

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ і НАУКИ УКРАЇНИ  
СЛОВ'ЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ**

**ГУМАНІЗАЦІЯ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Науково-методичний збірник**

*(Випуск XV)*

Слов'янськ  
2001

**ISBN 5-7763-4577-4**

**Гуманізація навчально-виховного процесу:** Збірник наукових праць. Випуск XII. /За загальною редакцією В.І. Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2001. — 282 с.

Редакційна колегія:

**Льогенький Г.І.** – доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

**Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент (заступник головного редактора)

**Євтух М.Б.** – академік АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

**Шевченко Г.П.** – член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук, професор.

**Григоренко В.Г.** - доктор педагогічних наук, професор.

**Ляшенко О.І.** - доктор педагогічних наук, професор.

**Солодухова О.Г.** – доктор психологічних наук, професор.

**Золотухіна С.Т.** – доктор педагогічних наук, професор.

У збірнику наукових праць представлені результати досліджень науковців, які працюють над проблемами розвитку сучасної освіти та науково-педагогічної думки у теоретичному, історичному та практичному аспекті.

Для науковців, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів педагогічних навчальних закладів, практичних працівників системи освіти.

Збірник підготовлено за матеріалами наукових досліджень викладачів та аспірантів Слов'янського державного педагогічного інституту та інших вузів України.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України № 3, 1999р.).**

**The following miscellany shows the result of the researches of the scholars, who work at the problems of the developing modern science and scientific-pedagogical thought in t historical and practical aspects.**

**For scholars, teachers, postgraduates, students of pedagogical educational institutions worker of education.**

Рецензенти:

**В.М.Галузинський** - доктор педагогічних наук, професор (Київський державний лінгвістичний університет).

**С.Я. Харченко** - доктор педагогічних наук, професор, (Луганський державний педагогічний університет імені Тараса Шевченка).

Друкується за рішенням Вченої ради  
Слов'янського державного педагогічного інституту  
(протокол № 3 від 29 листопада 2001 р.).

**ISBN 5-7763-4577-4**

## ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково-методичний збірник*

(Випуск XV)

Відповідальний за випуск: Глущенко В.А., доктор філологічних наук, доцент, проректор з наукової роботи СДПІ.

Статті друкуються в авторській редакції.

Матеріали зверстано з дискет, наданих авторами публікацій. Відповідальність за допущені помилки та неточності несуть автори публікацій.

Макет і верстка - *Набока О.Г.*

Підписано до друку 05.12.01. Ум. др. арк. 19,6.

Видавничий центр СДПІ, 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.  
Слов'янський державний педагогічний інститут, кафедра педагогіки.

Тел.: (06262) 3-98-16

# ПРЕЗИДІЯ ВИЩОЇ АТЕСТАЦІЙНОЇ КОМІСІЇ УКРАЇНИ

## ПОСТАНОВА

10 листопада 1999 р.

№ 3-05/11

м. Київ

Відповідно до постанови президії ВАК України від 13.01.1999 № 1-02/1 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук», враховуючи п. 7 постанови президії ВАК України від 10.02.1999 № 1-02/3 «Про публікації результатів дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук та їх апробацію», а також на підставі рекомендацій експертних рад президія Вищої атестаційної комісії України

### ПОСТАНОВЛЯЄ:

Затвердити Перелік № 3 наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (додається).

*Додаток до постанови президії ВАК України від 10 листопада 1999 р. № 3-05/11.*

### ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ ЗБІРНИКИ НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Гуманізація навчально-виховного процесу (Інститут змісту і методів навчання, Слов'янський державний педагогічний інститут, Міністерство освіти України).

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Калмиков Г.В.*

### **В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ**

Розвиток України як демократичного громадянського суспільства висуває перед педагогічною наукою вивчення проблем громадянського виховання підростаючого покоління.

Фундаментальні думки щодо формування громадянськості, громадського виховання вперше ще за часів існування радянського союзу були висвітлені В.О.Сухомлинським. Цю проблему педагог-гуманіст пов'язував передусім з визначенням взаємин між особою і колективом, які він розглядав, виходячи з цивілізаційних, прогностичних, демократичних, гуманістичних позицій.

Сьогодні вони суттєво і логічно співпадають з сучасними соціальними і філософськими підходами до формулювання категорій особи, особистості, відносин, формування:

- **суспільні відносини (взаємини)** є необхідною суспільною формою. Вони не бувають безособовими і надособовими. Будь-яка взаємодія людей, суспільних істот, будь-які суспільні зв'язки та відношення набувають суспільного характеру. Вони становлять собою об'єктивну реальність, незалежну від волі й свідомості людей, що створюють і відтворюють їх у процесі своєї діяльності. Суспільні відносини розподіляються на матеріальні й духовні (ідеальні). Матеріальні відносини складаються не тільки поза нашою свідомістю, але й незалежно від неї. Духовні відносини як відображення матеріальних відносин у суспільній свідомості породжують певні ідеї й цінності, а вони вже виступають безпосередньо конкретною причиною (другим детермінантом) духовних відносин. Взаємини між особою й суспільством представляють більшою мірою сферу духовних відносин;

- **міжособистісні відносини** є суспільними відносинами навіть у тому випадку, коли вони носять характер суто індивідуального спілкування;

- **формування** передбачає деяку завершеність людської особистості, досягнення рівня зрілості, стійкості. Формувати – це значить надавати форму чому-небудь... стійкості, завершеності, певного типу;

- **формування взаємин** – міжгалузеве наукове поняття; важливе завдання виховання; процес становлення людини як соціальної істоти під впливом усіх без винятку чинників – соціальних, економічних, ідеологічних, психологічних, екологічних тощо.

По відношенню до взаємин у науці використовують термін формування. Духовні відносини формуються, попередньо проходячи через свідомість людей (індивідуальну й колективну);

- **особа** – людина як окремий індивід, персона; категорія, що визначає взаємозв'язок між суб'єктом дії та дією;

- **особистість** – індивід як суб'єкт соціальних відносин і соціальної діяльності. Це не просто носій конкретних історичних суспільних відносин, але людина, яка активно впливає на них відповідно до своїх індивідуальних здібностей і нахилів, відповідно до свідомості й організованості, трудової й суспільно-політичної активності.

З моменту своєї появи у світ дитина є людиною й індивідом, але вона ще не є особистістю: для цього їй слід пройти складний процес біологічного, психічного, а головне **соціального** становлення, соціалізації.

Не є особистістю й кожна доросла людина, якщо індивід у своїх суспільних зв'язках і взаєминах не виявляє себе як особистість з притаманними їй якостями.

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми свідчить, що взаємостосунки між особистістю і суспільством турбували представників філософії, педагогіки, психології (Платон, Аристотель, Златоуст, Х.Вівес, Ф.Рабле, Вітторіно да Фельтре, М.Монтень, Д.Піко делла Мірандола, Т.Мор, Т.Кампанела, Г.С.Сковорода, Д.Локк, Гельвеція, А.К.Сен-Сімон, Ш.Фур'є, Р.Оуен, Вільгельм Август Лай, Джон Д'юї, Е.А.Аркін, І.А.Арямов, П.П.Блонський, А.С.Залужний, С.С.Моложавий, А.Б.Залкінд, А.С.Макаренко), які по-різному підходили до співвідношення між суспільним і особистим, розглядаючи його в залежності від економічного розвитку суспільства і пануючої ідеології в ту чи іншу формацію.

У родовому ладі одностайність при голосуванні у архаїчних спільнотах усвідомлювалась як благо, а спроби особи вийти за край можливого, загальноприйнятого розглядались як згубні.

У древній Греції був властивий принцип, який згодом став класичним: гармонійна людина є показником гармонійного суспільства.

Східні слов'яни (анти, роси (VI – VII ст.н.е.), які населяли територію від Карпат до Дону, великого значення надавали соціальним стосункам, в яких розвивались родини. Виховувалась повага до людей, зокрема до старших, дбайливе ставлення до слабких і хворих, працьовитість, стійкість, витривалість.

З утворенням Київської держави виховання взаємин виходить за межі сімейних відносин на державний рівень.

Раннє Середньовіччя – прояв крайнього аскетизму щодо людських взаємин. Церква вважала за гріх не тільки людські стосунки з суспільством, а й людське щастя і радість.

Епоха Відродження висунула новий ідеал взаємин людей з суспільством, робився акцент на соціалізацію людини, на всебічну освіту особи за допомогою суспільства, на самовиховання.

В радянській психолого-педагогічній науці створення і формування дитячого колективу було проголошено першим завданням виховання, а

особистість розглядалась не тільки як об'єкт впливу групової спільності, а і як свідома людина з активною позицією.

Незважаючи на суттєві і несуттєві розбіжності в підходах мислителів і вчених на взаємостосунки, характерною загальною особливістю поглядів науковців різних суспільств завжди залишалось бажання знайти гармонію відносин між індивідуальним і колективним, визначити права та обов'язки людини, сформувані позитивне ставлення суспільства до особи.

Першим вітчизняним педагогом, який з перспективних позицій предметно і всеохоплююче підійшов до розв'язання взаємодії людини і суспільства, був В.О.Сухомлинський.

Розгляд педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського в цілому, та проблем формування взаємин між особою і колективом у ній, зокрема, свідчить, що погляди Василя Олександровича на цю складну проблему пройшли певний розвиток і на їх остаточне становлення великий вплив мали погляди вітчизняних і зарубіжних педагогів-класиків. Але В.О.Сухомлинський не копіював і не повторював своїх попередників, а творчо трансформував, розвивав і застосовував досвід та теоретичну спадщину педагогів минулих історичних епох у власній науково-педагогічній діяльності. Так, у монографії “Павлиська середня школа” він писав: “Ідеї великих педагогів – Коменського, Песталоцці, Ушинського, Дістервега, які спрямовували школу, вчителя, учня на вивчення навколишнього світу, вчили досліджувати, пояснювати те, що людина бачить, – переломлюються у нашій роботі стосовно до наших завдань виховання” [1, 10].

На основі аналізу ряду творів В.О.Сухомлинського можна зробити висновок про те, що становлення його поглядів на проблему формування взаємин між особою і колективом здійснювалось і під впливом відомого радянського педагога А.С.Макаренка, який за складних політико-економічних умов розробив систему колективістського виховання дітей.

Однак, слід зазначити, що у своїй педагогічній творчості з питань колективу і взаємин, які виникають у ньому, Василь Олександрович пройшов великий та складний шлях розуміння педагогічної системи А.С.Макаренка, якого він вважав своїм учителем. Зокрема він писав: “Я шукав в його книгах істини, в яких мав надзвичайну потребу. Весь мій скромний педагогічний досвід – результат цих пошуків. І якщо часом у системі А.С.Макаренка разом з істинами мені відкривались і деякі положення, що сьогодні вже не є бездоганними, то така мабуть діалектика педагогічної праці” [2].

Відштовхуючись від педагогічної системи А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинський “пішов своїм шляхом”, який, на думку московського дослідника його творчості М.Богуславського, мав кілька етапів. Як зазначає дослідник, В.О.Сухомлинський, розпочавши свою діяльність виразником “школи учіння”, у другій половині 50-х років рішуче переходить на позиції трудової школи, “школи праці”. А в другій половині 60-х років у його діяльності зримо визначається перехід до гуманістичної педагогіки в дусі “вільного виховання”. Наприкінці 60-х років у світогляді

В.О.Сухомлинського намітилися нові тенденції переходу від суто інтернаціоналістської педагогіки до національної, зокрема, української, від войовничого атеїзму – до народної культурної основи у навчанні та вихованні [3].

Все це знайшло своє відображення у поглядах В.О.Сухомлинського і на проблеми взаємин між особою і колективом. В одному із своїх найперших творів “Воспитание коллективизма у школьников” (1956р.). Василь Олександрович стверджував, що “виховання колективізму у школярів – це насамперед виховання первинного класного колективу, встановлення правильних **взаємин між учнями і колективом класу**” [4, 17].

В.О.Сухомлинський не тільки теоретично висвітлює стосунки особи і колективу, а й дає конкретні поради щодо їх формування. Так він застерігав педагогів, аби вони не ставили перед учнями молодших класів загальних цілей, що не спонукають дітей до активної колективної діяльності. А якщо можлива далека перспектива в житті колективу молодших школярів, то її слід пов’язати з чимось дуже яскравим, хвилюючим, з радісною подією.

