

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. психол. труды. – В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 238с.
2. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Основы педагогики творчества. – Каз.: Изд-во Казанского университета, 1988. – 288 с.
3. de Bono E. Serious Creativity: Harper Business, New York, 1999.

А.М.Король

ГОТОВНІСТЬ УЧНІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ

В статье рассматривается содержание понятия “готовности” к различным видам деятельности и в частности к творческой деятельности. Выявляются специфические особенности понятия “готовность” к творческой деятельности применительно к процессу музыкального обучения. Определяются структурные компоненты готовности к творческой деятельности учащихся. Излагаются сформированные признаки готовности под воздействием разработанной нами модели.

In clause the contents of concept of “readiness” to various kinds of activity and in particular to creative activity is considered (examined). The specific features of concept “readiness” of creative activity with reference to process of musical training come to light. The structural components of readiness to creative activity of the pupils are defined(determined). The generated

attributes of readiness under influence of the model, developed by us are stated.

Сучасний педагогічний процес передбачає пріоритетність творчого розвитку особистості, при цьому діяльність учня зумовлена змістом діяльності вченого чи митця. Зазначимо, що навчити творчості неможливо, але ж доцільно формувати готовність до творчої діяльності.

Розглядаючи поняття “готовність” ми виходили з того, що: формування особистості є становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили особистості; розвиток особистості - це процес становлення та формування під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання [7].

Слід зауважити, що можливо відрізнити зміст поняття “формування” та “розвиток” особистості. Суть відміни в першому випадку полягає в акценті на зовнішніх умовах, щодо впливу на особистість на основі внутрішніх особливостей.

В іншому випадку більш робиться акцент на поєднанні змісту умов впливу, їх цілепокладання, що зумовлене орієнтацією на внутрішній світ особистості. В обох випадках зміст педагогічних умов, вплив соціального середовища розглядається в контексті взаємодії зовнішніх та внутрішніх особливостей. Тому поняття “розвиток особистості” та “формування особистості” дуже близькі.

В нашому дослідженні ми використовуємо поняття формування в контексті готовності до творчої діяльності, тобто з позиції системного аналізу, коли творча діяльність учнів середніх музичних закладів розглядається як цілісний об’єкт дослідження.

При цьому увага надається не окремим її елементам, а тим взаємозв'язкам, які конструюють систему творчої діяльності, є її суттєвими характеристиками. Такою, за думкою Л.В.Кондрашової, “системоутворюючою характеристикою є готовність” [3]. В нашому випадку мова йдеться про учнів музичних класів.

Частка вітчизняних педагогів і психологів трактують готовність як особливий тривалий, чи короткочасний психічний стан. Так Н.Д.Левітов названі вище ознаки характеризує як “предстартовий стан” [5]. Стосовно учнів музичних класів предстартовий стан передбачає максимальну мобілізацію вольових якостей особистості, включення у дію механізмів емоційно-образних, асоціативних, миттєве уявлення первісного прогнозованого художнього образу.

М.А.Котик у поняття “готовність”, крім стійких рис особистості, включає і ситуативні фактори спеціальних завдань, стосовно яких формується готовність [4].

До якостей, що повинні характеризувати, особистість учня можливо, на нашу думку, доцільно віднести: свободу вибору художніх вчинків, дій, здатність впливу на іншу особистість, самостійність мислення, міць, сенс якої полягає в інтелекті, працездатності, витонченості почуттів, здатності до ризику.

Міць особистості затверджується суб'єктом, який зменшує вплив зовнішніх обставин, здатності поєднувати розум з почуттями, коли сенс буття полягає в розвитку власних здібностей [1].

В даній ситуації доцільно зауважити, що педагог може формувати готовність учнів в умовах забезпечення учням вільного вибору у вирішенні творчих завдань.

М.І.Дьяченко, Л.О.Кандибович, В.А.Пономаренко під готовністю розуміють “активно - діяльний стан особистості, що відбиває зміст завдання, яке поставлене, і умови майбутнього його виконання [2].

“Готовність містить у собі усвідомлення завдання, моделей, ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення визначеного результату [2].

На нашу думку, модель, опис якої зроблено вище, в музичних класах, може мати наступні структурні ланки:

- здатність бачити стимул до творчої діяльності в процесі взаємодії з партнерами аналізувати його, відтворювати на основі його нові художні образи;
- прогнозувати, екстраполювати, та аналізувати схеми-блоки творчої діяльності щодо творіння, самовдосконалення виконавської майстерності, утворення нових технологій в досягненні поставленої мети;
- здатність поєднувати різні точки зору, що сприяє виходу за межі відомого;
- здатність захищати власну точку зору, порушувати стандарти мислення;
- вміння прогнозувати надзавдання на основі синтезу інтелектуальних якостей та фантазування.

Про доцільність формування готовності до творчої діяльності говорить і психолог К.К.Платонов. Готовність він розглядає як інтегральну якість особистості, початок формування якої лежить у підструктурі досвіду, і характеризується, в першу чергу знаннями, вміннями і навичками, без яких неможливе здійснення професійної діяльності [6].

На нашу думку, професійна діяльність пов'язана з творчою, тому можна сказати, що професійні знання, вміння, навички є лише складовою готовності, що зумовлена необхідністю децентралізації стандарту у всіх формах його прояву. Останнє пов'язане з особливостями обраного мислення та сферою безсвідомого і має відображення в таких

структурних ланках готовності учнів до творчої діяльності: здатність до встановлення асоціативних зв'язків; цілісного сприйняття художнього образу; розуміння протиріч не тільки з позиції естетичного підходу, але й з позиції соціально-психологічного розуміння суті, діалогу; засвоєння знань щодо закономірностей творчого процесу; досягнення стану свободи, що сприяє виникненню інтуїції.

