчого потенціалу майбутнього спеціаліста;

- прихованому керуванню ініціативою студентів.

Індивідуалізація педагогічної підготовки може стати важливою умовою підготовки студентів до творчої професійної діяльності, якщо забезпечить залучення тих, хто навчається, до системи організаційних форм і методів навчальної роботи, що утворює єдиний дидактичний комплекс, який враховує їх індивідуальність.

Індивідуальність – це все те одичне та особливе, що є властиве для людини і відрізняє її від інших. Формування індивідуальності – в одязі, у виразі обличчя, своєрідності міміки та пантоміміки, темпі та жвавості руху, зміні настроїв, виразі емоцій – повинно складати основу педагогічної підготовки студентів. Доцільно вчити майбутніх педагогів не лише саморозвиткові та самовираженню особистої індивідуальності, але й розвивати їх здібність бачити індивідуальні особливості учнів, враховувати їх в організації навчально-виховного процесу.

Особливістю педагогічної підготовки в пединституті є поєднання індивідуальних з колективними та груповими формами та методами роботи, які дозволяють максимально враховувати специфіку педагогічної праці.

За своєю суттю – це колективна праця, яка поєднує в собі діяльність викладача та студента, вчителя та учня на основі їхньої взаємодії, співпраці та співтворчості, при максимальному вираженні та вияві індивідуальності того, хто навчає і того, кого навчають. Індивідуалізація педагогічної підготовки дозволить кожному студенту усвідомити існування закономірності – чим глибше він проникає в обрану діяльність, тим вищими стають його вимоги до самого себе, до рівня власної професійної підготовки, тим стійкіша потреба у творчому виконанні професійних функцій. Усвідомлення цієї закономірності можливе при забезпеченні єдності навчання, виховання та розвитку; поєднанні колективних, групових та індивідуальних форм навчальної роботи; урахуванні

нерівномірності професійного становлення студентів та диференціації навчально-пізнавальних завдань.

Успіх підготовки студентів до творчої педагогічної роботи неможливий без реалізації двоаспектного цілепокладання у вузівському процесі. Майбутній педагог повинен, з одного боку, засвоїти обсяг знань, який окреслений навчальним планом та програмами обраного ним факультету, і іншого – реалізувати індивідуальну програму, яка забезпечує формування індивідуального стилю діяльності, професійного вигляду майбутнього вчителя. Двоаспектність у свою чергу передбачає не лише подальше оновлення та вдосконалення державних навчальних планів та програм, але й конструювання змісту індивідуальні програми педагогічної підготовки студентів з урахуванням їх особливостей і можливостей.

У змісті індивідуальної програми значне місце посідає робота щодо формування педагогічної та психологічної культури вчителя. Аналіз навчальних посібників із психолого-педагогічних дисциплін свідчить про те, що саме цим аспектам у підготовці майбутніх педагогів не приділяється належної уваги. Індивідуальна програма педагогічної підготовки повинна містити матеріал, який розкриває теоретичні основи педагогічної та психологічної культури сучасного вчителя.

Психологічна культура визначає внутрішньомотиваційні фактори професійної діяльності вчителя, тобто моделювання діяльності, яка має відбутися у власній свідомості. До числа специфічних особливостей цього складного особистісного утворення відносять:

- використання психологічних знань для вивчення кожного школяра та його навчання, виховання, розвитку;

- здійснення індивідуального підходу, при якому поєднуються теоретичні знання з розвитком інтуїції – чуттєвим розумінням особистості виховання, практичними вміннями та навичками його вивчення та виховання;

- опору на власні перцептивні та прогностичні особливості (педагогічне передбачення, педагогічна уява, прогнозування), формування та вдосконалення їх у процесі активної діяльності;

- самоаналіз власних позитивних та негативних рис та якостей, на цій основі – цілеспрямоване професійне самовиховання, тобто вироблення та закріплення професійно-моральних, духовних, інтелектуальних характеристик особистості, які забезпечують результативність праці вчителя.