На думку російського дослідника С.Соловейчика, для В.О.Сухомлинського шлях до багатства духовного життя колективу дуже складний: від індивідуального “внеску” кожного вихованця – до загального “багатства” колективу, яке впливає на індивідуальне духовне багатство – і збільшує особистий “внесок” у колективний фонд [5].

Там, де педагоги вбачають лише вплив колективу на особу – там В.О.Сухомлинський встановлює двосторонній зв’язок, висловлюється про вплив особи на колектив.

“Спочатку – зазначав Василь Олександрович – мета, яка ставиться перед колективом, має надавати якнайбільше можливостей для індивідуальної, особистої праці учнів, причому наслідки зусиль кожного з них мають бути досить конкретними”[4, 48]. Адже “сила будь-якого трудового колективу вимірюється розвитком індивідуальних можливостей кожного окремого трудівника”[6, 31].

У монографії “Духовний світ школяра” (1961р.) В.О.Сухомлинський продовжує розгляд проблем, пов’язаних із формуванням взаємин між особою і колективом. Ця праця цікава тим, що в ній Василь Олександрович на основі власного педагогічного досвіду аналізує процес виховання міжособових стосунків у різновікових колективах (молодших школярів, підлітків, ранніх юнаків).

Розглядаючи стосунки, які виникають у молодшому шкільному віці, В.О.Сухомлинський конкретно та яскраво розкрив психологію хлопчиків і дівчаток, особливості розвитку їхнього сприймання, мислення, почуттів, інтересів, прагнень, вольових процесів.

Як досвідчений психолог В.О.Сухомлинський зазначає, що через обмеженість власного суспільного досвіду дитина 7 – 11 років ще не може усвідомлювати залежності свого життя від життя колективу й керуватися цією думкою у взаєминах з товаришами. Колектив як активна сила, як фактор



самодіяльності для них ще не має вирішального значення, вони ще не відчують того прагнення до спілкування, духовної єдності. Вони також безболісно поривають зв'язки з одним колективом і дуже швидко входять у інший [7].

Незважаючи на все це, колектив у духовному житті молодших школярів відіграє значну й своєрідну роль. Діти цього віку колективно переживають, почувають, висловлюють своє ставлення до навколишнього світу. Вони ще достатньою мірою не розуміють, що їх приваблює і що відштовхує в тому чи іншому ровесникові чи дорослому. Колективне захоплення ідеєю, розкритою в яскравому образі, для маленької дитини сильніший мотив, ніж докази однієї особи. Дитина в цьому віці щиро й безпосередньо розповідає вихователю про погані вчинки свого однокласника, прагнучи почути підтвердження оцінки, яку вона дає цьому вчинкові. Ніякі зв'язки найінтимнішого характеру ще не можуть утримати дитину від прямих і щирих суджень, від оцінки вчинків, дій, взаємин. У молодшому шкільному віці ця здатність лише починає розвиватися, й умовою розвитку індивідуальності в цьому напрямку є ідейна насиченість життя колективу.

Завдання вихователя, за В.О.Сухомлинським, полягає в тому, щоб єдність емоційного життя поступово утверджувала думку про єдність ідейну. Вплив через колектив на особу стосовно молодшого шкільного віку має свою специфіку. Дитина усвідомлює правильність і важливість того чи іншого переконання тоді, коли це переконання викликало колективне схвалення, залучило її до корисної, значущої діяльності.

У практичній виховній роботі з дітьми молодшого шкільного віку В.О.Сухомлинський разом із колективом учителів павлівської школи добивалися того, щоб дитячий колектив не лише перебував під наглядом старших, а й сам про когось турбувався, щось робив для інших людей. Турбота про людей, на думку В.О.Сухомлинського, – найзрозуміліша, найочевидніша для молодших школярів ідея, яка породжує в їхніх серцях не лише почуття, а й перші вольові поривання.

На думку В.О.Сухомлинського, відповідальність дитини перед колективом у молодшому шкільному віці формується насамперед на єдності емоційного життя колективу. Розкриваючи суть високоморальних вчинків у конкретних діях і діяльності учнів, педагоги Павлиша розвивали і збагачували духовне життя молодших вихованців.

Колективи підлітків В.О.Сухомлинський вважав найважчими колективами учнів, труднощі у вихованні яких він пояснював різними причинами. Серед них чи не найважливіша – якісна зміна у взаєминах особи й колективу. Тяжіння до колективу у підлітків набуває більш усвідомленого характеру. Вони шукають не лише постійного духовного спілкування, а й ідейної єдності: єдність думок, поглядів, переконань, інтелектуальних інтересів, моральної поведінки. Це усвідомлюється підлітком як велика притягальна сила колективу. Підліток дорожить первинним колективом

тому, що всі вони, як правило, сходяться в поглядах на важливі, хвилюючі питання [7].

Умовою морального й духовного розвитку підлітка, на думку В.О.Сухомлинського, є постійне запозичення всього кращого в житті колективу. Учнівський колектив Павлиської школи завжди був об'єднаний спільною справою, яка була для них чимось новим, привабливішим і цікавішим ніж те, що він добре знає, давно осмислив і пережив. Усвідомлення підлітком духовного багатства колективного життя – велика притягальна сила, вона підносила авторитет колективу в очах кожного школяра.

Взаємозв'язок колективного (загального) й особистого (індивідуального) в духовному житті підлітка складніший, ніж у дітей молодшого шкільного віку. Підлітки цікавляться тим, що вони думають про свою діяльність, з якими думками стають до роботи. Вони виділяються творчою індивідуальністю, прагненням зробити щось нове, неповторне. Ця риса стає визначальною, провідною в їхньому духовному єднанні з колективом. Підліток бачить в учнівському колективі індивідуальності, кожна з яких відрізняється своїми особливостями, неповторністю, активністю, розумом, здібностями.

Підсумовуючи дослідження взаємин особи і колективу у підлітковому віці, В.О.Сухомлинський робить висновок: “Взаємозв'язок індивідуального й колективного в духовному житті підлітків становить серйозну проблему виховної роботи. Вплив через колектив на особистість дуже складний взагалі, а з духовним розвитком особистості він ще більше ускладнюється” [7, 347]. Так, Василь Олександрович зазначає, що колективну думку, оцінку, характеристику, вимогу, що ставиться перед колективом, підліток відносить до себе особисто. Водночас він не допускає втручання як колективу, так і вихователя в своє суто особисте, інтимне. Не може змиритися з тим, що колектив не помічає його особистих якостей, що його інтимне виставляється напоказ.

Духовне життя колективу, на думку Василя Олександровича, має базуватися на визнанні, розвитку, зміцненні індивідуальності, особистої гідності кожного підлітка. А завдання вихователя має полягати в тому, щоб помітити у вихованцеві його найзначніші духовні якості чи можливості, розкрити їх перед колективом, дати підліткові змогу осмислити свій внесок у життя колективу.

Основним принципом впливу на підлітка з боку колективу і педагога має бути спонукування до активного виявлення духовних сил, до активної творчої діяльності. У взаєминах особи і колективу В.О.Сухомлинський спостерігав таке закономірне явище: чим вищий інтелектуальний рівень і глибші, чистіші моральні переконання вихованця, тим багатшим має бути духовне життя колективу, щоб особистість могла знайти в ньому джерело свого подальшого розвитку.

Формування взаємин між особою і колективом у юнацькі роки, як стверджує Василь Олександрович, має проходити крізь призму моральних почуттів юнаків і дівчат. Самооцінка вчинків, почуттів, прагнення до морального ідеалу – все це, на його думку, розвиває і поглиблює найважливіше з моральних почуттів – почуття обов'язку, виробляє здатність давати собі моральну оцінку – совість. Чим глибша й благородніша ідейна основа діяльності, що об'єднує юнаків і дівчат у первинному колективі, тим ближче до серця бере вихованець все те, що, на перший погляд, його безпосередньо не стосується. Завдяки об'єднанню колективу учнів суспільними інтересами особисті почуття й інтереси вихованців наповнюються глибоким соціальним змістом. Віддаючи всі свої сили для загального добра, вихованці вчаться бачити в громадському особисте, виховують у собі почуття обов'язку.

У 1965 – 1967 роках В.О.Сухомлинський завершив працю “Сто порад учителям”, в якій він розглядає колектив і взаємини в ньому як знаряддя формування і засіб всебічного розвитку особистості та умови, за яких колектив успішно виконує функції вихователя особи, а також питання самодіяльності і трудових відносин всередині шкільного колективу.

Наприкінці 60-х років з'являється низка праць В.О.Сухомлинського, в яких автор продовжує розгляд проблем взаємин між особою і колективом. Це, насамперед, монографія “Павлівська середня школа” (1969р.) – результат багаторічної педагогічної праці директора школи і керованого ним колективу. А також всесвітньо відома праця “Серце віддаю дітям” (1969р.) та її продовження “Народження громадянина”, що вийшла друком уже після смерті автора у 1970 р.

Саме в цих працях В.О.Сухомлинського рельєфно визначається перехід до педагогіки гуманізму, це знаходить своє відображення у його поглядах на проблеми формування стосунків особи і колективу. Так, Василь Олександрович створив **азбуку моральної культури**, яка навчала дітей правильним взаєминам у колективі – чи то в школі, сім'ї, чи суспільстві. На перший план висувалися загальнолюдські норми моральності, як своєрідна початкова школа громадянськості:

*Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре.*

*Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром.*

*Будь добрим і чуйним до людей. Допмагай слабким і беззахисним. Допмагай товаришу в біді. Не завдавай людям прикрості. Поважай та шануй матір і батька – вони дали тобі життя, вони виховують тебе, вони хочуть, щоб ти став чесним громадянином, людиною з добрим серцем і чистою душею.*

*Не будь байдужий до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості. Будь непримиренним до того, хто прагне жити за рахунок інших людей, завдає лиха іншим людям, обкрадає суспільство [8, 146 – 150].*

В.О.Сухомлинський вбачає завданням школи – на основі моральних цінностей, створених, здобутих, завойованих старшими поколіннями, створювати реальні моральні, високоідейні, громадянські взаємини в колективі.

Колектив, який розглядався Василем Олександровичем у кінці 60-х років як багатство індивідуальностей, полягає не в організаційних залежностях, а починається насамперед з того, що притаманне кожній окремій людині. Від того, які духовні багатства має кожна людина, що вона несе в колектив, що дає іншим, що від неї беруть люди залежать і взаємини між особою і колективом. Але духовне багатство кожної особи виступає підвалинами повноцінного, змістовного життя колективу [9].

В останні роки життя В.О.Сухомлинський, розглядаючи взаємини між особою і колективом, значно розширює коло питань, пов'язаних з цією проблемою. Більше уваги приділяється всебічному розвитку, процесу соціалізації дитини, зв'язкам первинних шкільних колективів з суспільством. Зокрема, у праці “Методика виховання колективу” (1971р.) Василь Олександрович стверджував, що шкільний колектив включає в себе і педагогічний персонал... А багатогранне переплетення інтересів вихователів і вихованців, спільне задоволення духовних потреб, взаємне збагачення і постійна передача духовних багатств є неодмінними рисами шкільного колективу[10]. Василь Олександрович зазначав, що колектив живе багатим повноцінним життям лише тоді, коли в ньому є ідейні, громадські, інтелектуальні, трудові, естетичні відносини. А це означає, що сфера спілкування людини з людиною обіймає багатогранність інтересів особи. На його думку **людина – колектив – суспільство** – це така система взаємовідносин, завдяки якій колектив стає силою, що виховує активного громадського діяча, дуже чутливого до громадських, суспільних проблем. Характерною ознакою хорошого колективу є те, що завдяки правильно організованам громадянським відносинам людина комфортно почувається віч-на-віч із суспільством, бачить конкретне, наочне виявлення суспільних інтересів.

### *Література*

1. Сухомлинський В.О. Павлицька середня школа // Вибр. твори: У 5-ти т.– Т.4. – К., 1977. – С. 7 – 390.
2. Педагог – колектив – личность // Литературная газета. – 1970. – 28 октября.
3. Богуславский М.В. Феномен В.О.Сухомлинського в контексті світової педагогіки ХХ ст. // Європейська педагогіка і Василь Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст. – К., 1993. – С. 18 – 24.