Невипадково Л.В.Кондрашова підкреслює, що "готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості" і далі невірно розглядати її лише як "властивість" чи "ознаку" окремої особистості. "Готовність" – це концентрований показник суті діяльності особистості" [3].

Виходячи з викладеного можемо зауважити, що ядро готовності до творчої діяльності визначається механізмами психічних процесів, властивостями, що зумовлені появою настрою на власну самореалізацію, на насолоду (катарсис внаслідок осяяння) відтворення нового продукту творчості, індивідуального, неповторного образу.

Готовність до творчої діяльності - складне динамічне утворення, основою якого є потреба - мотиваційна сфера особистості щодо:

- фантазування та вирішення творчих надзавдань в контексті особистісно-орієнтованого навчання;
- здійснення художнього вчинку в межах суб'єктивної концепції учня в умовах її збагачення в спілкуванні з вчителем та іншими учнями в колективній діяльності.

Готовність учнів до творчої діяльності - це складне сполучення психічних особливостей, які становлять основу установки учня на розуміння функцій творчої діяльності, творчої позиції, оптимальних способів діяльності, співвідношення своїх можливостей з подоланням труднощів, які виникають при вирішенні творчих завдань та досягненні поставленої мети.

В той же час суть готовності учнів полягає не лише в психологічних якостях особистості, зумовлених специфікою музично-творчої діяльності. Готовність повинна базуватися на поєднанні суб'єктивних та об'єктивних факторів свідомості, що постійно має відображення у творчій діяльності та в якостях особистості.

Останнє допомагає визначити те, що поняття "готовність" включає в свій зміст інтегральні характеристики на основі поєднання інтелектуальних, емоційних, інтуїтивних, комунікативних, вольових характеристик особистості, зумовлених специфікою мови музики, та взаємодією з потребами, знаннями, вміннями і навичками.

У визначенні змісту структурних компонентів готовності до творчої діяльності учнів музичних шкіл поки ще не має чітких підходів. Можливо виділити загально-дидактичну концепцію М.І.Дяченка та Л.А.Кандибовича, яка включає в поняття "готовність" наступні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий і оцінюючий.

В той же час Л.В.Кондрашова доповнює структуру готовності такими важливими для нашого дослідження компонентом як емоційний та пізнавальний [3].

В своєму дослідженні щодо формування готовності учнів до творчої діяльності ми знаходимося в руслі концепції Л.В.Кондрашової.

Ми користуємося розробленими нею структурними компонентами поняття "готовність" та робимо спробу конкретизувати їх зміст, що зумовлений специфікою навчання в музичних класах.

Так ми використовуємо:

а) мотиваційний компонент, який в нашому випадку повинен передбачати формування потреби особистості до вивчення універсальних підходів до вирішення творчих

завдань, оволодіння рефлексією, досягнення самотності, та пошуку творчого партнера на основі діалогу;

б) орієнтаційний компонент, що зумовлений потребою в самореалізації самовдосконаленні, збагаченні самосвідомості, та накопиченні емоційно-образного та духовного досвіду, в утворенні нового продукту творчості;

в) пізнавальне-операційний компонент, що базується на підвищенні рівня аналітико-синтетичної діяльності, забезпечує синтез конкретно-предметного, наочно-образного та словесно-логічного мислення; сприяє поставленій цілі за допомогою традиційних та нетрадиційних методів навчання, які використовуються в якості способів учбово-творчої діяльності в поєднанні з утворенням, трансляцією та корекцією суб'єктивних власних емоційних образів на основі взаємодії вчителя та учня [3].

г) емоційно-вольовий компонент, що забезпечує творчість учня на основі емоційно-особистісного навчання, коли здійснюється художній вчинок в аспекті власного творіння, інтеграція художнього образу музичного творіння в самосвідомість особистості, вирішення творчих завдань на основі системи відкритого типу, що поєднує відпрацьовані методи, способи вирішення поставленої мети з новими структурами психологічного, особистісного та світоглядного рівню;

д) психофізіологічний компонент - враховує природні особливості музики, що потребують розвитку музичних здібностей особистості (слух, пам'ять, ритм) що є передумовою творчої діяльності;

е) оцінюючий (самооцінка учнями продуктів власної творчості, художніх вчинків партнерів на основі творчого діалогу, визначення елементів новизни, прояву ризику у вирішенні творчих завдань).

Формування готовності учнів до творчої діяльності здійснювалося за допомогою розробленою нами моделі навчання, яка включає:

- передачу знань, вмінь та навичок, що здійснювалося в сумісній учбово-творчій діяльності на індивідуальних заняттях;
- активне діагностування рівнів сформованості учнів до творчої діяльності;
- введення узагальнених блоків знань, вмінь, навичок;
- акцентування уваги на формування мотиваційної сфери учнів музичних класів;
- оволодіння вміннями міжособистісного спілкування, з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня;
- включення творчих завдань, що розкривали зміст творчої діяльності.