На відміну від психологічної культури, педагогічна передбачає мистецтво викладу власних поглядів та переконань, знань та умінь у практику навчання та виховання. Студенти повинні чітко усвідомити, що педагогічна культура охоплює багато сфер їх професійно-педагогічної діяльності, а саме:

- знання з теорії виховання, навчання, розвитку особистості школяра;

- педагогічні вміння та навички (інформаційні, мобілізаційні, розвиваючі, орієнтаційні, організаційні та ін.);

- широкий загальний та професійно-педагогічний світогляд, який забезпечує цілісне бачення явищ та процесів, культуру аналізу педагогічних факторів та явищ;

- прагнення до постійного самовдосконалення, професійного росту;

- індивідуалізовану систему взаємин у рамках етичної природи та вимог вчительської професії;

- високорозвинені комунікативні й організаторські здібності;

- потреба у педагогічній взаємодії, співпраці, співтворчості в системі «вчитель-учень»;

- активну професійну позицію і творчий стиль діяльності;

- визначення свого соціального статусу в педагогічному колективі.

Індивідуальна програма педагогічної підготовки передбачає не лише теоретичні основи психологічної та педагогічної культури, але й спеціальну систематичну роботу над удосконаленням власного професійно-особистісного обліку, манери розмови, культури спілкування, прийомів, дії та прийняття педагогічних рішень. У ході навчальних занять із психолого-педагогічних дисциплін варто піклуватися не лише про те, щоб студенти засвоїли необхідні основи педагогіки й психології, методи навчання, вивчення, розвитку, виховання учнів, але й удосконалювали б індивідуальну культуру мови, тестів, манеру поведінки, своєрідну форму вираження емоцій, відпрацьовуючи на основі єдиних вимог відповідно до норм професійної етики власний підхід до учнів.

Значне місце в індивідуальній програмі педагогічної підготовки займає робота щодо відпрацювання індивідуального стилю спілкування й діяльності. Успіх цієї роботи залежить від усвідомлення студентами єдності форми й змісту педагогічного впливу та взаємодії, тому що розрив між формою й змістом професійних дій призводить до серйозних педагогічних помилок та

прорахунків у шкільній практиці. Вирішення цих завдань пов'язане з подальшою індивідуалізацією педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Складність полягає в тому, щоб організувати навчальний процес з урахуванням не лише індивідуальності кожного студента, але й специфіки педагогічної праці, яка має колективний характер. Важливе не лише формулювання загальної та індивідуальної мети, але й відбір змісту, методів, форм роботи, що дозволяють залучити студентів у ситуації професійної спрямованості, які вимагають від кожного індивідуальних зусиль для отримання колективного результату. Індивідуалізація педагогічної підготовки допомагає студентам замислитися та переконатися у необхідності роботи для вдосконалення власних професійних можливостей та здібностей. Розвиток професійних якостей складає основу професійного росту особистості студента. На цій основі в процесі повсякденної діяльності шліфується педагогічна техніка, професійна етика й навички взаємодії з однокурсниками, викладачами, а згодом і з учнями, закріплюється потреба у творчому виконанні педагогічних функцій.

Реалізація індивідуальної програми педагогічної підготовки кожним студентом активізує його потребу у нових знаннях, закріплює вміння систематичного їх поповнення, розвиває здібності вільно розпоряджатися власним інтелектуальним багатством і професійною компетентністю. При виконанні цієї програми дуже важливо виробити в студентів прагнення й уміння займатися професійним самовихованням. Програма професійного самовиховання, будучи центральною ланкою індивідуалізації педагогічної підготовки, формує у майбутніх педагогів стійку настанову на творче оволодіння обраною професією, вдосконалює педагогічні здібності, наполегливість, організованість, саморегуляцію педагогічних дій. Активізація цих внутрішніх сил у процесі навчальних занять стимулює цілеспрямованість роботи студентів над собою, дозволяє за мінімум часу досягнути максимум знань, практичного досвіду й професійно-моральної досконалості. Оскільки формування морально-психологічних якостей та рис особистості відбувається нерівномірно, а самовиховання у деяких студентів досить пізно включається в активний процес удосконалення професійного обліку їх особистості, цим пояснюється несформованість у педагогів-початківців багатьох професійних рис, від наявності яких залежить рівень професіоналізму випускників педвузу та готовності їх до творчої педагогічної роботи.