4. Сухомлинский В.А. Воспитание коллективизма у школьников (Из опыта работы сельской средней школы) – М.; Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С.17 – 48 .
5. В.А.Сухомлинський о воспитании / (Сост. и авт. вступ. очерков Соловейчик С.Л.) – М., 1973. – 272 с.
6. Сухомлинский В.А. Педагогический коллектив средней школы (Из опыта работы сельской средней школы) – М., Учпедгиз, 1959. – С. 31.
7. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.1. – К., 1976. – С. 209 – 400.
8. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.4. – К., 1977. – С. 7 – 390.
9. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т.3. – К., 1977. – С. 283 – 582.
10. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу – К.; Радянська школа, 1971. – С. 3 – 207.

*Панасенко Е.А.*

### **КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Я.Ф. ЧЕПІГИ**

Найбільш значною і яскравою сторінкою в історії вітчизняної педагогічної думки є творча спадщина і педагогічна діяльність Якова Феофановича Чепіги (Зеленкевича) (1875 – 1938). Народився Я.Ф. Чепіга в с. Мар'янівці на Херсонщині. У 1898 р. закінчив Новобузьку учительську семінарію та почав учителювати на Катеринославщині і, що особливо приємно, в нашому регіоні – на Донбасі.

За період своєї науково-педагогічної праці, – читаємо на сторінках журналу “Шлях освіти” (1925 р.), – Я.Ф. Чепіга виявив велику продукцію: крім безпосередньої праці в наукових установах, він написав 139 праць. Ці праці присвячено питанням загальної педагогіки, методики окремих дисциплін, дидактичним проблемам педології. Я. Ф. Чепіга піднімав найболючіші питання шкільництва в Україні: навчання дітей рідною мовою, методи та зміст навчання, система організації освіти тощо. Особливо було відзначено кілька дуже поширених на Україні його шкільних підручників, підручників для політосвітніх установ, книжок для дошкільних закладів, для дитячих бібліотек тощо.

Так високо оцінений за життя, потім на довгі десятиліття Яків Феофанович Чепіга став забутим педагогом, багатюща спадщина якого свідомо замовчувалася. Та, на щастя, прийшов той час, коли величезна праця Якова Феофановича в ім'я розвитку національної духовної культури дістала справедливу й виважену оцінку. Сьогодні ми повертаємося до його спадщини, яка є цінним дороговказом на шляху розбудови національної школи.

На початку ХХ ст. Я.Ф. Чепіга почав активно друкувати літературні твори на теми освіти і виховання дітей, педагогічні статті на сторінках вітчизняних журналів “Світло” (Київ), “Учитель” (Львів), “Українська хата” (Київ), “Педагогічний журнал” (Коломия). Педагог-журналіст глибоко вивчав стан та особливості розвитку системи освіти в США. У 1911 році на сторінках “Світла” вийшла публікація “Народна освіта в Північно–Сполучених Державах”, в якій наголошувалося, що в США організовано обов’язкове навчання для всіх дітей віком від 6 до 14 років, “початкові школи пристосовані до переходу від нижчої до середньої і від середньої до вищої. Число тих, які поступають в середню школу, зростає ... в 5 разів швидше від загального зросту мешканців” [1, 44-45]. У вище згаданій статті Я.Ф. Чепіга коротко охарактеризував стан шкільництва у США, високо оцінив його демократичні засади. Видатний педагог вважав, що знання провідних тенденцій становлення шкільництва за кордоном сприятиме формуванню громадської думки серед українського учительства про те, що тільки єдина школа, організована на ґрунті соціальної справедливості і доступна всім українцям на всіх ступенях навчання, буде спроможна піднести освіту народу на новий рівень та виховати активну, національно–свідому інтелігенцію.

Однак, більшу увагу вчений приділяв проблемі розбудови національної школи та питанням вітчизняного вчительства. У роботі “Проблеми виховання і навчання в світлі науки й практики”(1913 р.) Я . Ф. Чепіга закликає: “Щоб мати здорову молодь, треба оздоровити оточення й поставити на нові національні підвалини виховання й навчання дітей. А інак, ми своєю байдужістю до дитини ... багатомільйонну націю призначаємо на духовне безсилля, ми не розвиваємо її хисту, а ще в корені підрізуємо його та закопуємо в землю” [3, 127]. На думку автора, у суспільстві необхідно створити такі умови, завдяки яким було б можливо вільно й легко розвиватися індивідуальним здібностям дитини. Тільки розвиваючися на національно–культурному ґрунті українська нація зробить свій власний внесок у скарбницю загальнолюдської культури. Досягти цієї мети можна шляхом національного виховання.

Під **національним вихованням** Я.Ф. Чепіга розумів не шовіністичне, не приправлене “дутим” патріотизмом, а виховання в душі нації, в душі мови, в її переказах, віруваннях, звичаях, історії, її культурі, національної творчості. Саме національне виховання забезпечує силу і здоров’я нації, її матеріальний добробут, зміцнює дух та розвиває культуру. **Результатами** правильно організованого **національного виховання повинні бути**: розвинений смак до національної творчості в мистецтві та рідній літературі; глибоке знання науки, національної та загальної індустрії; широке ознайомлення з психологічними особливостями національного типу, національного побуту; розвинені спостереження над життям; національна свідомість; знання рідної мови, словесності тощо.

Вітчизняний педагог зазначав, що ґрунтом національного виховання має бути з одного боку сім'я, а з іншого - школа. Якою ж бачив українську школу Я.Ф. Чепіга? Критикуючи стару систему освіти, видатний педагог називав школу урядовим закладом, який стоїть на послужі уряду, а не народу. Така школа знищує індивідуальність, самостійність дитини. Вона не варта народу, бо не ґрунтує дитячий розвиток на рідній мові, на народних почуттях.

У старій школі все підпорядковано створенню покірної машини, а не живої, вільної істоти. У ній є “і сухі підручники, бездушні вчителі, і вигадані методи, і книжні програми, і страх, і кара, і погрози, й нагороди, але самого головного – життя душі і любові в ній немає, а одна тільки муштра, солдатська зовнішня дисципліна та внутрішня розбещеність” [ 7, 13].

У 1913 році на сторінках журналу “Світло” з'являється “Проект української школи”, створений Я.Ф. Чепігою. В передмові до нього автор зазначає, що відродження українського народу в межах Росії “вимагає дійсної природної школи, в котрій навчання провадилось би на рідній для дитини мові, де б вона одержувала справжню освіту, а не сурогат, шкідливий її духовному зросту і народній культурі...”. Я.Ф. Чепіга пише, що “трухлявий організм сучасної схоластичної школи не можна оздоровити латками на ньому, тут потрібна радикальна операція й навіть руйнування всіх вигаданих підвалин і основ ... Школа повинна бути нормальним продовженням сім'ї, досконалим первообразом культурної, завжди еволюційної сім'ї, відповідно економічним і соціальним умовам життя і при тому обов'язково природно з'єднаною з народом” [ 2, 32].

У новій національній школі в центрі уваги повинна бути дитина. Вчитель повинен пам'ятати, що перед ним не мертвий матеріал для праці, а жива неповторна особистість, яку не перетворювати треба, а виховувати і розвивати сили її духовної вдачі. Істинний педагог не намагається змінити природу дитини. Він тільки розчищує їй шлях для вільного, природного розвитку.

До нової української школи Я.Ф. Чепіга висуває такі **вимоги**:

1. Українська школа витворюється спільно всім українським учительством і є утвором колективним.

2. З'являючись на тілі народної маси, школі натурально бути організацією народною, а не вигадкою окремих осіб, або груп, ідеали котрих часто-густо протилежні ідеалам і вимогам народних мас.

3. Освіта повинна бути глибоко національною, щоб, переходячи в товщу народну, досягати серця народу, його душі і розуму і тим могла б задовольнити його спадкові потяги і зберегти прикмети національної творчості в культурі, просвіті і, взагалі, в будівництві свого соціального і економічного життя.

4. Школу складають діти, тому вся вона повинна будуватись на постулатах, що не порушують права дитини на вільний і нормальний

розвиток її фізичних і душевних прикмет згідно з індивідуальними її рисами [ 4, 36-37].

**Завданнями** нової української школи, на думку автора проекту, є:

1. Культивування в житті дитини всього близького і природного їй, придбаного від рідного народу.

2. Розвиток індивідуальних здібностей і нахилів дитини.

3. Створення таких умов освіти, за яких народна воля могла б розвинути вільно в дитині і лягти в основу духовного поступу молодого покоління.

4. Виховання дитини чесною, здібною і діяльною людиною, задоволення її природного прагнення до освіти [ 5, 33].

Вслід за висуненими вимогами і завданнями Я.Ф. Чепіга подає **грунтовні постулати української школи**. Розкриваючи їх, автор підкреслює необхідність свободи розвитку національних ознак; погодження шкільної освіти з вимогами дитячої природи, щоб не насилувати дитину під час навчання в початковій школі; вказується на потребу організації такого оточення, в якому початкову освіту дитина має одержувати, входячи в стосунки з реальним світом.

За проектом видатного вченого, до школи мають прийматися шестирічні діти, і вся початкова освіта триває шість років. Її Я.Ф. Чепіга поділяє на два ступені. Перший ступінь – це початкові два роки, впродовж яких розвивається дитяча свідомість, розуміння оточення та взагалі життя. Навчання дітей на першому етапі переноситься на лоно природи. Програма такої школи передбачає прогулянки у ліс, на луки; добровільну працю в городі та на полі; годування домашніх тварин; різноманітні ігри, забави тощо. Саме під час вищеназваних заходів педагоги дають дітям відомості з природознавства та інших галузей знань, ознайомлюють їх з народними казками, поезією та піснями. Чисто теоретичних шкільних уроків упродовж цих двох років не передбачається. Так відбувається підготовка дітей до наступного етапу – книжного навчання.

Другий ступінь, так зване книжне навчання, охоплює наступні чотири роки.

Обгрунтовуючи цей етап, Я.Ф. Чепіга пише: “Книжна освіти повинна провадитись поруч і в зв’язку з досвідом і самовинаходом. Інакше книжне навчання буде одірване од життя, не підперте власними переживаннями, власною самодіяльністю. Знання, добуті тільки з книг, розвіються, як не зв’язані ідеї власним чуттям і досвідом. Суть всякого знання – не книжні докази, а логіка фактів. Думка, котра витворилася шляхом суворо логічних виводів має тенденцію триматись назавжди. Словесні знання не можуть в освіті дитини замінити її досвід. Ідучи поруч, книга і досвід утворюють поступ людської думки ... В нашій школі книга займатиме почесне місце поруч з дитячою самодіяльністю та її творчістю” [ 7, 13-14].

Велику увагу приділяє Я.Ф. Чепіга мові навчання в українських школах, наполягаючи на тому, що вся наука в народній школі повинна здійснюватися



на **рідній мові**. Рідна мова, пише вчений, – це народний скарб, в якому зібрано й приховано все те найкраще й найдорожче, що підносить людину до найвищого ступеня культурного розвитку. Рідна мова є тією основою, на якій будується моральне, духовне, культурне життя нації, її минуле та її майбутнє. Мова – то праця народного духу, його жива діяльність. І через це вона стає яскравим виразом індивідуальності окремої людини і цілої народності.

Видатний вчений з болем констатує, що в Україні збільшується кількість шкіл, де навчання здійснюється не рідною українською мовою. У результаті відбувається перекручування психіки дитини. Вона виходить з школи освіченою не більше того, якою прийшла до неї. А майже через рік після закінчення школи робиться цілком безграмотною, навіть, з великими труднощами та багатьма помилками пише своє ім'я та прізвище.

Школа, наголошує Я.Ф.Чепіга, повинна не знищувати творчі сили нації, а розвивати їх на користь державі; не пригнічувати ініціативу та самодіяльність, а на ґрунті національної психології культивувати усталені риси нації, як найкоштовніший скарб народу. “Доброю школою, - пише автор,- ми називаємо тільки ту, що не йде супроти дитячої природи і стежить не за зовнішніми цілями, а внутрішніми: за національною цілістю народу через навчання рідною мовою. Рідна мова у школі так само потрібна для освіти дитини, як чисте повітря й світло для нормального розвитку організму” [3, 129].