Проведена нами дослідно-експериментальна робота підтвердила ефективність виказаних нами припущень щодо змісту положень гіпотези та розробки обґрунтування змісту педагогічних умов впровадження нетрадиційних методів навчання, які дійсно сприяють формуванню готовності учнів до творчої діяльності, а саме:

- сформувалася мотиваційна сфера до творчої діяльності учнів в музичних класах;
- набув значення в розвитку творчої особистості учня орієнтаційний компонент, що сприяв вдосконаленню творчої діяльності;
- сформувався пізнавально-операційний компонент готовності учня, що сприяв підвищенню інтелектуального рівню та активізації їх аналітико-синтетичної діяльності;
- сформувався емоційно-вольовий компонент, що забезпечував творчість учня на основі емоційно-особистісного навчання, коли здійснювався акт власного творіння;

- поліпшився рівень розвитку музичних здібностей;
- сформувався оцінюючий компонент, пов'язаний з самооцінкою учнями продуктів власної творчості, дій партнерів в міжособистісному творчому спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнцвайг П. Десять заповідей творческой личности. Пер. с англ. Вступ. ст. В.С. Агеева. – М.: Прогресс. 1990.–192 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. – Минск.: Университетское. 1985. – 206 с.
3. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К.: Вища школа. 1987. – 53 с.
4. Котик М.А. Психология и безопасность. – Таллин.: Валгус. 1981. – 363 с.
5. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. - М.: Просвещение. 1964. – 334 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука. 1985. – 256 с.
7. Фіцула М.М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. – 1997. – С. 106-116.

СПІВРОБІТНИЦТВО ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

В статье рассматривается проблема сотрудничества учителя и учащихся как основа лично-ориентированного обучения. Изучаются причины низкого уровня познавательной, творческой активности учащихся в учебном процессе. Особое внимание уделяется диалогическому обучению, которое лежит в основе сотрудничества учителя и учащихся, и требованиям относительно организации учебного диалога.

The article examines the problem of cooperation of a teacher and pupils as a basis of personally oriented teaching. The reasons of a low level of pupils' cognitive, creative activity in the educational process are studied. Special attention is paid to the dialogic teaching, which lies in the basis of cooperation of a teacher and pupils, and to the requirements to the organization of an educational dialogue.

Підвищення ролі людського фактору в житті суспільства зумовлює необхідність реформування в системі відносин вчителя та учнів. Гуманізація та демократизація цих відносин можливі лише в умовах особистісно-орієнтованого навчання.

Особистісно-орієнтований підхід до організації шкільного учбового процесу забезпечує організацію занять з урахуванням основних характеристик особистості учня, завдяки цьому розкривається неповторність його індивідуальних особливостей. Відповідно до цього, вчитель у навчальному та виховному процесі повинен зосередитися на

потребах кожного учня, на процесі співпраці зі своїми вихованцями, віддавати перевагу навчальному діалогу як формі взаємодії. Крім того, вчитель повинен створювати ситуації вільного вибору та відповідальності.

Всі ми бажаємо бачити уроки такими, де засвоювання знань було б не механічним процесом, а розвитком особистого, індивідуального мислення учня. На таких уроках учень повинен бути активним співбесідником вчителя.

Дуже часто вчителі скаржаться на те, що їхні учні пасивні, безініціативні на уроках, неохоче беруться за виконання додаткової творчої роботи, тобто пізнавальна активність таких учнів дуже низька. Але невже це є провина лише самих учнів, чи корінь її треба шукати у поведінці вчителя, його відношенні щодо організації уроку, та яку в ньому участь беруть учні. Загальне ставлення вчителя до вихованців і професійної діяльності залежить від його стилю спілкування. І.А.Зязюн виділяє авторитарний, демократичний та ліберальний стилі взаємодії.

При авторитарному стилі учень є пасивним виконавцем того, що йому диктує вчитель, особиста ініціатива такого учня пригнічена. Звісно, що таке ставлення вчителя до свого вихованця не може забезпечити формування його творчої активності.

При ліберальному стилі вчитель, навпаки, намагається не втручатися у життя школяра. Він дає учням повну свободу дії, та спостерігає тоді, коли потрібне його активне втручання. А.Белкін називає таких вчителів “педагогами-педоцентристами” і помічає, що їх не турбує поведінка та моральне становлення вихованців.

Особистісний підхід можливий лише при демократичному стилі, який “ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного” [2,216]; тобто вчитель розглядає вихованця як особистість, яку треба поважати, він розцінює учня як рівного собі. Це дуже важливо, так як тільки у цьому

разі вчитель здатен розпізнати учня та розвинути його особисті можливості. Та найважливіше – те, що самі учні відчують таке ставлення вчителя до них, в них з'являється впевненість у собі, ініціатива до творчої роботи, а це приводить до високого предметного результату. Отже, у сучасній системі освіти, де відбувається гуманізація навчання, авторитарному та ліберальному стилям керівництва навчання та виховання протиставляється стиль демократичний, який полягає в основі особистісно-орієнтованого навчання. А особистісно-орієнтоване навчання будується на принципі педагогічної взаємодії, співробітництва та співтворчості.

“Термін “співробітництво” свідчить про взаємодію і обопільність зусиль” [7,16]. Відповідно до принципу співробітництва, “ми маємо на увазі такий стиль відносин, який виключає будь-яке примушення з боку викладача” [5,35], кожен учень має право вільно обрати те чи інше рішення, “напрямок своєї діяльності” (Л.Латишина), а вчитель може допомогти вихованцю в цьому, обговорити його вибір. Створення ситуацій вільного вибору учнями навчального завдання, як говорить О.Я.Савченко, є ефективним засобом організації співробітництва.