Поєднання державної програми з індивідуальною педагогічною підготовкою студентів, реалізація розвиваючого характеру вузівського навчання передбачає використання системи організаційних форм і методів, які стимулюють пізнавальну активність учнів, заглиблення в процес педагогічної підготовки дидактичної технології, яка б дозволяла при колективній спрямованості та формах навчальної роботи виявити кожному своєрідність та індивідуальність особистості. У цьому аспекті практичний інтерес представляє технологія, побудована на принципі рольової перспективи, важливими характеристиками якої є:

- чіткість дидактичної мети у формі рольової перспективи;
- структурування навчальної інформації у вигляді імітаційно-ігрової та проблемно-ситуативної моделі;
- реалізація цієї моделі через програвання різних ролей у ситуаціях, максимально наближених до реальної професійної практики;
- педагогічна взаємодія, співпраця та співтворчість у системі взаємин «викладач-студент»;
- різноманітність навчальних ролей імітаційно-ігрових і проблемно-ситуативних методів навчання;
- опора на творчий потенціал та ідивідуальні можливості студентів при програванні навчальних ролей професійної спрямованості;
- створення ситуації успіху для кожного учня й позитивна оцінка його дій при досягненні рольової перспективи.

Сутність цієї технології полягає в моделюванні навчальних ситуацій, під якими розуміється процес побудови певного прообразу виучуваного явища, яке розкриває характер спілкування в системі «викладач-студент»; реалізації учбово-ігрових ролей, які забезпечують активний вплив на саморозвиток особистості майбутнього вчителя. Приймаючи на себе навчальну роль, програвачи її, студент виявляє свої творчі здібності. Беручи участь у різних формах (гра, діалог, дискусія, рольова ситуація та ін.) той, хто навчається, повинен висловити свою точку зору на ту чи іншу навчальну проблему, розкрити власну позицію на питання, яке розглядається, проявити самостійність мислення, показати рівень сформованості професійних дій у модельованих ситуаціях, максимально наближених до практичних.

Результативність індивідуалізації педагогічної підготовки у розвитку творчих можливостей майбутніх педагогів, підвищення

рівня їх готовності до творчої професійної діяльності виявляється двоаспектністю цілепокладання навчальної роботи, використанням технології навчання, яка побудована на принципі рольової перспективи. Саме в цій єдності містяться великі можливості в раціональному використанні природних і психологічних можливостей студентів, сучасного залучення їх у програвання навчальних ролей, які поєднують у собі індивідуальну і колективну активність при створенні необхідних умов для прояву самостійності, ініціативи, творчості, індивідуальності при вирішенні навчально-пізнавальних завдань.

За умови грамотного підходу до індивідуалізації педагогічної підготовки можна дидактичну технологію перетворити в технологію особистісного розвитку та професійного росту майбутніх вчителів, висновком якої буде потреба та здатність до самовдосконалення, самобудування й самотворчості випускників педвузу протягом усієї їхньої професійної діяльності. Індивідуалізація педагогічної підготовки сприяє розвитку потреби студентів у зміцненні свого професійного «Я» не за рахунок уникнення труднощів, а за рахунок творчого начала їх особистості та формування достатнього рівня готовності до творчого виконання професійних функцій.

Н.І. Філіпенко

### **ЄДНІСТЬ І ЦІЛІСНІСТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ ВІДНОСИН І ЗМІСТУ ОСВІТИ У ДИДАКТИЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ**

*Стаття посвячена інтегральному процесу – дидактичному взаємодію вчителя і учасників. В ній досліджується ведуча внутрішня взаємозв'язь даного процесу – єдність і цілісність інтелектуально-емоціональних відносин вчителя і учасників і змісту освіти. Сделаны выводы для подготовки учителя к дидактическому взаимодействию с учащимися.*

*The article is devoted to integral processes didactic interaction of teacher and pupils. The leading inner correlation of given processes-unity and integrity of intellectual and emotional relations of teacher and pupils and contents of education are investigated in it. Conclusions for teacher's training for didactic interaction with pupils have been drawn.*

Різнобічні дослідження дидактичної взаємодії вчителя та учнів дозволяють визначити її як складне інтегральне утворення – систему інтелектуально-емоційних відносин між вчителем та учнями, спрямоване на розвиток творчої особистості учнів в процесі пізнавальної діяльності з метою передачі підростаючому поколінню зміст освіти /9,с.132/.