Таким чином, проект української національної школи, створений видатним вітчизняним діячем Я.Ф.Чепігою, має надзвичайну актуальність для розбудови української незалежної держави. Він обов'язково має бути використаний у розв'язанні сучасних проблем удосконалення діяльності системи національної освіти і виховання в Україні. Отже, вивчення творчої спадщини Я.Ф.Чепіги повинно увійти в курс історії вітчизняної педагогіки, що поглибить і збагатить наукові знання майбутніх учителів, перед якими стоїть велика задача національного відродження.

#### *Література*

1. **Чепіга Я.** Народня освіта в Північно-Сполучених Державах // Світло. – 1911. - № 6.
2. **Чепіга Я.** Передмова до проекту української школи // Світло.– 1913. - № 1.
3. **Чепіга Я.** Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики / Зб.псих.-пед.ст. – Кн.1. – К., 1913.
4. **Чепіга Я.** Проект української школи // Світло. – 1913. - № 1.
5. **Чепіга Я.** Проект української школи // Світло. – 1913. - № 2.
6. **Чепіга Я.** Проект української школи // Світло. – 1913. - № 3.
7. **Чепіга Я.** Проект української школи // Світло. – 1913. - № 4.

*Васильєва О.В.*

## НАПРЯМИ ПЕДАГОГІЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІЯЧІВ МИСТЕЦТВ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.СТ.)

Історичний період кінець ХІХ - початок ХХ століття характеризується активізацією соціально-культурного стану суспільства. Своєрідність цієї історичної ситуації позначається зростанням рівня національної самосвідомості українського народу, посилюванням визвольних тенденцій на українських землях. Кращі представники української інтелігенції, поєднані національною ідеєю, створювали в Україні товариства, громади, що ставили за мету поширення серед народних мас освіти та культури.

Потужний просвітницький рух поширився на інші верстви населення, торкнувся різних сфер мистецтва, зокрема музичного. Передові діячі культури кінця ХІХ - початку ХХ століття визнавали необхідність музичної освіти народу як одного з ефективних засобів естетичного виховання у державному масштабі. Про це свідчить велика кількість публікацій з питань музичної освіти, адресованих до викладачів співів та педагогів загальноосвітніх шкіл: "О музыкальном образовании в России и Западной Европе" С.Миропольского (1882р.), "Краткий очерк современного состояния музыкального образования в России" К.Вебера (1885р.), "В ожидании реформ. Мысли о музыкальном образовании" В.Гутора (1891р.), "Значение музыки и пения в деле воспитания и жизни человека" С.Булгакова (1901р.).

Наприкінці ХІХ століття в Україні досить високого рівня досягла музична професійна освіта. У багатьох містах (Києві, Харкові, Одесі, Полтаві) відкрилися відділення РМТ, на базі яких створювалися музичні училища. Саме вони стали культурно-освітніми осередками. Передові діячі музичної культури активно включилися у просвітницький рух.

Аналіз історико-педагогічної літератури дозволяє виділити основні напрями педагогічно-просвітницької діяльності діячів мистецтв:

- організація навчальних закладів з метою поширення музичної освіти;
- видання музично-педагогічної літератури для науково-методичного забезпечення навчального процесу;
- організація публічних концертних виступів з метою популяризації музичного мистецтва;
- створення музично-просвітницьких організацій з метою пропаганди української народної творчості та оригінальних творів українських композиторів.

Піднесення музично-культурного життя та національно-просвітницька активність українських музикантів сприяють становленню української національної композиторської школи, основоположником якої став М.Лисенко. Микола Віталійович Лисенко як композитор-демократ та музично-громадський діяч доклав чимало зусиль до виховання національних музичних кадрів, створення музично-педагогічної літератури. Основним принципом його педагогічної діяльності стало звертання до народно-пісенної

спадщини українського народу, яку він вважав фундаментом музично-естетичного виховання. Практичну реалізацію своїх естетично-педагогічних ідей М.В.Лисенко відобразив у збірці "Молодощі" (К.,1871). Високої оцінки цього видання надав С.Миропольський, пропонуючи "Молодощі" не лише вчителям співу, але й родині і школі.

Питання музичної освіти громадськості – важливий елемент у структурі просвітницької діяльності. Фундатор української професійної музики М.В.Лисенко радив починати музичну освіту з вивчення саме народної творчості. “Хай народ Вас веде спочатку за собою, а далі ви вже, як виростете з під школи, самі почнете самостійно працювати. Але, побіч того, потрібна загальнолюдська школа музики...” – так писав він в листі до Ф.Колеси (4,272). Спеціально для дитячої аудиторії він створює “Збірку народних пісень у хоровому розкладі, пристосованих для учнів молодшого і підстаршого віку у школах народних”.

Ці настанови М.Лисенко були творчо сприйняті його послідовниками К.Стеценко та М.Леонтовичем. Саме про К.Стеценко М.Лисенко підкреслював: “Ось хто мене замінить після моєї смерті”(7, 38), маючи на увазі багатогранну музично-просвітницьку діяльність свого учня. Свідомо обравши професію вчителя, К.Стеценко спрямував всю свою творчу енергію на діло народної освіти. Вже через дуже короткий час він стає відомим і визнаним методистом музичної освіти. Розуміючи, що музичне виховання неможливе без досвідчених грамотних вчителів, К.Стеценко багато уваги приділяє викладанню співів на короткочасних курсах для вчителів у Білій Церкві, Таращі, Києві, Ямполі. Навіть за короткий термін цих курсів (20-30 днів) талановитому хормейстерові вдається створити на них хори вчителів і виконувати з ними концерти О.Архангельського, Д.Бортнянського, оригінальні твори М.Лисенка, обробки народних пісень, власні хорові композиції. Свій методичний досвід К.Стеценко узагальнив у роботах: “Українська пісня в народній школі”, конспектах лекцій “Конспект занять загальноосвітніх курсів теорії і історії музики”. Він прагнув досягнути історичний досвід викладання співу на Україні, який відобразив у лекціях “Історія церковного співу та народної пісні”, “Участь народу у співі”, “Братства, їх діяльність, школи, братські хори та їх значення”.

Вивчаючи стан музичної освіти царської Росії, К.Стеценко визначав, що професійна музична освіта набула певних успіхів, та поряд з цим не існує системи музичного виховання широких верств населення, особливо дітей.

Наголошуючи на необхідності всебічного гармонійного розвитку, К.Стеценко дотримувався принципу “виховання дитини на основі пробудження художнього почуття, бажання краси як вічної правди”(10,14). Для дитячої аудиторії композитором були створені збірки пісень “Луна”, “Шкільний співанок” (2 частини), “Колядки та щедрівки”, “Збірка пісень, ігор, танків тощо”. Провідною ідеєю К.Стеценко як вчителя співів було те, що музичне виховання потрібно починати саме зі співу пісень. Основи своєї

методики К.Стеценко виклав у посібниках: “Початковий курс навчання дітей нотного співу”, “Методика початкового навчання співу”.

Дуже споріднених принципів у своїй роботі дотримувався М.Леонтович. Він залишив помітний внесок у становленні дитячого музичного виховання на Україні. Талановитий педагог-новатор мав підхід до дітей, цікавився їх життям. Приділяючи велику увагу вивченню музикальної грамоти та співам, заснованим на народних піснях, він завжди створював дитячі хорові колективи. Дочка Миколи Дмитровича так споминає про роботу з учнями. “Уроки він проводив цікаво. Він ніколи не починав уроку одразу, а спочатку створював хороший настрій, завжди жартував. Я дивувалась, з якою серйозністю ставилися його учениці до цих музичних занять. Він всіх захопив піснею”.(2,10)

Свій педагогічний і методичний досвід М.Леонтович узагальнив у статтях “Практичні вказівки до методики навчання співу у хорі” та “Матеріали до методики співу у початковій школі”, а також у методичній роботі “Практичний курс навчання співу у середніх школах України”.

У тісному зв’язку з М.Леонтовичем, К.Стеценко питаннями музично-естетичного виховання займається Я.Степовий. Він розробляє нові плани і програми музичної освіти, організовує концерти, публічні читання. Разом з К.Г.Стеценко видає збірку “Шкільний співанок”, створює збірки обробок українських пісень для дітей “Проліски”.

Хоровий спів займає особливе місце у бутті українського народу, ставши визначною рисою його музичної культури. Природним відображенням цієї особливості стало поживавлення наприкінці ХІХ початку ХХ століття хорового мистецтва, як професійного так і аматорського.

Важливою ознакою того часу була організація селянських хорових гуртків, які відіграли значну роль у розвитку хорового співу на Україні. Активну концертну діяльність проводили Г.Давидовський з хором с.Мельня Чернігівської губернії, Д.Ревуцький, керуючи хором с.Іржавець Полтавської губернії. Особливою популярністю користувався Охматівський народний хор, створений П.Демуцьким. Основою репертуару цих творів стала народна пісня.

Значний слід в історії хорового виконавства залишили хорові колективи, створені М.Лисенко. Микола Вітальович широко розумів зміст своєї діяльності. Так створений ним хор Київського аматорського хорового товариства став центром культурного життя Києва. В 90-х роках М.Лисенко створив перший професійний український хор, з яким він мандрував містами України (1893, 1897, 1899, 1902). Творчий колектив майстерно виконував українські пісні та твори українських композиторів, чим сприяв піднесенню національних почуттів широкої слухацької аудиторії.

М.Лисенко вважав хоровий спів найбільш демократичною формою музично-просвітницької роботи. В його хорових колективах брали участь студенти університету, робітники, учні духовних навчальних закладів. Багатьох видатних музикантів виплекав педагогічний талант Миколи

Вітальовича. Його музично просвітницькі ідеї творчо розвивали у своїй діяльності композитори нової генерації К.Стеценко, О.Кошиць, М.Леонтович, П.Козицький, М. Вериківський.

Яскравою була діяльність К.Г.Стеценко як ентузіаста хорового аматорства. Ще навчаючись у семінарії (1902-1903), він керував чоловічим хором, який зазнав широкого громадського визнання. Працюючи у гімназії Білої Церкви, створив жіночий та чоловічий хори, налагодив між ними творчі стосунки й спільні виступи. У концертах цими колективами пропагувалися народні пісні та зразки класичної музики українських, російських та західних композиторів.

Великого резонансу набула робота К.Г.Стеценка з народним хором Лук'янівського дому попечительства про народну тверезість, до складу якого надходили робітники Києва. “ Співати у К.Стеценко було великою насолодою, - згадує учасниця його хору М.В.Подласова,- бо між хором і диригентом встановлювалась якась особлива, наелектризована атмосфера: з боку співака – величезне бажання вгодити йому, зрозуміти його, а з його боку – вести. Але не образити співака, надихнути, а не створити відчуття глибокого нав'язування своєї волі”(5,87).

Особливо помітною у культурно-мистецькому житті Києва стала діяльність О.Кошиця. Під його керівництвом хор Київської духовної академії активно виступав у благодійних концертах та концертах РТМ, де активно пропагував народну слов'янську музику і твори українських композиторів. Саме Кошиць вперше виконав твори М.Леонтовича, відкривши його ім'я слухацькій аудиторії.

Особливу сторінку хорової культури України посідає творчість М.Леонтовича, найяскравішого диригента та педагога. Його талант проявився в період роботи в залізничній школі на станції Гришино. У створеному ним хорі співали дорослі і діти. Репертуар хору складала обробки народних пісень Леонтовича, твори М.В.Лисенко. Колектив вів концертно-просвітницьку роботу, виступаючи з концертами у багатьох містах Донбасу. Завзятий ентузіаст хорової справи Леонтович одним з перших створив робітничий хор, що активно приймав участь у робітничому русі, виконуючи обробки революційних пісень.

Починаючи з другої половини ХІХ століття, особливо на початку ХХ століття, посилюються тенденції демократизації музичного мистецтва. Виникає розвинена мережа музичних та музично-хорових товариств, які проводили велику музично-просвітницьку роботу серед широких верств населення.