Так, учень, наприклад, на уроці іноземної мови може вільно обрати варіант перевірочних завдань, написаних вчителем на дошці. Також учень має право вільно обрати картинку, яку він повинен бути описати на уроці, чи підготувати розповідь про улюбленого письменника тощо. Вчитель може запропонувати учням декілька варіантів перекладу тексту на іноземній мові, учні, у свою чергу, роблять свій вибір, обґрунтовують його, а вчитель допомагає їм знайти найбільш вдалий, точний варіант. Отже, учень сприймає необхідне навчальне завдання як вільно обране їм самим.

Важливою і цікавою формою “стимулювання” (О.Я.Савченко) учнів старших класів до співробітництва є

дозвіл їм визначити або вільно обрати домашнє завдання стосовно навчального матеріалу. Крім того, учні, які мають більші успіхи у навчанні, можуть скласти план організації наступного уроку та провести його замість вчителя. Вчитель та учні у цьому разі вдаються до такого виду співпраці як рольова гра, котра має назву “Я - вчитель”, відповідно до якої роль вчителя виконують учні, а викладач лише спостерігає і може втручатися у процес уроку, якщо учні-організатори натраплять на якісь труднощі. Такий вид співпраці відбувається між самими учнями і має велике значення: у вихованців з'являється більша відповідальність, адже тепер вони виконують функції вчителя. Вони розуміють, як непросто пояснити класу новий матеріал або перевірити його, поставити правильні запитання. Така форма співпраці значно підвищує рівень пізнавальної активності учнів, вчить їх творчо ставитись до навчання.

Ефективною формою співпраці вчителя та учнів є семінари, дискусії або диспути. Серед учнів старших класів користуються популярністю дискусії типа “круглого столу”. Тему дискусій обирає вчитель або самі учні. Якщо це англійська мова, це можуть бути, наприклад: “Звички та традиції народу Великобританії”, “Історія життя та загибелі Марії Стюарт, королеви Шотландії”, “Як поводитися іноземцю в англійських країнах” та інші. Таки дискусії вимагають від учнів не тільки знання учбового матеріалу, а й прояву творчості. Роль керівника у дискусіях або диспутах можуть виконувати як вчитель так і хтось з учнів.

Щодо організації співробітництва, треба зазначити те, що вчитель на уроках повинен спілкуватись не тільки з усім класом, а й з кожним учнем окремо. Це говорить про те, що вчитель має цікавитися особистістю кожного учня, його розумінням навчального матеріалу, його інтересами, і, крім того вчитель тим самим привчає вихованців до того, що він бачить кожного з них в будь-який момент уроку, і це є

своєрідним для учнів “стимулом у навчанні” (Е.П.Печерська). Якщо хтось із учнів задає в ході уроку нестандартне запитання, вчитель повинен допомогти вихованцю знайти відповідь на нього і якщо потрібно, змінити напрямок уроку відповідно до педагогічної ситуації, що виникла.

Дуже важливо, щоб учні як співавтори уроку брали участь і в його оцінці. Вчитель повинен радитись із учнями щодо вдалих або, навпаки, невдалих моментів уроку. Наприклад, вчитель може спитати учнів, чи вони помітили, “де втрачений час, де треба було б прискорити темп” [6,8]. Цим вчитель виявляє повагу, довіру до учнів як до дорослих людей, на думку яких він може спиратись при організації наступного уроку.

Отже, головне у педагогіці співробітництва – це свобода вибору своєї участі у навчальному процесі, забезпечення комунікативного напрямку у навчанні. Здійснення цього можливо лише шляхом ведення діалогу між вчителем та учнями. Саме діалогічна форма навчання полягає в основі співробітництва вчителя та учнів.

Перш за все, діалогічна форма навчання – це процес суб’єктивно-суб’єктивної взаємодії, процес, в основі якого лежить система: людина-вчитель – людина-учень, а точніше, особистість-вчитель – особистість-учень. Діалогічна форма навчання має багато переваг, а саме, вона “дозволяє учню бути не просто споживачем знань, але й активним співучасником їхнього здобутку” [1,43]. В основі цієї форми навчання лежить діалог. За останній час багато вчителів почали звертати свою увагу на діалог як форму спілкування.

Головною особливістю діалогу є те, що він збуджує учнів відстоювати свою точку зору, навчає їх поважати думку співбесідника. В ході учбового діалогу між вчителем та учнями виникає особливе спілкування, де його учасники “нащупують свій особистий погляд на світ” [4,184]. С.Курганов стверджує, що вчитель не зможе створити

цікавим навчальний предмет для учнів, не роблячи цього для себе. Організуючи урок-діалог, вчитель повинен мати й свої особисті проблеми, які він теж хоче розв'язати на протязі уроку. "Якщо вчителя не будуть на уроці мучити ці проблеми, ніякого діалогу не вийде, буде лише видимість, спектакль, гра у діалог" [4,184]. Тобто вчитель на уроці не повинен давати учням готові істини, а намагатися шляхом гіпотез, питань та відповідей на них відшукати ці істини разом із учнями. Таке правило, або методичну рекомендацію вчитель повинен мати на увазі, готуючись до вищезгаданих форм співпраці як семінари, дискусії та звичайні уроки, де вчитель пояснює новий матеріал або перевіряє його. Нетрадиційні уроки, проблемне навчання та групова робота є найбільш вдалимими формами для організації діалогічного спілкування. Лише завдяки діалогу учні зможуть відчути себе справжніми співучасниками уроку.