Дидактична взаємодія вчителя та учнів має декілька характерних суттєвих рис. Це, насамперед, єдність і цілісність, які реалізуються у вигляді взаємозв'язків і переплетінні складових елементів дидактичної взаємодії вчителя та учнів. В першу чергу це стосується єдності і цілісності інтелектуально-емоційних відносин і змісту освіти, які є складовими частинами дидактичної взаємодії.

Перш за все, необхідно дослідити інтелектуальну складову інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів. Якщо виходити з основної функції вчителя – навчити учнів вчитися, то, перш за все, необхідно з'ясувати такі питання: що таке інтелект з точки зору психології, який механізм його реалізації, стадії розвитку, кінцевий результат, зв'язок з мисленням та іншими психічними функціями, пізнавальною діяльністю.

Найбільш вагомий внесок в розуміння природи інтелекту належить видатному французькому психологу Ж.Піаже. Згідно Ж.Піаже інтелект – це особлива форма взаємодії між суб'єктом і об'єктом специфічної діяльності, яка є похідною від зовнішньої предметної діяльності і являє собою сукупність інтеріоризованих дій, які координовані між собою і утворюють зворотні, стійкі і одночасно рухомі цілісні структури /6,с.69/.

Вітчизняні фахівці під "інтелектом" розуміють відносно стійку структуру розумових здібностей індивіда; ефективність розумових дій за стилем і стратегією розв'язування проблем; оригінальність індивідуального підходу до ситуацій, що вимагають пізнавальної активності /3,с.119/. Отож, як бачимо, основи підходів до вивчення поняття "інтелект" вітчизняних і закордонних психологів досить близькі.

Однак, добре відомі заперечення деяких положень центральної концепції Ж.Піаже. Зокрема, П.Я.Гальперін і Д.В.Ельконін не погоджувались з тим, що логіка є єдиним або хоч головним критерієм мислення, ні з тим, що рівень формально-логічних дій складає вищий рівень розвитку мислення. Вони вважають, що ідеал мислення посягає не лише у вільному розвитку теоретичної думки, але й у розумінні відносин між нею і об'єктивною дійсністю. Крім того, на їх думку, з мислення підлітка починається далека перспектива до мислення "зрілого мужа", "високодосвідченого діяча" і т.інш. /10,с.601/. З цими запереченнями, з точки зору сучасного наукознавства можна було б погодитись, однак, з другої – більш толерантної позиції, можна вказати декілька моментів, важливих для з'ясування сутності інтелектуально-емоційної сфери учня.

По перше, є багато свідчень того, що для поважного віку далеко не завжди характерний високий рівень формально-логічних дій, а тим більше мудрість. В той же час досить часто, "устами дитини мовить істина". Як вказував Ж.Піаже, зв'язок розвитку якісних стадій інтелекта і зростання віку досить відносний.

По-друге, в сучасному колі понять і концепцій психічного розвитку інтелектуальних структур, їх урівноваженість та цілісність є кінцевим результатом розвитку. Однак, інтелект лише періодично змушений використовувати "тотальну рівновагу" набуваючи її в певній мірі штучно, коли необхідно повсякчасно змінний потік думок переводити у фіксовану мову – усну чи письмову.

По третє, формально - логічні інтелектуальні структури створені для ціленаправленого дослідження і розуміння об'єктивної дійсності і навкілля, про що і пише на кожній сторінці Ж.Піаже. Але їх потрібно сприймати як живе дерево, бо пізнання, як підкреслював Ж.Піаже, активний процес /4,с.132/, а не гола палка.

Поняття "інтелект" тісно пов'язане з поняттям "мислення", котре в психології сприймають як "процес пізнавальної діяльності індивіда, для якого характерні узагальнення і небезпосереднє відображення дійсності. Мислення виступає як процес розуміння мовленнєвої продукції /усної і письмової/ /3,с.191/. Отже мислення тут прямо пов'язане і є синонімом пізнавальної діяльності, в той час як термін "пізнавальна діяльність", який широко використовується у багатьох працях психологів і педагогів, до цього часу не набув самостійного тлумачення в педагогічних і психологічних словниках.