Вагомий внесок в розвиток музичної освіти зробило Харківське товариство грамотності. Зусиллями І.Слатіна, П.Кравцова, С.Дрімцова влаштуувалася багата кількість концертів видатних музикантів, лекцій з різних дисциплін, літературно-музичних вечорів. З метою розповсюдження знань з нотної грамоти, навчання хоровому співу, а також ознайомленням з

кращими творами світської та духовної музики Харківським товариством організовані літні Курси співацької грамоти та хорового співу.

Важливість справи просвітництва засвідчив з'їзд з питань організації доцільних розваг жителів Харківської губернії (1915). На з'їзді наголошено про доцільність покладати в основу освіти народну пісню і запропоновано організувати співацькі товариства.

У таких товариствах як “Просвіта”, “Боян”, “Сокіл”, “Громада”, літературно-артистичне товариство, “Український клуб”, “Українська хата”, “Родина” плідно працювали М.Лисенко, К.Стеценко, Б.Вахнянін, Ф.Колесса. Метою діяльності музикантів насамперед стала популяризація музичного мистецтва серед народних мас, пропагування української народної музики та оригінальних творів українських композиторів.

На Західній Україні важливу роль у поширенні музичної культури відіграла музично-просвітницька діяльність співацького товариства “Боян” (1891р.) та “Союз співацьких та музичних товариств” (1903 р.). Зусиллями цих спілок у Тернополі влаштувалися безплатні співацькі курси для сільських диригентів, відкрита музична школа. Музична освіта займала чільне місце в програмах просвітницьких організацій. Йшло видання музично-теоретичних підручників, заснування бібліотек.

Спів був однією з загальноосвітніх дисциплін на курсах, відкритих Львівським товариством “Просвіта”.

На базі співацького та музичного гуртків при “Руській бесіді” створено музичне товариство “Буковинський Боян”. Метою товариства “Руський мішаний хор”, створеного у Чернівцях (1901), було заохочення трудящих до музичного мистецтва. Співробітники цього товариства проводили епізодичні курси освіти різних прошарків населення.

Активно співпрацював з київською “Просвітою” К.Стеценко. Разом із створеним ним хором “Просвіта” він активно регулярно виступає в концертах, а згодом на прохання антрепренера Іспатовського, набрав ще один хор для чернігівської “Просвіти”. Підтримуючи російсько-українські зв'язки, Стеценко співпрацює з тамбовським журналом “Баян”, де займається питаннями організації музичної освіти. Як методист він пропагував журнал серед вчителів народних парафіяльних сільських шкіл. Також він виступає у ролі музикознавця і публіциста. Виступи Стеценко у пресі стосувалися не тільки музичного, а й драматичного мистецтва. Його публікації відзначалися гостротою та вимогливістю у боротьбі за реалізм та народність мистецтва. З сторінок газет Стеценко закликає пропагувати народну пісню як у професійній музиці, так і на театральній сцені.

З метою розповсюдження кращих музичних творів українських композиторів К.Г.Стеценко в 1910 році засновує музичне видавництво “Кобза”, налагоджує зв'язки з Львівським видавництвом “Торбан”, де публікує свої кантати, готується до створення “Історії української музики”.

Плідну публіцистичну роботу веде Я.Степовий. Його публікації як кореспондента “Русской музыкальной газеты” знайомили російських та

українських меломанів з життям музичного Парижу. Обдарований журналіст співпрацює з московським виданням “Лірика”, де пише рецензії на хорові твори, окремі статті, де відображає події українського музичного життя.

Розглядаючи стан музично-просвітницької діяльності зазначеного історичного періоду, можна провести паралелі між минулим та сучасністю. Сьогодні на зламі століть, у період становлення української державності перед нами постають питання національного самовизначення та національного відродження.

Таким чином, багатогранний досвід просвітницької роботи українських діячів культури кінця XIX початку XX сторіччя може стати прикладом для наслідування на шляху демократизації музичної освіти та культури, а також буде сприяти розквіту самобутності українського народу.

#### *Література*

1. Історія української музики в 6-ти т. під редакцією М.Гордійчука - К. Наукова думка, 1989.
2. Іванов В. Микола Леонтович. Спогади, листи, матеріали. – К. Музична Україна, 1982.
3. Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах – К. Музична Україна, 1989
4. Лисенко М.В. Листи .К. Музична Україна, 1964.
5. Мірошникова А.А. К.Г.Стеценко як хоровий диригент.-К. Українське музикознавство, вип.3, 1968.
6. Пархоменко Л. Кирило Григорович Стеценко – К. Музична Україна, 1973.
7. Побірченко Н. Педагогічна і просвітницька діяльність українських Громад у другій половині XIX початку XX століття. – К., 2000
8. Федотов Є. К. Г.Стеценко – педагог.- К. Музична Україна, 1977.
9. Федотов Є. Кирило Стеценко. Спогади, листи, матеріали. – К. Музична Україна, 1981.

*Головкова М.М.*

### **РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ “ПРИНЦИПУ ПРИРОДНОСТІ” НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ “УЧИТЕЛЬ” У 70 – РОКАХ XIX СТ..**

Вітчизняна й зарубіжна педагогічна наука, як відомо, пов’язує своє майбутнє з концепцією особистісно – орієнтованого навчання й виховання, яка сьогодні інтенсивно розробляється педагогами, філософами, психологами (В.І.Андрєєв, Ш.О.Амонашвілі, І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, О.С.Газман, І.О.Зимня, О.М.Пехота, О.Я.Савченко, Г.К.Селевко та ін.).

Витоки вимоги звернення до особистості дитини слід шукати ще в стародавні часи в філософських трактатах Аристотеля, Платона, Сократа та ін.

Ідея здійснення навчання й виховання на гуманістичних засадах сягає часів Київської Русі та епохи Відродження. Але, починаючи з Я.А.Коменського ідея “Дитина – дар Божий” облікає форму основного загально педагогічного принципу: “Виховання згідно з природою дитини”.

Слід зазначити, що сучасними дослідниками, зокрема А.О.Дубровською, А.Г.Відченко, В.І.Сипченко та ін. досліджено тенденції розвитку індивідуального підходу в історії педагогічної думки в Україні. Так, ними всебічно розкрито, що відомі представники української педагогічної думки в різні віки у творах педагогічного спрямування доводили необхідність для вчителя знань індивідуальних і вікових особливостей учнів.

Скарбниця ж педагогічної мудрості презентує дослідникам безліч прикладів, фактів щодо звернення відомих і не відомих педагогів, громадських діячів минулого до головного педагогічного принципу “Виховання згідно з природою дитини”. Так, в журналі для наставників, батьків і всіх, хто бажає займатися вихованням й навчанням дітей “Учитель” за 1863 рік було надруковано ряд статей, (матеріали яких ще не знайшли широкого відбиття у сучасних педагогічних дослідженнях), безпосередньо пов’язаних з розкриттям сутності даного принципу. Слід зазначити, вказані публікації вийшли під загальною назвою “Про основні положення педагогіки”, але ґрунтовно розкрито саме принцип “природності” – як “вищий принцип всякого виховання”(1, с.6).

Сутність даного принципу автори як і великий чеський педагог вбачали в тому, щоб “не допускати у вихованні й навчанні нічого, щоб протирічило природі дитини взагалі та її індивідуальності зокрема”(2).

Щире прагнення звернути увагу зацікавлених у вихованні людей, на цей принцип примусило авторів, хоч і дещо просторово, багатослівно, емоційно й суперечливо, показати, що:

людина є творіння природи;

природа дарує здібності людині з певною метою, яка “досягається завдяки певному розвитку й необхідному її застосуванню”.

Цінним, на наш погляд, у цих публікаціях є не тільки звернення уваги на основний педагогічний принцип, а й прагнення показати “головні прояви його на різних етапах життя дитини” (2, с.49). Зазначалося, що природні нахили дитини прагнуть до розвитку, бо це прагнення обумовлено самою природою. Вони (ці нахили), як справедливо підкреслювалось в статтях, знаходять своє застосування в ігровій, навчальній, духовній та фізичній діяльності дитини.

Редакція журналу, що був спрямований на професійно зацікавлену аудиторію, зосереджувала увагу і на питаннях реалізації вказаного принципу у виховній діяльності. Підкреслюючи, що діти за своєю природою сповнені довіри до вихователів, батьків, до їх слів, вчинків, розпоряджень, наказів, на сторінках журналу “Учитель” чітко формулювалася думка: “Найвища педагогічна мудрість полягає в тому, щоб вірно слідувати вказівкам природи”. “Лікування духовного пацієнта, - зазначалося в статтях, -



передбачає, по – перше, відділення його від інших, по – друге, пробудження усвідомлення прекрасного й благородного і, по – третє, здійснення сильного впливу на дитину виховним середовищем, а також власним прикладом” (2, с.55).

Ідея виховання дитини в умовах “відкритого неба, лісів, лугів, садів” знайшла також відображення на сторінках журналу “Учитель”. Продовжуючи розвивати ідею вільного виховання Ж – Ж Руссо, вітчизняні педагоги підкреслювали: “Подивитися, пройде час і як сильно почне розвиватися тіло дитини, як зміцніють її почуття, з якою енергією візьметься вона за уроки у певний час, як сформулюється її характер, як вона добре почуватиме себе сповнена щастям!” (2, с.55).

Особливо це важливо для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Саме в цей період розвитку, зазначалось на сторінках журналу “Учитель”, природа вимагає вільного розвитку дітей: простору в діяльності, в іграх.

Думка про необхідність введення дітей “до відкритого храму природи” і згідно її вказівкам вчити і виховати їх, як відомо, творчо розкрита видатним українським педагогом В.О.Сухомлинським в його теоретико – практичній спадщині.

Ефективне здійснення навчання й виховання згідно природі дитини не можливе, як справедливо зазначалось на сторінках журналу, без створення умов для вільної діяльності, якою вона могла б займатися за своїм бажанням. До речі, й сьогодні проблема вибору належить до надзвичайно актуальних науково – практичних проблем.

Слід зазначити, що у вказаних публікаціях знайшло відображення питання організації навчання згідно з природою дитини. Підкреслювалося, що оскільки навчальні предмети різні і за змістом, за своїм призначенням, а також роллю в освіті, то їх не можна і не слід викладати одним і тим же способом. Принцип природності вимагає, відзначалось у періодичній пресі, щоб викладання кожного предмета узгоджувалося із його змістом і дотримувалося сформульованих дописувачами правил:

Слід йти від близького до віддаленого.

Починати навчання з відомого і переходити до невідомого.

Викладати по можливості наочно.

Слід вести дітей від пізнання окремого предмета, факта до пізнання загального (від конкретного до абстрактного).

Дитині треба спочатку показувати речі, а потім вже давати їй назву.

У викладанні повинна бути суворя послідовність та ін.(3, с.148-149).

Наведені правила викладання окремих навчальних предметів, по – перше, є прямим доказом прийняття вітчизняними педагогами основних дидактичних рекомендацій, висловлених ще Я.А.Коменським. По – друге, вони є характерною ознакою розвитку дидактичної думки 70 – років ХІХ століття. По – третє, аналіз вказаних правил дозволяє оцінити і рівень розвитку психолого – педагогічної науки сьогодні. Так, концепції

розвиваючого навчання В.В.Давидова, Ельконіна, В.В.Рєпкіна, О.К.Дусовицького та ін. заперечують в певній мері четверте й п'яте правила.

Аналіз публікацій з досліджуваної проблеми свідчить, дописувачі глибоко усвідомлювали, що реалізація принципу “Виховання дитини згідно з природою” повністю залежить від вихователя, наставника. Саме він повинен засвоїти не тільки всю педагогічну теоретичну мудрість, всі правила, а й перш за все, вивчити природу свого вихованця. Саме для цього на сторінках журналу були опубліковані чітко сформульовані теоретико – практичні положення стосовно виховання дітей згідно їх природі. Вони на наш погляд, мають певну науково – практичну цінність і в наш час у процесі підготовки майбутніх вчителів, вихователів, гувернерів тощо (4, с.102-105).

Людина з'являється на світ далеко не тим, чим стає упродовж життя.

Людина формується згідно своїх здібностей.

Усі здібності людини знаходяться між собою в органічному зв'язку.

Призначення людини зумовлено її природою, здібностями.

Здібність, що виявлена в дитинстві - це лише можливість стати здібною людиною в майбутньому.