Але, не дивлячись на ці важливі позитивні риси діалогічного навчання, діалог ще не ввійшов повністю у навчальний процес. Сьогодні монолог вчителя все ще лишається провідною формою спілкування вчителя та учнів. Саме монолог вчителя і є головним чинником пасивної поведінки учнів на уроках. Такий вчитель, готуючись до уроку, обмірковує його організацію таким чином: "Спочатку – перевірка домашнього завдання, потім – пояснення нового матеріалу, далі поставлю питання щодо розуміння нового тексту та робота учнів біля дошки". У такому разі вчитель "міркує "від себе", а не від учня" [6,2]. На таких уроках провідним є монолог вчителя, а не його діалог з учнями. Це стримує спілкування вчителя та учнів, викреслює особисту ініціативу вихованців. Такий підхід до навчального процесу не сприяє формуванню творчої особистості учнів. Учні повинні бути дійовими особами на уроці, і вчитель повинен враховувати це, готуючись до наступного уроку.

Одним із чинників переважання монологічного спілкування є використання в основному пояснювально-ілюстративного засобу навчання, відповідно до якого знання подаються учням вже в готовому вигляді, що приводить до пасивної поведінки учнів на уроці. Наприклад, на уроці англійської мови у СІШ №26, м. Кривого Рогу, знайомлення учнів з новою темою “Англія” велось саме таким чином. Вчитель повісив на дошці географічну карту країни і почав свою розповідь щодо неї. Учні уважно слухали, але лише кілька з них задали додаткові запитання. Тобто, думку всього класу щодо вивчаємої теми, що вони самі знають про вивчаєму країну, вчитель не отримав.

Такий метод навчання зумовлює авторитарність вчителя у його стосунках із учнями, вчителя не цікавлять особисті інтереси учнів, тобто тут немає особистісно-орієнтованого навчання, і, в загалом, це веде до низької пізнавальної активності учнів. Згодом це може привести до конфлікту у взаємодії вчителя та учнів. Тому перехід від монологу до діалогу як на уроках англійської мови, так і інших предметах просто необхідний. Та спілкування вчителя та учнів у формі діалогу буде ефективним лише якщо його учасники будуть зважати на такі вимоги.

Перш за все, при взаємодії вчитель та учні повинні мати рівні позиції. За таких обставин кожен з них має право погодитись або не погоджуватись із точкою зору співбесідника. Учень не повинен боятися, що вчитель його покарає за те, що він буде мати відмінну від вчителя думку, або зробить викладачу зауваження, або уточнення. Тобто, кожен із співучасників діалогу на уроці повинен поважати думку співбесідника. Як зауважує З.Абасов, “інколи можливість висловити свою точку зору щодо проблеми,... відстоювати її важніше, ніж отримати вірну відповідь...” [1,44]. Таке явище, нажаль, відбувається в школах нечасто, тому що вчителів перш за все цікавить результат навчання, як

добре учні засвоїли учбовий матеріал, а не те, як відбувається процес засвоювання цього матеріалу. Таке ставлення теж приводить до низького рівня пізнавального інтересу та пізнавальної активності учнів.

Отже, для підвищення рівня пізнавальної активності учнів, для розвитку творчої особистості вихованців, учбовий процес повинен будуватися на ідеї співробітництва, де вчитель і учні є рівноправними учасниками. А організація співробітництва передбачає свободу вибору своєї участі, заохочування учнів приймати участь в оцінці уроку та, звичайно, організовувати діалогічне навчання, основою якого є діалог вчителя та його учнів. Така форма взаємодії вчителя та учнів є основою особистісно-орієнтовано навчання, що забезпечує розвиток та формування творчої особистості кожного учня, збагачення його моральної та духовної культури. Це “забезпечує умови щодо самореалізації, самовиховання та самоствердження особистості” [3,53] вихованців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абасов З. Диалог в учебном процессе // Народное образование. – 1993. – № 9-10. – С.43-45.
2. Зязюн І.А. Майстерність педагогічного спілкування. Майстерність організації педагогічної взаємодії у навчанні// Педагогічна майстерність. – К., 1997. – С. 199-343.
3. Кондрашова Л.В. Современные подходы к организации обучения в вузе // Кондрашова Л.В. Процесс обучения в высшей школе. – Кривой Рог, 2000. – С.42-77.
4. Курганов С. Ребенок и взрослый в учебном диалоге [на уроке]// Народное образование. – 1989. – №2. – С. 183-184

5. Латышина Л. Вместо поучений – равноправное сотрудничество: [сотрудничество в учебном процессе]// Вестник высшей школы. – 1990. - № 12. – С.35-38.
6. Савченко О.Я. Учні – співавтори уроку// Початкова школа. – 1991. – №8. – С.2-8.
7. Трухін І.О. Що перешкоджає педагогіці співробітництва// Радянська школа. – 1990. – №4. – С.16-21.

Л. П. Кадченко

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Повышение эффективности изучения иностранного языка в профессиональной подготовке будущих педагогов возможно при реализации следующих направлений в работе: формирование профессионально-педагогических и лингвистических интересов студентов посредством изучаемой учебной информации; обучение различным методам и способам познавательной деятельности, приведение содержания учебной информации в соответствие с интересами, мотивами, потребностями и профессиональными ориентациями студентов.

Effectiveness of foreign languages studying in professional training of future teachers is possible due to realization of the following trends in work: forming professional, pedagogical and linguistic interests of students by contents of educational information studied by them; teaching multiform methods and ways of cognitive activity; bringing the contents of educational information into accord with interests, motives, demands and professional aims of students.