Проблеми мислення досить глибокі і багатогранні, вони досліджувались багатьма фахівцями. Так, психолог М.О.Холодна, досліджуючи структурну організацію індивідуального інтелекту, називає пізнавальний процес понятійним мисленням і висуває поняття “концепту” – понятійної структури мислення. “Готова” понятійна структура /концепт/ будучи інтегральним когнитивним утворенням, забезпечує в умовах понятійного мислення можливості опрацювання інформації в системі різних когнитивних реєстрів, починаючи з підключення почуттєво-сенсорного /модального/ досвіду і закінчуючи процесами категоріально-логічної оцінки відображуваних об’єктів і явищ. Ці умови скоріш за все і пояснюють високий потенціал понятійного мислення /11,с.173/.

Більшість фахівців вказують, що діяльність інтелекта неможлива без емоційного регулювання, яке являє собою інтелектуальні емоції, почуття, котрі вивчалися у працях багатьох закордонних і вітчизняних психологів З.Фрейда, Т.Рібо, В.Джеймса, Л.С.Виготського, А.Н.Леонтьєва, Л.С.Рубінштейна, Ю.Н.Кулюткина, О.К.Тихомирова і інш.

На думку Л.С.Виготського і Л.С.Рубінштейна “мислення як реальний психічний процес вже само по собі є єдністю інтелектуального і емоційного, а емоції – єдністю емоційного і інтелектуального / 7,с.97/. Розглядаючи природу інтелектуальних почуттів і емоцій, деякі автори /2,с.39/ ставлять питання про специфіку саме інтелектуальних емоцій. Вони вважають, що хоча більшість емоцій є підготовленими інтелектуально, в них все ж таки виражена інша мотиваційна детермінація, ніж в інтелектуальних емоціях. Як будь-яка діяльність, мислення також має декілька мотивів.

Вивчення поглядів фахівців на “взаємозв’язок інтелектуального і емоційного аспектів дозволяє зробити деякі висновки, що розкривають сутність цих взаємозв’язків у процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів.

1. В результаті процесів адаптації, асиміляції і акомодатії явищ оточуючого світу у людини формуються інтелектуальні структури, котрі є складовими механізма реалізації роботи інтелекта. Нові інтелектуальні структури утворюються на основі діяльності і мають декілька стадій якісного розвитку: рівень конкретних і рівень формальних дій. Подовж усього процесу пізнавальної діяльності прості структури включаються у процесі розвитку у більш складні.

Найбільш складними виявились формально-логічні інтелектуальні структури /за Ж. Піаже/ або понятійні структури /концепти/ /за М.О. Холодною/, які є інтегральними психічними утвореннями і являють собою механізм опрацювання інформації і засоби її фіксації. Зміна понятійних структур у часі і просторі утворює понятійне мислення, котре являє інтегральний ефект пізнавального розвитку суб'єкта.

Необхідно "накопичувати", формувати у учнів інтегровані понятійні психічні структури або, інакше кажучи, інтелектуальні структури для більш розгорнутого, структурованого і різнобічного пізнавального відображення і осмислення оточуючого середовища, учбового матеріалу тощо.

2. Аналіз теоретичних досліджень фахівців і експериментального матеріалу свідчить про тісний зв'язок між інтелектом і почуттями, емоціями, мисленням і емоціями. Почуття є провідними, емоційними, змістовними утвореннями особистості. Це, наприклад, почуття любові до істини, тощо. Мислення як реальний психічний процес само являє єдність інтелектуального і емоційного, а емоції – єдність емоційного і інтелектуального /С.Л. Рубінштейн/.

Інтелектуальні емоції виникають і функціонують в процесі мислення, яке здійснюється у внутрішній і зовнішній формах. Структуру інтелектуальних емоцій утворюють дії, котрі підпорядковані свідомій пізнавальній меті. Пізнавальна мета обумовлює спрямованість інтелектуальних емоцій визначення складових процесу мислення. Пізнавальні мотиви в процесі мислення виконують функції змістоутворення і спонукання.

Інтелектуальні емоції супроводжують усі фази мислення суб'єкта. Експериментальний матеріал показує, що інтелектуальні емоції виникають в процесі творчого мислення, що розвиток розуміння змісту здійснюється у єдності і взаємодії інтелектуальних і емоційних процесів. Центральним структурним утворенням у вказаній єдності є зміст кінцевої мети, котра визначається мотиваційною сферою і тому набуває певного змісту для особистості. Розвиток і збагачення сфери інтелектуальних емоцій продовжується протягом усього життя людини.