Жодна здібність не може повністю зникнути в людині, вона тільки може “заснути”, не розвинути.

Всі здібності повинні бути розвинуті, але не за рахунок одна одної.

Розвиток здібностей відбувається не раптово, а поступово.

Сутність виховання полягає в збудженні до самовиховання, у приведенні вихованця до усвідомлення своєї особистості, у навчанні його управляти собою, своїми звичками, потребами тощо.

Всі засоби збудження здібності повинні відповідати природі.

Закони розвитку людини тотожні законам розвитку всіх організмів.

Під час виховання слід звернути особливу увагу на розвиток основних сил, похідні розвиваються самі собою.

Людина має як загальнолюдські здібності так і індивідуальні, які і складають особливу, самостійну особистість.

Людина стає освітченою не тільки завдяки навчанню, а перш за все, завдяки самоосвіті.

Вихователь, вчитель має можливість збуджувати, розвивати, освітчувати, виховувати дитину лише за певних вимог:

а) вихователь, вчитель сам повинен бути високо моральною і релігійною людиною;

б) вихователь, вчитель повинен сам постійно працювати над собою, займатися самоосвітою;

в) вихователь, вчитель повинен вчитися “оволодівати серцем дитини”, формувати її волю, спостерігати за настроєм вихованця.

Таким чином, аналіз історико – педагогічної літератури, матеріалів педагогічної журналістики свідчить, що ідея особистісно – орієнтованого навчання має далекі корені. Упродовж віків перетворилася в принцип

виховання згідно природи дитини, в принцип індивідуального підходу, в концепцію.

### *Література*

1. Об основных положениях педагогіки // Учитель. – 1863. - №1. – С.1-8.
2. Об основных положениях педагогіки // Учитель. – 1863. - №2. – С.49-56.
3. Об основных положениях педагогіки // Учитель. – 1863. - №3. – С.103-105.
4. Об основных положениях педагогіки // Учитель. – 1863. - №4. – С.147-151.

*Голубничая Л.А*

## **ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ КОНЦА XIX ВЕКА**

Одним из наиболее острых вопросов в организации обучения и воспитания в народной школе был вопрос о подготовке учебников, пособий, книг для чтения. Книга для чтения являлась важным средством, реализующим национальное образование и воспитание. На страницах педагогической прессы проводились дискуссии о том, какой должна быть книга для чтения. Анализировались не только отечественные, но и зарубежные издания. Педагоги обращали внимание, с одной стороны, на малоприменимость "Книги для чтения в городских училищах" немецких педагогов Любена и Накке к нашим народным школам и по идее, и по выбору материала, и по обработке статей. С другой – на их истинно народную основу. В ней, отмечал педагог, представлены не только образцы современной национальной классической литературы, но и произведения народного творчества. Из художественных произведений ученики знакомятся с великими представителями германской культуры (Шиллер, Гете, Лессинг, Люттер, Кант и др.)

Отечественная литература для чтения в народной школе считалась сравнительно не богатой. К отрицательным характеристикам книг для чтения он относил отсутствие "дельного научного материала"; наполнение книг баснями, притчами, сказками, анекдотами далеко не научного характера или стихотворениями "неудовлетворительного выбора"; неумение расположить материал "от легкого к трудному" насыщенность второстепенными сведениями; отсутствие умственных упражнений и указаний для обработки имеющегося материала ; сухость языка учебников (« К вопросу о книге для чтения в нашей народной школе », 1872 г.).

Между тем, такие великие педагоги как: Я.А.Коменский, Г.С.Сковорода, К.Д.Ушинский признавали идею обучения родному языку особенно актуальной. Содержание книг для чтения, форма изложения материала, использование народных пословиц, поговорок способствуют правильному овладению родным языком, образцовой письменной речью.

Немецкие педагоги – составители книг для чтения – среди прочих требований выдвигали и возможность обучения родному языку. Так, "Теоретико-практическое руководство для отработки немецких отрывков для чтения" Кера и труды других немецких авторов многие педагоги считали образцовыми в плане реализации главной идеи – обучения родному языку. За счет использования в них образцовых статей отечественных авторов сведения, приведенные в книгах для чтения, служат, как правило, средством для обучения отечественному языку.

Среди отечественных книг, реализующих указанную цель, можно выделить книги для чтения К.Д.Ушинского, Г.Паульсона и В.И.Водовозова. Среди главных достоинств отмечали правильный литературный язык.

Одним из тех, кто принимал активное участие в обсуждении данного вопроса был С.И.Миропольский, один из прогрессивных педагогов конца XIX века, личность критическая, творческая, хорошо ознакомленная с учебной и публицистической литературой.

Рецензии С.И.Миропольского на книги для народной школы отличались глубиной, знанием предмета. Так, в статье «К вопросу о книге для чтения в нашей народной школе», оценивая книгу К.Д.Ушинского "Детский мир и хрестоматия", он подчеркивал, что она "составлена со знанием дела и педагогическим тактом, содержание книги отличается разнообразием и интересом, язык "Детского мира" правильный. Книга написана практически без погрешностей и проникнута живым, здоровым педагогическим духом".

Среди имеющихся к тому времени книг для чтения С.И.Миропольский особо выделил "Книгу для первоначального чтения в народных школах" В.И.Водовозова как "труд серьезный и заслуживающий полного внимания наших педагогов". С.И.Миропольский отмечал, что никто еще так широко и верно не понял общеобразовательного характера трудов подобного рода и не поставил "с такою полнотой и отчетливостью задачи книги для чтения, как это сделал В.И.Водовозов".

С позиций сегодняшнего дня видны прозорливость и аналитичность ума С.И.Миропольского. Он справедливо считал, что именно В.И.Водовозов смог уйти от неверных точек зрения, существовавших в то время на книгу для чтения: а) нужны рецептурные книги, б) нужны книги, наполненные преимущественно сказками. Книга же В.И.Водовозова, по утверждению С.И.Миропольского, позволяет развиваться и быть свободным от суеверий, познавать природу и ее явления, учиться быть бережливым хозяином, знакомиться с прошлой жизнью своего народа, становиться сознательным ее участником.

В книгах для чтения следует вводить строго отобранные как по содержанию, так и по форме произведения народного творчества: загадки, задачи, пословицы, развивающие в детях наблюдательность, находчивость, изобретательность, настойчивость, любовь к труду. Сказки же легко читаются и пересказываются детьми, однако, содержание сказок, как правило, фантастическое, фиктивное. А если смотреть на сказку в ее

общенародной форме, как на средство для обучения родному языку, то она является не совсем удобным для этой цели материалом. Школа должна приучать детей к правильной литературной речи, а язык народных сказок представляет такое множество "архаизмов, провинциализмов", слов неупотребительных в общерусской речи, старинных оборотов, слов непонятных и требующих истолкования, для чего учителю подчас придется справляться и с академическим словарем, что произведения эти нельзя признать полезными именно для первоначального ознакомления детей с родною речью.

С.И.Миропольский приводит в качестве примера известную сказку "Колобок", которую включил К.Д.Ушинский в "Родное слово". В четырех стихах этой сказки, писал С.И.Миропольский, придется объяснять три непонятных и неупотребительных слова: "сусек", "мешон", "пряжон".

Следует отметить, что эта точка зрения С.И.Миропольского была поддержана некоторыми педагогами. Например, Басистов прилагал к своей книге словарь малоупотребительных, областных, старинных и технических слов.

"Замечательным явлением", "самостоятельным трудом" в педагогике назвал С.И. Миропольский книгу "Наш Друг" Н.А.Корфа. Данная рецензия, на наш взгляд, - образец критичности, профессионализма. Она представляет собой глубокий анализ с точки зрения назначения данной книги, ее цели, адресности, содержания, языка, методики изложения материала. Педагог подчеркивал "серьезность" Н.А.Корфа в "обдумывании своего предмета", в отборе статей для книги. Н.А.Корф, отмечал С.И.Миропольский в "Книге для чтения в народной школе", "не довольствуясь накоплением только материала, предлагает и подробную дидактическую его обработку".

Детальное рассмотрение данной книги для чтения позволило сделать ряд серьезных критических замечания, которые значительно позже были признаны педагогической общественностью справедливыми.

1. Книга "Наш Друг" представляет труд, возникший из *чисто практических* условий и требований нашей народной школы, при существующей, неблагоприятной ей обстановке.

2. Из условий возникновения "Нашего Друга" объясняется *крайне утилитарный* характер книги, который нельзя признать отвечающим цели и задачам школы общеобразовательной.

3. Применение книги для чтения *неподготовленным* учителем нецелесообразно.

4. Соединение в *одной* книге руководства для учащихся и чтения для учащихся нельзя признать удобным и педагогическим.

5. Назначение книги для *многих* целей нельзя признать нормальным и отвечающим делу и некоторые др.

Рецензируя « Руководство к воспитанию и обучению детей » Лядова, изданная в Санкт-Петербурге в 1870 г., С.И Миропольский обратил внимание на отсутствие оглавления, расплывчивость цели книги, сбивчивость в

изложении материала, определенную неверность в трактовке многих понятий.

В своих рецензиях С.И.Миропольский демонстрировал глубокие познания отечественной и зарубежной литературы. Так, оценивая книгу Лядова, он отмечал, с одной стороны, бедность области педагогических трудов, с другой – подчеркивал значимость имеющихся в наличии "Очерков науки о воспитании" Тимошенко; "Необходимых сведений для родителей и воспитательниц" (1862), "Педагогических писем к матерям семейств", "Руководства для сельских учителей", "Руководства к начальному обучению" Былова, Киев. - 1869 г.; "Воспитания и начального обучения" Шарловского; "Начального обучения в городских школах" Шафранова и др.

С.И Миропольский призывал использовать зарубежный педагогический опыт при составлении учебных книг. Он справедливо считал, что любое подготовленное учебное пособие должно учитывать, например, для дидактики – книги Дистервега, для методики – Денцеля, катехеза – Динтера, для общей педагогики – Греффе, Ланге, Шмидта и других корифеев педагогики. В противном случае, по убеждению С.И.Миропольского, недостаточность использованной литературы, излишняя самостоятельность неминуемо сделает руководство "скудным и недостаточным" («Наша педагогическая литература. Руководство к воспитанию и обучению детей» / Составитель Лядов», 1871 г.).

Анализ трудов С.И Миропольского, педагогической прессы и учебных пособий конца XIX века позволяет сделать вывод о заинтересованности прогрессивных педагогов в создании серьезных книг для чтения в народной школе. Существование глубоких, профессиональных рецензий на учебную книгу свидетельствует об остроте данного вопроса.

*Ломако Л.І.*

## **ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ДОНЕЧЧИНІ (1876-1940)**

З перетворенням України на самостійну державу розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства. Концептуальне осмислення провідних проблем становлення і розвитку національної системи виховання переконіє в тому, що без врахування культурно-історичного досвіду українського та інших народів, без відродження вітчизняних виховних традицій, тобо без розуміння української освіти як єдиного феномена, що включає ретроспективу і сучасність, неможливо.

Становлення національної української школи неможливе без творчої праці вчителя, яка є дійовою та рушійною силою в організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Тому в умовах відродження суверенної України, становлення нової школи актуалізується проблема

загальнопедагогічної підготовки вчителя як складової частини, одного з найважливіших чинників культурного прогресу.

Привертає увагу вивчення історії педагогічних закладів саме в кінці ХІХ- на початку ХХ століття. Це час їх становлення, період багатий шуканнями у розвитку педагогічної освіти, появою нових її якостей і рис. Незважаючи на важкі умови втрати державної незалежності, невиправдані реорганізації, допущені помилки, історичний досвід педагогічних навчальних закладів містить у собі чимало оригінальних і сміливих рішень щодо змісту, форм і методів підготовки фахівців, організації наукової і просвітницької діяльності, що є важливим джерелом збагачення теорії і практики розбудови національної педагогічної освіти.