У наш час не викликає заперечень твердження про те, що повноцінне формування особистості і професійної компетентності майбутнього вчителя неможливо здійснити лише на заняттях з педагогіки, психології, методики, якщо всі інші предмети вузівського циклу будуть давати лише спеціальні та загальноосвітні знання без урахування специфіки професійно-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-вихователів. У зв'язку з цим важливого значення набуває пошук шляхів подальшого вдосконалення викладання іноземної мови в вищому педагогічному закладі, розкриття її виховних можливостей у формуванні готовності студентів до вчительської праці.

Результати теоретичних досліджень та дані, одержані нами, свідчать про те, що професійно-орієнтоване викладання іноземної мови найбільш повно сприяє одержанню майбутніми вчителями знань, умінь та навичок, що в кінцевому підсумку сприяють успішному здійсненню ними своїх професійних функцій.

Ми розглядаємо професійно-педагогічну спрямованість навчання як сукупність педагогічних та методичних принципів, реалізація яких здійснює активний вплив на всі компоненти та функції процесу викладання іноземної мови і є засобом опосередкованої професійної підготовки студентів до вчительської праці. На рівні змісту навчання професійно-педагогічна спрямованість реалізується в критеріях відбору навчального матеріалу і способах його методичної організації. Здійснюючись у системі навчально-виховного процесу, професійно-педагогічна спрямованість навчання забезпечує врахування професійних потреб в області знань та вмінь з іноземної мови і створює умови для формування позитивного ставлення до вчительської праці, виховує професійний інтерес та бажання працювати в обраній професійній сфері.

Зміст навчального іншомовного матеріалу є основою для виховання професійно-педагогічної готовності студентів до вчительської праці. На немовних факультетах педагогічних вузів його складають країнознавчі, загальнопедагогічні та спеціальні тексти, різні види тренувальних вправ, а також тематика програмової усної мови.

Аналіз нині діючих підручників іноземної мови для немовних факультетів педагогічних вузів свідчить про повну відсутність або недостатню кількість у них текстів педагогічної спрямованості. А якраз навчальні матеріали загальнопедагогічної тематики в найбільшій мірі сприяють оволодінню студентами професійними знаннями та вміннями, готують їх до педагогічної праці. Ми вбачаємо вихід з ситуації, що склалася, в розробці спеціального методичного забезпечення з курсу іноземної мови, метою якого є розвиток професійного інтересу студентів, їх педагогічних здібностей, професійно важливих навичок та умінь, стійких професійних намірів, тобто формування готовності до педагогічної діяльності.

В світлі вищесказаного ми здійснили відбір додаткових навчальних матеріалів з урахуванням мети і завдань основного курсу і розробили методику роботи з ними з застосуванням активних форм та методів навчання, врахуванням міжпредметних зв'язків.

Одним із основних підходів при розробці методичного забезпечення був тематичний підхід: зміст навчальних текстів відповідав певним розділам психолого-педагогічних наук. Тематика цих текстів близька і зрозуміла студентам, відповідає їх професійним та особистісним інтересам. В той же час робота з такими текстами потребує від них активного залучення знань, одержаних у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Ми виходили з того, що професіоналізація змісту навчальних текстів значно активізує розумову діяльність студентів і сприяє формуванню стійкого

позитивного ставлення до обраної професії. Інтерес до інформації, що міститься в тексті, в свою чергу, стимулює процес оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

Педагогізація змісту навчальної інформації в курсі іноземної мови поєднувалась з модернізацією методики її викладання. За основу програми експериментальної роботи було взято систему завдань, що забезпечують розвиток у майбутніх педагогів таких професійно важливих якостей, як захопленість педагогічною працею, педагогічний кругозір, педагогічне мислення, вміння діалогічного спілкування, самостійність, здібність до самооцінки, що є показниками їх готовності до роботи в школі.

При організації експериментального навчання іноземної мови ми виходили з того, що лише навчальна інформація професійно-спрямованого характеру відповідає професійно-особистісним інтересам студентів, стимулює їх позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови, підсилює педагогізацію навчально-виховного процесу і є засобом підвищення професійної готовності студентів вищих педагогічних закладів до вчительської діяльності. При підборі текстового матеріалу, складанні проблемних завдань і педагогічних замальовок ми враховували не тільки їх інформативну цінність, але й професійно-педагогічну спрямованість. Так, в текстовий матеріал, який ми використовували в нашій експериментальній роботі, була включена інформація з тем: “Учителі та актори”, “Вчитель з Павлиша”, “Навчання з радістю”, “Три аспекти освіти”, “Характеристика особистості передового вчителя” тощо. Ми вважали, що в процесі роботи з професійно-орієнтованими текстами поповнюється запас професійних знань, розвивається професійний кругозір і прискорюється “входження” майбутнього педагога в професію, формується професійно-педагогічна спрямованість його особистості.

Ми прагнули до того, щоб запропоновані студентам завдання були цікавими і цінними з професійної точки зору, сприяли розвитку професійно важливих якостей - педагогічного мислення і уяви, педагогічної спостережливості й самостійності, формували захопленість професією і бажання бути схожими на тих майстрів педагогічної праці, про яких розповідалося в текстах.

Як приклади розглянемо кілька зразків навчальних завдань:

- Ви помітили, що ваш друг любить “вовтузитися” з дітьми. Розкажіть йому про професію вчителя, про свій педагогічний університет, умовте його вступати туди.
- Вам треба зробити доповідь, присвячену характеристиці сучасного вчителя-новатора. Початок її ви вже склали. Ознайомте з ним своїх однокурсників та попросіть їх доповнити почуте.