3. Аналіз праць багатьох психологів дозволяє визначити два основних поняття.

Інтелектуальна структура – це інтегральне психічне утворення, котре відбивається у понятійному мисленні як ефект



пізнавальної діяльності суб'єкта, що має певний конкретний і формально-логічний рівень розвитку.

Інтелектуальна емоція - це відображення реального відношення між пізнавальними мотивами і успішністю або неуспішністю здійснюваної розумової діяльності.

Інтелектуальні структури і інтелектуальні емоції виникають, діють і розвиваються у свідомості кожного з суб'єктів. Це стосується і учня, і вчителя. Їхня взаємодія спонукає виникнення і реалізацію інтелектуально-емоційних відносин, котрі посідають певне місце в міжособистих стосунках. Тому необхідно визначити специфіку саме інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів. Здається, що цю специфіку визначає тісний зв'язок, єдність цього відношення зі змістом освіти, тобто зміст освіти є змістоутворюючим елементом інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів.

Зміст освіти, як компонент єдності з інтелектуально-емоційними відносинами вчителя та учнів являє собою узагальнену мету і зміст дидактичної взаємодії вчителя та учнів. Більш конкретні цілі сучасної школи вказані І.Я..Лернером, В.В.Краєвським, І.К.Журавльовим та інш. Концепція, запропонована цими авторами, передбачає, що зміст освіти складається з чотирьох рівнів /8/.

Перший – теоретичний – складається з чотирьох компонент:

1/ знання про природу, суспільство, техніку, людину, мислення;

2/ уміння користуватися знаннями як способами діяльності;

3/ досвід творчої діяльності;

4/ досвід емоційно-ціннісного відношення до людей, до себе, до всесвіту.

Другий рівень – “горизонтальний перетин базового мінімуму” – являє собою немов би “сухий залишок” всієї учбової діяльності, необхідної для подальшого продовження освіти і соціального функціонування / відповідно до віку/, загальноприйнятний склад зміст освіти. Крім предметних знань сюди входять і надпредметні знання і уміння, які обслуговують усі навчальні предмети, будь-який предметний зміст, будь-яку діяльність. Володіння надпредметними інтелектуальними структурами – одна з найважливіших умов розумого розвитку учнів.

Третій рівень – сукупність навчальних предметів, котрі містять усю базову освіту і, крім того, додатковий, допоміжний

матеріал. Навчальний предмет являє собою єдність усіх компонентів змісту освіти, його предметного та надпредметного наповнення, доступної йому системи цінностей, спрямованих на засвоєння учнями знань, необхідних для виконання певних суспільних функцій.

Четвертий рівень – навчальний матеріал, робота з яким забезпечує найбільшу свободу творчості, що залежить від варіативності змісту навчального матеріалу, віку учнів, рівня їх розвитку, професійної підготовки і особистого досвіду вчителя.

І.Я.Лернер свого часу зауважив, що всі чотири вказаних рівня – це рівні проектування змісту освіти, котрі опрацьовуються до початку процесу навчання, до початку дидактичної взаємодії вчителя та учнів. Тому вчитель повинен під час своєї професійної підготовки інтелектуально і емоційно сприйняти увесь зміст вказаних чотирьох рівнів і активно застосувати предметні і надпредметні знання та уміння в процесі дидактичної взаємодії з учнями /8/.

По відношенню до дидактичної взаємодії вчителя та учнів зміст освіти являє собою неоднорідну цілісність, бо процес інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів містить дві системи, а саме безпосередніх і небезпосередніх відносин, до яких додається третя система – зовнішня, котра містить усі явища і процеси, що дозволяють підготувати відносини перших двох систем.

Тому рівні: теоретичний склад змісту освіти, базовий горизонтальний перетин, добірка навчальних предметів – складають зовнішню допоміжну систему інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів і лише четвертий рівень – навчальний матеріал – включається і в систему безпосередніх відносин, і в систему безпосередніх відносин вчителя та учнів як елемент системи пізнавальних заходів. Природно, що предметні і надпредметні знання та уміння також входять до складу системи безпосередніх відносин вчителя та учнів, так само як і формування інтелектуальних структур.