Деякі аспекти розвитку педагогічної освіти на Донеччині розглядались в загальних дослідженнях з історії освіти на Україні (А.К.Приходько, Г.Г.Ясницький), історії вищої школи України (Г.Г.Сфименко, М.І.Мірошніченко, С.П.Степанович), історії освіти на Донеччині (Я.І.Бондаренко) та в інших регіонах (І.Ф.Прокопенко, Б.М.Ступарик), історії вищої педагогічної освіти на Україні (Н.М.Дем'яненко, В.К.Майборода). Є цікаві історичні нариси, присвячені діяльності окремих педагогічних навчальних закладів на Донеччині (Л.Д.Задніпровська, А.С.Проценко, Р.І.Саєнко, Г.Г.Яруцький) тощо.

Ми поставили за мету визначити періоди, виявити і проаналізувати провідні тенденції й особливості процесу становлення і розвитку педагогічної освіти на Донеччині у 1876-1941 рр. Хронологічні рамки дослідження обумовлені такими датами. У 1876 році було засновано перший на Донеччині навчальний заклад, що готував вчителів для початкових класів і домашніх наставниць - Маріопольську Маріїнську жіночу гімназію. 1941 рік – початок другої світової війни на території України, що зумовило перебудову діяльності навчальних закладів відповідно до умов воєнного часу.

Наприкінці ХІХ ст. на Донеччині, яка на той час входила до складу Російської імперії починається економічний підйом, обумовлений загальним розвитком промисловості і сільського господарства в країні. На основі використання величезних природних ресурсів створюються і розвиваються кам'яновугільні, залізорудні і металургійні підприємства. Розвиток промисловості, використання нового обладнання вимагало технічно грамотного обслуговуючого персоналу. Наприкінці ХІХ ст. рівень освіченості населення на Донеччині залишався низьким (неграмотність складала 78%), навчальні заклади були переповнені. Росла потреба у вчителях початкових і середніх шкіл, а також гірничих училищ, що почали відкриватися наприкінці ХІХ ст. Вчителів запрошували на роботу майже з усіх міст Російської імперії. Серед них переважали особи, що мали духовну педагогічну освіту. Отже, необхідність в підготовці вчительських кадрів вимусила адміністрацію Одеського навчального року, в складі якого були

навчальні заклади Донщини, до відкриття педагогічних закладів світського характеру. Ця робота розпочалася і в земтсвах.

Процес становлення і розвитку педагогічної освіти на Донеччині у розглядаємий час можна умовно розподілити на три періода.

У перший період (1876-1817рр.) відбувалось становлення педагогічної освіти. Підготовка вчителів здійснювалась в основному в жіночих гімназіях. Провідне місце на той час належало Маріупольській Маріїнській жіночій гімназії, що була відкрита у 1876 році (начальниця О.О.Генглез). У 1906 і 1907 роках в Юзівці відкриваються приватні жіночі гімназії М.Н.Левицької і С.К.Ромм-Гаргер, у 1908 році – жіноча гімназія у селищі Дмитрієвськ, що належала Є.Р.Бражніковій. у 1915 році єпархіальне жіноче училище у місті Маріуполі, а у 1916 році – гімназія М.Є.Белінської в Краматорську [2;3;12].

До навчального плану гімназій входили предмети загальноосвітнього циклу і ті, що передбачали спеціальну педагогічну підготовку, до якої учениці залучалися лише по бажанню у 8-му останньому педагогічному класі. Вони прослуховували курс педагогіки і методики викладання основних предметів початкової школи. В ході вивчення теоретичного курсу розглядалися завдання педагогіки, сутність процесу навчання, способи формування понять, вмінь та навичок. Під час практичних занять, що проводили випускниці під керівництвом викладачів у молодших класах, формувалися навички і вміння, необхідні для майбутньої педагогічної діяльності [12, с.147]. В гімназіях того часу ще не було того розміття форм і методів навчання, що характерні для нашого часу. Основне місце посідали словесні способи викладання матеріалу (розповідь, пояснення, бесіда, робота з книжкою). Проте педагогічні колективи намагались створювати творчу атмосферу в гімназіях, організуючи музичні і літературні вечори, наукові диспути, подорожі по містам країни [2, с.12; 3, с.40-42].

Другий період, що охоплює 1917-1930 рр. – один з найскладніших не тільки в історії педагогічної освіти, а в історії України взагалі. Він вібрав у собі стільки подій і явищ, що їх вистачило б на цілу історичну епоху. Зліт національної самостійності, відновлення по майже двохсотлітній перерві української державності, військові баталії, розшарування суспільства, встановлення більшовицької влади – ось лише основні політичні віхи цього періоду. Які ж процеси відбувалися у галузі педагогічної освіти?

На Донеччині почали діяти короткочасні (трьох, шестимісячні) педагогічні курси, основною метою яких була перепідготовка старих кадрів, що перейшли на бік Радянської влади. Такі курси були відкриті в Бахмуті (Артемівськ), Єнакієвому, Маріуполі, Юзівці (Донецьк) та інших містах у 1920 році і проіснували до 1930 року, як курси підвищення кваліфікації. Їх навчальні плани містили у собі нові дисципліни: політграмота, політекономія, теорія марксизму і соціалзму. Курсанти вивчали нові підходи в методиці викладання загальноосвітніх предметів початкової і середньої школи. Кількість таких курсів постійно змінювалась, вони мали тимчасовий



характер. В результаті їх діяльності майже 80% вчителів до 1925 року пройшли перепідготовку [10, с.45].

В 1920-1922 рр. На Донеччині діяли трьохрічні педагогічні курси, основна частина яких згодом була переведена у технікуми. Це педкурси ім. К.А.Тімірязева у Гришино (Красноармійськ), курси Червоних педагогів ім. Жовтневої революції в Єнакієвому, Маріупольські педкурси. Особливістю їх діяльності було те, що слухачі поєднували навчальну і трудову діяльність. Остання необхідна була для матеріального забезпечення крсантів і педагогів [11,с.14-15;8,с.31;9,с.140]. При курсах існували підготовчі групи, що готували слухачів до вступу на перший курс. Навчальні плани містили у собі загальноосвітні предмети, педагогіку і методику викладання окремих предмтів. Упродовж недовгого часу застосовувались так звані комплексні навчальні плани і програми[1,с.59]. Обов'язковим для студентів було щорічне проходження педагогічної пратики. Основними формами навчання були лекції і семінари, проте викладчі курсів активно залучали слухачів до самоосвіти і самовиховання, проводили диспути, конференції. Однак, загальна кількість випускників існуючих педагогічних закладів ще не могла задовольнити потреби в учительських кадрах.

Характерною рисою третього періоду (1930-191рр.) було відкриття вищих педагогічних навчальних закладів. У 1930 році почав свою діяльність Сталінський інститут професійної освіти. Він мав два факультети: соціально-економічний і фізико-математичний. Згідно з навчальними планами студенти опановували предмети загальнотеоретичного, соціально-економічного і спеціального циклів [4,с.45]. У 1934-37 рр. відкрились учительські інститути у Артемівську, Маріуполі, Слов'янську, Сталіно (Донецьк). На протязі двох років вони готували вчителів початкових класів, української і російської мови та літератури [5,с.235-237]. У 1937 році розпочав роботу Сталінський педагогічний інститут. Діяли два фаультети: історичний і лінгвістичний. Студенти навчались чотири роки на денному, вечірньому чи заочному відділенні [6,с.100-102;7]. У цей час діяли також педтехнікуми у Гришино, Мар'їнці, Маріуполі.

На даному етапі продовжуються активні пошуки загальнопедагогічної підготовки студентів. Визначаються такі основні предмети загальнопедагогічного циклу: теорія педагогіки, історія педагогіки, педологія, психологія і практика – педагогічна, громадсько-політична, виробнича (політехнічна). Незважаючи на те, що педагогіка і психологія часто входили до переліку необв'язкових предметів, кожний студент педінституту на протязі місяцю (з 10-го листопада по 10-те грудня) повинен був пройти педагогічну практику у школах міста. В основному це були середні школи № 1 і № 2 м. Сталіно. Об'єктом гострої критики став біологізаторський напрям у педології[1,с.60]. Дедалі більше уваги приділялося питанням виховання студентської молоді, робляться спроби вдосконалити методику і педагогічну техніку, систематизуються навчальні плани і програми, ліквідується багатппредметність, оптимізується кількість

годин, які відводяться на загальнопедагогічну підгоовку і їх дозування за курсами навчання в педвузах. Теоретичний аспект загальнопедагогічної підгоовки значно посилюється і водночас зміцнюється його зв'язок з практикою. Сказане вище дає підстави констатувати, що педагогічна освіта набула визначеного, конкретного характеру.

Визначення, узагальнення і систематизація документальних і архівних матеріалів, розширення знань про теоретичні і практичні пошуки розвитку педагогічних закладів Донеччини допоможуть використовувати їх кращі надбання в розв'язанні злободневних проблем і завдань сучасної педагогічної освіти.

### *Література*

1. Дем'яненко Н.М. Педпрактика в профпідготовці вчителя в Україні у 20-ті роки // Рідна школа. – 1996. - № 3. – С. 55-63.
2. Держархів Донецької області, ф. 36, оп. 1, спр. 1.
3. Держархів Донецької області, ф. 53, оп. 1, спр. 3.
4. Держархів Донецької області, ф. 1541, оп. 2, спр. 1.
5. Держархів Донецької області, ф. 3765, оп. 1, спр. 3.
6. Держархів Донецької області, ф. 3765, оп. 1, спр. 11.
7. Держархів Донецької області, ф. 3765, оп. 14, спр. 12.
8. Мурский И. Енакиевские педкурсы // Просвещение Донбасса. – 1922.- № 4. – С. 29-33.
9. Ольмезов А. Педкурсы им. Тимирязева // Просвещение Донбасса. – 1925. - № 3. - С. 136-140.
10. Приходько А.К. Культурное строительство на Украине (1925-1927). – К.: Пролетарий, 1927. – 112 с.
11. Сосновский А. От знания к умению // Просвещение Донбасса. – 1923.- № 2. – С. 7-16.
12. Яруцкий Л.Д. Мариупольская старина. – М.: Советский писатель, 1991. – 430 с.

## ВИЩА ШКОЛА

*Євтух М.Б. Соловей М.І., Спіцин Є.С., Шалік З.М.*

### ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Національна доктрина розвитку освіти України визначає стратегію подальшої прискореної, випереджальної модернізації освіти і науки, нарощування фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які забезпечують її самоствердження і самореалізацію, що вимагає від випускників вищих закладів освіти оволодіння конструктивними підходами, ефективними моделями, продуктивними психолого-педагогічними технологіями пізнання, вдосконалення творчого потенціалу особистості в процесі виконання майбутніх функцій.

Складні завдання, які стоять перед сучасною школою, вимагають підвищення саме загальнопедагогічної підготовки учителя, яка покликана озброїти студентів педагогічних вузів знаннями основ педагогічної теорії і шкільної практики, розвинути у них професійне мислення, сформувати педагогічні уміння і навички, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість.

В розуміння поняття підготовленості студентів до професійно-педагогічної діяльності включають такі критерії, як: глибокі наукові, спеціальні і педагогічні знання, відповідний рівень вихованості, загальнолюдську культуру та інтелігентність, педагогічну спрямованість, компетентність і діловитість, гуманістичну духовність, широку ерудицію і соціальну активність.

Серед усіх компонентів педагогічної підготовки вчителя одним із основних є розвиток його інтелектуальних можливостей, сформованих на основі глибокої і послідовної роботи в галузі вивчення теоретичних проблем сучасної педагогічної науки.

Система загальноосвітніх знань, умінь і навичок є загальною, єдиною, необхідною кожному учителеві іноземної мови для реалізації його соціально-професійних функцій. Весь комплекс педагогічних дисциплін визначає професійну спрямованість університетської педагогічної освіти і складає основу професійної підготовки студентів.

Вчитель майбутнього – вчитель-філософ. Він глибоко осмислює той світ, в якому живе. На нашу думку, кожен вчитель повинен концептуально усвідомити свій предмет. Без цього він не зможе працювати. Існує певний набір професійних вимог до вчителя, який цілком не вичерпується знанням відповідного предмету і вивченими у вузі теоретичними положеннями загальної дидактики та методики. Головне в цих вимогах, як правильно

відзначає Н.В.Кузьміна, - це вміння, пов'язані з різними видами діяльності, до яких вчитель повинен вміти залучати учнів.

Свій вклад у підготовку вчительських кадрів вносить і Київський національний лінгвістичний університет.