Розвитку педагогічного мислення сприяє і такий вид роботи, як коментований переказ певної професійної ситуації. В процесі переказу студенти повинні передати зміст почутого чи прочитаного тексту, супроводжуючи його власним коментарем, що включає фрази: “Я вважаю...”, “Мені здається...”, “Що стосується мене...” тощо. Так, студентам пропонувалось обговорити текст “Навчання з радістю” за допомогою аргументованих відповідей на запитання:

- Що ви думаєте з приводу методу роботи, обраного вчителькою?
- Як ви розумієте вислів автора “вчителі дівчинки дійсно дуже мудрі люди”? Чи згодні ви з ним ?
- Чи вважаєте ви, що гаслом школи майбутнього будуть слова “Навчання з радістю”? Чому ви так вважаєте?

Учасники такого обговорення висловлюють свої припущення, судження, свою точку зору, своє ставлення до подій, героїв, їх вчинків тощо, що розвиває самостійність в

прийнятті рішень, почуття співпричетності студентів до професії педагога, допомагає їм швидше “ввійти” в професію.

Такі завдання мають і велику особистісну значущість для студентів, тобто співвіднесеність з контекстом їх діяльності, сферою безпосередніх інтересів, нахилів, особистим досвідом. Ми вважаємо, що відповідність змісту навчання особистісним інтересам студентів є досить суттєвим фактором, що сприяє розвитку професійної спрямованості особистості. Виходячи з цього, при перевірці розуміння прочитаного тексту, в якому була описана педагогічна ситуація, ми уникали запитань: “Коли?”, “Де?”, “Хто?” тощо. Натомість ми пропонували студентам дати відповіді на запитання: “Що ви думаєте про...?”, “Як ви вважаєте...?”, “Чи згодні ви, що ...?”. На наш погляд, вони є набагато продуктивнішими в плані розвитку професійної орієнтації особистості, оскільки готових відповідей в тексті на ці запитання немає, і студентам необхідно самостійно висловити свою думку, довести свою точку зору, аргументуючи її знаннями, одержаними при вивченні наук психолого-педагогічного циклу, особистим досвідом. Висловлення власної думки, ставлення до описаних у тексті фактів та подій являють собою особистісне самовираження студента і мають для нього особистісний зміст.

Слід відзначити, що такі запитання не залишають студентів байдужими. Вони з інтересом і натхненням обговорюють їх, висловлюючи власну точку зору, ознайомлюючись з точками зору інших, оволодіваючи навичками логічної побудови аргументації, поповнюючи запас теоретичних знань. При цьому, природно, розширюється педагогічний кругозір майбутніх учителів, розвивається професійна спрямованість їх мислення, підвищується інтерес до педагогічної діяльності та бажання займатися нею.

Як було сказано вище, ефективність формування професійної готовності студентів до вчительської праці в значній мірі залежить від форм і методів роботи, які застосовує викладач у процесі навчання студентів іноземної мови.

Одним з принципів положень, взятих нами за основу програми експериментальних завдань, була активізація позиції студента. В процесі нашої дослідно-експериментальної роботи ми прагнули до того, щоб сама її організація сприяла перетворенню студента з об'єкту в суб'єкт навчання, а виконання творчих завдань проблемного характеру, нетрадиційних форм занять, за допомогою яких студент одержує знання не в готовому вигляді, а в результаті самостійного вирішення певних завдань, активізувало б його позицію, розвивало пізнавальні інтереси, стимулювало творчу активність.

Ми вважали, що використовуючи в експериментальному навчанні психологічні замальовки, педагогічні задачі, дискусії, рольові та ділові ігри, нетрадиційні форми заняття (навчальні діалоги, прес-конференції, бесіди за "круглим столом"), забезпечимо умови для формування професійної готовності студентів до педагогічної діяльності засобами іноземної мови.

Значне місце в програмі дослідних занять посідали рольові та ділові ігри. Використання їх дало нам можливість одночасно вирішувати мовленнєве (навчальне) та дидактико-методичне (професійне) завдання. Зміст ігор, що моделювали на заняттях з іноземної мови важливі аспекти вчительської діяльності, складав мотиваційну основу для набуття студентами синтезу знань предмету та конкретних педагогічних умінь.

В процесі ділової гри цілеспрямовано створювались ситуації, в яких студенти повинні були виконувати чітко визначені функції, пов'язані з їх подальшою професійною

діяльністю. Вони ніби “приміряли” на себе ту роль, яку їм належить виконувати у майбутньому.

На користь застосування дидактичних ігор у нашому експериментальному навчанні свідчить і те, що вони є важливим засобом перетворення педагогічної теорії в практику, оскільки в пошуках виходу з ситуації, що склалася, в процесі гри студенти навчаються комплексно застосовувати на практиці одержані ними раніше теоретичні знання. Дидактичні ігри сприяють оволодінню студентами такими професійно необхідними вміннями як аналіз та оцінка педагогічної ситуації, визначення педагогічної мети, вибір засобів та методів її досягнення, прогнозування кінцевого результату, корекція діяльності, оцінка досягнутого. Це веде до накопичення у майбутніх педагогів необхідного професійного досвіду, який буде потім винесено за рамки навчальної ситуації та взято ними за основу реальних професійно-педагогічних дій.