На думку С.Пейперта, будь-яка річ /у навчанні/ дається легко, якщо ви можете асимілювати її в сукупність власних моделей. Коли ж це не вдається, що завгодно може здаватися надзвичайно важким. Саме з цього моменту С.Пейперт у своїх роздумах пішов шляхом, співзвучним міркуванням Ж.Піаже. "Розуміння навчання мусить бути генетичним, тобто воно має спиратися на генезис знань." Чому може навчитись індивід і як він

буде навчатися, залежить від того, якими моделями він володіє. Це в свою чергу спонукає питання, як індивід навчиться користуватися своїми моделями. Отже, в "законах навчання" має розкриватися як виростають інтелектуальні структури одна з другої, як в ході цього процесу вони набувають не лише логічної, але й емоційної форми /5, с. 10/.

Зовнішній вплив не лише відкарбовується в свідомості дитини, але й змінюється залежно від тих інтелектуальних структур, що притаманні їй у даний момент її розвитку. При формуванні нової структури мислення відкриваються нові значення речей, формуються нові поняття. Ж.Піаже /6, с. 107/ підкреслював, що усі ці питання виникають спочатку як форми, перш ніж вони одержуть кількісні характеристики. Свою якісну форму вони набувають лише на рівнях формальних дій, оскільки потребують відповідної структури мислення. Іншими словами, дидактична взаємодія вчителя та учнів набуває рівних значень залежно від того, на який період розвитку учнів вона припадає. Щоб бути успішною, дидактична взаємодія вчителя та учнів має відповідати рівню знань учнів і їх інтелектуальній діяльності.

В процесі цієї діяльності у них відбувається диференціювання набутих структур мислення і їх об'єднання в структури більш високого рівня. Ось чому утворення нових інтелектуальних структур в процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів залежить від рівня розумового розвитку учнів і буває різним у різних учнів. Нові вищі інтелектуальні структури мислення утворюються лише в залежності від того, наскільки самостійно учень знаходить внутрішню логіку речей і логіку пов'язаних з ними дій. А це визначається рівнем розвитку досягнутого учнями.

Формування інтелектуальних структур учнів – дуже складна проблема. Американський педагог Дж.Брунер запропонував шлях засвоєння структури предмета, знань, який полягає у розумінні його таким чином, що дозволяє пов'язати з ним багато чого іншого /1, с. 11/.

Заучування структур знань часто має підсвідомий характер, тобто люди користуються структурами, але не створюють структурних правил.

Дж.Брунер розглядав чотири проблеми.

1. Роль структур знань у навчанні і питання про те, як зробити структури знань центральними у навчанні. Виклад структури знань, оволодіння цією структурою, а не просто засвоєння фактів і технічних прийомів є найважливішим моментом

узагальнення в класичній проблемі і переносу способів мислення на конкретний матеріал /1,с.15/.

2. Другою важливою проблемою на думку Дж.Брунера є готовність до навчання. Школи гублять дорогоцінний час, відкладаючи вивчення багатьох важливих предметів лише на тій підставі, що вони занадто складні. Необхідно висувати на перший план безпосереднє оволодіння поняттями і застосування цих понять /1,с.16/. Іншими словами, потрібно в процесі дидактичної взаємодії вчителя та учнів як можна раніше формувати понятійне мислення учнів.

3. Проблема природи інтуїції, тобто таких інтелектуальних прийомів, за допомогою яких можна установити, чи є попередньо сформульоване положення обґрунтованим. Усі три згадані вище проблеми слідують з одного центрального положення – розумова діяльність всюди є тією ж самою і на попередньому фронті науки, і в третьому класі школи /1,с.17/.

4. Проблема пов'язана з прагненням до навчання і з тим як це прагнення учнів можна стимулювати. В ідеальному випадку кращим стимулом до навчання є зацікавленість у вивчення матеріалу порівняно з такими зовнішніми цілями як перехід до наступного класу або одержання деяких пільг на наступних іспитах /1,с.18/.