При розробці програми дослідних завдань з іноземної мови, що підвищують рівень професійної готовності студентів до вчительської праці, особлива увага була приділена принципу комунікативної спрямованості навчальної діяльності.

Принцип комунікативності в навчанні іноземної мови полягає в тому, що студентів навчають не мові як системі, а мовленнєвому спілкуванню засобами мови. Іноземна мова - чи не єдиний предмет вузівського циклу, що має за мету навчання спілкуванню. Важко переоцінити ту роль, що її відіграє правильно організоване спілкування у професійній діяльності вчителя. Саме тому ми будували методіку нашої експериментальної роботи з урахуванням принципу комунікативності, що передбачає організацію процесу навчання іноземної мови як моделі спілкування.

Оволодіння особистістю навичками спілкування пролягає через особисту участь у спілкуванні. Складність

навчання іноземної мови як мовленнєвого спілкування на немовних факультетах педагогічного вузу полягає в тому, що природні ситуації спілкування на мові, що вивчається, виникають дуже рідко. Але проблему навчання іншомовного спілкування можна розв'язати за умови створення ситуацій, що є максимально наближеними до майбутньої професійної діяльності. Цим вимогам відповідають рольові ситуації, що штучно створюються викладачем у процесі навчання іноземної мови. Навчальна мета тут завуальована, але не цілком прихована від студентів. Досвід свідчить про те, що у них формуються повноцінні мовленнєві уміння, оскільки всі параметри ситуацій аналогічні природним і викликають появу відповідної комунікативної інтенції та програми вирішення комунікативної мети.

Комунікативність займає особливе місце в навчанні іноземної мови з використанням проблемного підходу, на основі якого ми будували методикау нашого експериментального навчання. При цьому ми, перш за все, мали на увазі те, що в процесі вирішення проблемних завдань виникає природна мовленнєва комунікація, яка знайде свій подальший розвиток при наявності в учасників обговорення різноманітних гіпотез. Обговорення різних точок зору на проблему, що вирішується, є природним стимулом, який спонукає студентів до дискусії. Під час дискусії вони навчаються обґрунтовувати правильність своїх висловлювань, відкидати помилкові думки та погоджуватися з більш переконливими й аргументованими доказами. При цьому зростає розумова активність студентів, яка, в свою чергу, стимулює іншомовну мовленнєву діяльність, оскільки проблемність нерозривно зв'язана з мисленням, а без мислення немає мови.

Проблемні завдання є дуже цінними і в мотиваційно-спонукальному плані, адже вони дають можливість створювати атмосферу спілкування, в якій виникають мотиви

висловлювань, а їх досить непросто викликати в навчальних умовах. Одна справа, якщо студенту директивно наказати переказати зміст прочитаного тексту “Навчання без оцінок” і зовсім інша, якщо його залучити до рольової гри, запропонувавши таку ситуацію:

- Ви готуєте телепрограму, присвячену новим методам навчання. Питання, яке виноситься на обговорення “Навчання без традиційних оцінок”. Візьміть, будь ласка, інтерв'ю у вчителів, студентів педагогічного інституту та батьків по цій проблемі.

Точно визначені “запропоновані обставини” створюють загальний спонукальний фон, а конкретна роль, що її отримує студент, звужує його до об'єктивного мотиву. Ми намагаємося максимально використати навчальні і виховні можливості рольових ігор, включивши їх в розроблені нами завдання майже до кожного тексту професійно-педагогічної спрямованості.

Для того, щоб наблизити навчальну комунікацію до реальної, ми старалися пов'язати в рольовій ситуації основну тему бесіди по тексту з вивченими студентами раніше розмовними темами “Наш інститут”, “Моя майбутня професія”, “Система освіти в Україні”, “Системи освіти в англomовних країнах Великобританії, США, Канаді, Австралії”, а також зі знаннями, отриманими ними з циклу психолого-педагогічних наук, навчаючи їх одночасно і вирішенню таких розумових завдань, як установлювання міжпредметних асоціацій та зв'язків.

Результати дослідно-експериментальної роботи повністю підтвердили наше припущення про те, що саме професійно-орієнтоване навчання іноземної мови в педагогічному вузі в найбільшій мірі відповідає професійно-особистісним інтересам студентів, сприяє розвитку їх професійно важливих навичок та умінь, розвиває розумові здібності, поповнює запас професійних знань і є надійним

засобом формування готовності майбутніх педагогів до вчительської діяльності.

Л.В.Григоренко

АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статье раскрывается принцип затруднения адаптации студентов-первокурсников к учебному процессу в высшей школе; конкретизируются возможности самостоятельной работы на пути их устранения.

This article reveals the causes of difficulties in adaptation of first year students to training process in higher school and ways of their elimination. It concretizes the possibilities of independent work.

Процес перебудови вищої освіти в нашій країні пов'язаний з подальшим пошуком умов, що забезпечують високий рівень якості підготовки педагогічних кадрів. Однією з умов, які впливають на успішність професійного становлення майбутніх педагогів у вузі, є зниження труднощів адаптації студентів до навчального процесу.

Адаптація - процес пристосування студентів до умов вузівського життя, у тому числі і до навчальної роботи. У нашому дослідженні ми спробували визначити причини низької адаптованості студентів до виконання навчальних обов'язків, шляхів подолання труднощів, що зустрічаються при рішенні пізнавальних проблем, визначити методи і прийоми, що скорочують час адаптаційного періоду.

Як було встановлено, великі проблеми виникають у першокурсників при виконанні різних форм самостійної