Праці Ж.Піаже і інших дослідників довели, що можна вказати три стадії інтелектуального розвитку дитини: перша – характерна для дітей дошкільного віку; друга – стадія конкретних дій, тут виникають внутрішні структури; третя – стадія формальних дій, коли інтелектуальні дії наближаються до логічних, наукових, до абстрактного мислення. С.Пейперт вважає, що багато хто з людей так ніколи і не зможуть оволодіти формальним мисленням /9,с.30/.

Вивчення будь-якого предмету, вважає Дж.Брунер включає три процеси, що відбуваються одночасно: іде засвоєння нової інформації, котра часто суперечить тій, яка була відома раніше, іде процес перетворення знань і створення можливостей застосування їх до розв'язання нових задач, іде оцінка, перевірка адекватності застосованого способу опрацювання інформації поставленим задачам. Ці процеси можуть слугувати якісними рівнями формування інтелектуальних структур /1,с.46/.

С.Пейперт зіставляє термін “матозубія” – боязнь навчання і “матетика” – сукупність принципів, яким підпорядковується навчання, пропонує термін “матетик” – той, що уміє вчитися /5,с.48,49,61/.

Усе сказане вище дозволяє нам зробити такі висновки.

По-перше, вивчення сутності інтелектуальних структур, структур предмету, знань свідчить про те, що вони є узагальненими, надпредметними структурами, які викликають необхідність формування елементів цих структур – узагальнених надпредметних знань і умінь, визначення рівнів їх якісного розвитку. Природно, що формування інтелектуальних структур і їх функціонування готується, супроводжується і підтримується інтелектуальними емоціями. Вони нерозривно пов'язані зі змістом інтелектуальних структур і складають з власне інтелектуальними компонентами єдине ціле.

По-друге, спочатку /а іноді і паралельно/ з вивченням конкретного матеріалу іде інформація про нього, яка або включається надалі до змісту виучуваного матеріалу, або не стає об'єктом вивчення і, таким чином, лише трохи випереджуючи формування інтелектуальної структури індивіда, іде формування його інформаційної структури.

По-третє, виходячи з основної мети інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів дидактична взаємодія вчителя та учнів є за своєю природою матетичним явищем і процесом.

По-четверте, зміст освіти дійсно виступає змістоутворюючим елементом інтелектуально-емоційних відносин вчителя та учнів, оскільки формування інтелектуальних структур і разом з ними інтелектуальних емоцій неможливе без надходження нового змістовного матеріалу для процесів асиміляції і акомодатії і супроводжуваних їх почуттів і емоцій. Іншими словами, зміст освіти "запускає" всю систему формування інтелектуальних структур і функціонування інтелектуально-емоційних відносин вчителя і учнів. А в цьому саме і відбивається їх єдність і цілісність.

## Література

1. Брунер Дж. Процес обучения: За пределами непосредственной информации /Пер. с англ. О.К.Тихомирова.-М.: АПН РСФСР, 1992
2. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. – М.: МГУ, 1990
3. Краткий психологический словарь / Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошенко. – М.: Политиздат, 1985

4. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М. МГУ, 1981
5. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1989
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Пер. с франц.- М. Просвещение, 1969
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973
8. Современная дидактика: Теория и практика / Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева.- М.:Изд.ИТП и МИО РАО, 1993
9. Филиппенко Н.И. Системный анализ понятия "дидактическое взаимодействие учителя и учащихся" //Формування творчої особистості в навчальному процесі: Зб.наук.статей. – Кривий Ріг, 1994
10. Флейвелл Дж.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. - М. Просвещение, 1967
11. Холодная М.А. Структурная организация индивидуального интеллекта. Дис. ...д-ра психол.наук. – М., 1990.

Ю.М. Друзь

## ТИПИ НАВЧАЛЬНИХ ДІЛОВИХ ІГОР

*В статье рассматриваются различные типы деловых игр, которые делятся по своим дидактическим целям. Автор проводит анализ игр указанных типов и детально показывает методику их проведения на различных этапах усвоения нового материала, раскрывает роль преподавателя и студентов в них, дает критерии оценки результатов игры, обращает внимание на методы стимулирования активной деятельности всех участников игры. Содержание и структура игр определяется дидактическими целями занятий, игры ориентированы на будущую профессиональную деятельность студентов и в тоже время, полностью соответствует учебной программе.*