Важливою підвалиною творчості вчителя іноземної мови є психолого-педагогічне мислення, яке передбачає нестандартний, пошуковий підхід до будь-яких проблем організації та проведення педагогічного процесу і постійне його вдосконалення, всебічний аналіз навчально-виховних заходів з позиції сучасних досягнень психологічної, педагогічної та інших наук, постійного вдосконалення свого психолого-педагогічного досвіду і вміння бачити, знайти щось нове, оригінальне у кожному педагогічному явищі, на перший погляд, навіть посякденному.

Професії вчителя присвячені перші лекції, які читають викладачі кафедр педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов. У них розкриваються завдання педагогічної професії, її характерні особливості, шляхи формування особистісних якостей, необхідних наставникам дітей та молоді.

Складові частини педагогічної майстерності розкриваються в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін протягом всього періоду навчання студентів у вузі. Важливою умовою є формування професійно-педагогічної направленості кожного викладача на свій предмет, свою професію. Позитивно впливає на студентів викладач, який виявляє творчий підхід до своєї діяльності, постійно прагне до пошуків, до власного зростання, самовдосконалення. Широкі можливості для підвищення пізнавальної активності студентів створюються на лекціях з педагогіки, на яких з метою активізації мислення студентів аналізуються приклади з досвіду роботи вчителів, подаються дискусійні питання, розглядаються різні точки зору.

Інтерес до педагогіки підвищується, якщо викладач зачитує уривки з книг, статей, ілюструє виклад прикладами з практики, описами конкретних педагогічних ситуацій. Керуючись положенням, що в процесі активної пізнавальної діяльності формується інтерес до вивчення педагогіки, до педагогічної професії, викладачі нашого вузу використовують на своїх заняттях прийом вибору правильної відповіді з кількох запропонованих. Вибір правильної відповіді поєднується з її аналізом, співставленням, спонукає осмислювати одержану інформацію і певною мірою активізувати увагу на лекціях або семінарах. Щоб показати творчий характер педагогічної діяльності, підвищити активність студентів на заняттях, виробити вміння орієнтуватись у конкретних педагогічних ситуаціях, на практичних заняттях з педагогіки студентам пропонують проаналізувати й оцінити різні практичні ситуації, ставляться певні логічні завдання.

При цьому аналізуються, зіставляються різні відповіді з тим, щоб залучити до активної роботи якомога більшу кількість студентів, знайти найбільш правильне розв'язання задачі.

Для прояву творчої активності потрібно насамперед усвідомлено засвоювати систему знань, умінь і навичок. Водночас необхідна і така організація процесу навчання, яка викликає потребу в творчому їх застосуванні.

Це можливо в ході проведення семінарських занять з педагогіки, коли студенти залучаються до розв'язання проблемних завдань, які спрямовані на уточнення суттєвих ознак, понять, встановлення зв'язків між однорідними поняттями; вирішували проблемні задачі, які вимагають від майбутнього вчителя не лише практичних знань, а й прийняття правильного педагогічного рішення або критичного аналізу помилок, які допущені в конкретній педагогічній ситуації.

Розв'язання педагогічних завдань – це своєрідна імітація процесів вироблення і прийняття рішень, які реально існують у діяльності школи. В ході розв'язання педагогічних завдань у студентів розвивається уява, уміння логічно мислити, передбачати, формується здатність до винахідництва, здатність долати конфліктні ситуації. Творчому, аналітичному мисленню навчаються студенти при розв'язанні та розробці педагогічних ситуацій. Цей процес здійснюється за таким алгоритмом: з'ясувати, які дійові особи створили ситуацію, встановити, за яких умов виникла ситуація; проаналізувати дії кожної дійової особи, оцінити їх дії у взаємозв'язку та взаємообумовленості; розробити декілька рішень ситуації; вибрати оптимальний шлях до розв'язання ситуації, обґрунтувавши його.

Різноманітність і неповторність педагогічних ситуацій вимагає від учителя уміння самостійно переосмислювати теоретичні знання, уміння перекладати їх на мову практичних дій і знаходити найбільш раціональні способи розв'язання педагогічних задач. Не випадково останні роки особлива увага приділяється вивченню умов і факторів, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості вчителя. Як відомо, більшість дослідників підкреслюють, що саме творчість є найбільш суттєвою характеристикою педагогічної діяльності (Абдуліна О.А., Кузьміна А.К., Леонтьєв А.Т., Сластьонін В.О.).

Проводяться колоквиуми, на які студенти готують окремі питання з тієї чи іншої педагогічної проблеми. Наприклад, «Педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя», «Учнівське самоврядування в умовах сучасної школи», «Система роботи школи з обдарованими дітьми» тощо. Така форма проведення занять активізує інтелектуальну діяльність студентів, розвиває їх творчий пошук.

Важливою передумовою формуванню творчих вмінь є організація викладачем творчого процесу на заняттях та залучення студентів до активної участі в ньому. Цьому сприяють рольові дидактичні ігри. Так, при вивченні курсу педагогіки ми проводили дидактично-рольові ігри "Засідання батьківського комітету" та "Класна година". В кінці заняття ми проводили аналіз підготовки та проведення цих заходів, виставляли оцінку за повноту розкриття ролі та акторську майстерність.

Під час такого заняття у студентів з'являється можливість максимально розкрити свої творчі здібності, своє бачення проблеми, випробувати себе на професійну компетентність, посилити мотивацію навчання тощо.

Використання на заняттях рольових ігор розвиває не тільки знання у майбутніх фахівців, активізує і загострює сприймання матеріалу, дає можливість програвати конкретні педагогічні ситуації, формує вміння встановлювати контакти, проявляти ставлення до вихованців, але й дозволяє вивчати і узагальнювати досягнення педагогічної науки та шкільної практики, поновлювати, поглиблювати зміст та технології професійного навчання студентів.

Такі ігри сприяють розвитку творчого аналітичного мислення студентів, вмінню переконливо викладати свою думку, дискутувати, відстоювати свою точку зору.

На практичних заняттях увагу звертали на види, форми і методи виховної роботи класного керівника, техніку проведення конкретних виховних заходів. Разом з тим допомагали студентам оволодівати такими важливими узагальненими вміннями й навичками, як: використання педагогічних знань у вирішенні конкретних завдань, визначенні мети того чи іншого заходу, вибір літератури, складання конспекту тощо. Спеціально бути введені практичні завдання по вивченню методів педагогічного впливу на дітей, роботи з “важкими” дітьми, з батьками. Мета цих занять полягала в осмисленні студентами теоретичного матеріалу та формуванні певних вмінь, а саме: вміння аналізувати досвід виховної роботи вчителя, вихователя, свою особисту діяльність (для цього використовувалися педагогічні спостереження, аналізи уроків, виховних заходів), вміння вирішувати педагогічні завдання з практики сучасного шкільного життя.

Отже, якщо при вивченні педагогіки, “Основ педагогічної майстерності” в навчальну діяльність студентів впроваджувати нетрадиційні форми занять (ділові ігри, розв'язання педагогічних завдань), добиватися свідомого засвоєння теоретичних знань (педагогічні диктанти, наукові повідомлення, курсові роботи), формувати творчі здібності під час педагогічної практики, коректувати їх протягом навчання у вузі, то це сприятиме творчому потенціалу майбутніх вчителів.

Зупинимось ще на одному з шляхів підвищення пізнавальної активності студентів: на поєднанні навчальної і наукової діяльності. Проведені нами спостереження дають підстави констатувати, що студенти недостатньо підготовлені до проведення науково-дослідної роботи з педагогічних наук, до проведення наукових досліджень взагалі. Цей недолік, на наш погляд, значно знижує рівень професійно-педагогічної підготовки студентів, гальмує зростання педагогічної майстерності вчителя. Тому одним із найдійовіших чинників, які сприятимуть удосконаленню навчально-виховного процесу, зокрема, підвищенню ефективності засвоєння знань з психолого-педагогічних наук, має стати активне залучення студентів до проведення науково-дослідної роботи вже з першого курсу.

Навчальний процес в лінгвістичному університеті зорієнтований на формування вчителя-дослідника. На кафедрі педагогіки університету розроблена спеціальна програма підготовки майбутніх вчителів до науково-дослідницької діяльності. Зміст її полягає в тому, щоб протягом навчання у вузі майбутні вчителі змогли практично оволодіти найбільш важливими прийомами і методами педагогічного дослідження: навчитись аналізувати наукову літературу, писати реферати з педагогічних проблем, виступати з доповідями; вивчати та аналізувати шкільну документацію, проводити спостереження, анкетування, опитування, брати в учнів інтерв'ю, давати експертну оцінку педагогічним явищам, вивчати, узагальнювати, описувати передовий педагогічний досвід, організовувати та проводити дослідницьку роботу в школі, використовувати соціометричні методики.

В основу цієї програми покладена ідея поетапного засвоєння досвіду дослідницької діяльності. Особливе місце в програмі відводиться написанню навчально-наукових, (реферат, курсова робота) та кваліфікаційних (дипломна, магістерська) робіт, які спрямовані на формування умінь обирати і аналізувати наукову проблему для дослідження, робити теоретичні висновки, застосовувати набуті знання в практичній діяльності, спрямовувати їх на вирішення актуальних проблем педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов.

Ключовою характеристикою особистості вчителя, що здатний творчо розв'язувати поставлені перед ним професійні завдання, є його психологічна культура, на формування якої зорієнтований вузівський курс психології.

У школі кожна педагогічна ситуація має певну психологічну основу. Щодня вчитель потрапляє у становище, вихід з якого - у застосуванні психологічних знань. Звичайно, відсутність цих знань може дещо компенсуватися інтуїцією, винахідливістю, значним досвідом, але без психологічної культури і освіченості вчителю доводиться витратити набагато більше зусиль і отримувати значно скромніші результати.

Психологічна культура вчителя включає сукупність теоретичних знань з психології, тісно пов'язаних з контекстом майбутньої професійної діяльності, вміння використовувати ці знання у роботі з учнями; здатність бачити за поведінкою дитини її душевний стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру, здібностей; вміння орієнтуватися у педагогічних ситуаціях, оцінювати їх, обирати відповідні способи спілкування з дитиною, колективом учнів; грамотно впливати на психіку школяра, сприяючи його особистісному зростанню.

Необхідною складовою психологічної культури вчителя є й емоційна культура, яка лежить в основі моральності. Вміння знайти адекватну форму прояву своїх емоцій, вміння володіти собою, керувати власними емоційними станами є показником розвиненої емоційної культури вчителя. Вона забезпечує повноцінне спілкування, дозволяє знайти вихід у складних конфліктних ситуаціях.

Важливою умовою успішного здійснення професійної педагогічної діяльності є культура мислення вчителя. Вона базується на системі теоретичних знань з педагогіки, методики викладання іноземної мови, загальної, вікової та соціальної психології та виявляється у здатності інтегрувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності – у процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин, під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями тощо.

Основна мета теоретичної мовної підготовки - створити у майбутнього вчителя систему наукових знань про будову мови, що вивчається, та сформувані певні професійно-лінгвістичні вміння. До вмінь, що виступають основою професійно-методичної компетенції у складі педагогічної функції вчителя іноземної мови, належать, такі як: вміння користуватися в разі необхідності етимологічними даними під час семантизації значень слів шляхом розкриття їх внутрішньої форми (курс історії мови), вміння грамотно з позицій лінгводидактики пояснити нормативні правила вимови (курс теоретичної фонетики), вміння порівнювати будову різних мов, виявляти їх подібні риси та розбіжності.

Вчитель іноземної мови має володіти не лише знаннями певного розділу лінгвістичної теорії, але й уміти розкрити її значення для практики навчання іноземної мови.

Мовна практична підготовка реалізується на всіх курсах вузу, що готує вчителів іноземної мови до професійної діяльності в головних сферах спілкування. Здійснюється вона шляхом реалізації комунікативного, виховного, загальноосвітнього, розвиваючого та лінгвометодичного аспектів, що складають комплексну професійну мету навчання. При цьому виховний, загальноосвітній і розвиваючий аспекти досягаються у процесі практичного оволодіння іноземною мовою.

Підготовка вчителя до діяльності в зазначених сферах передбачає оволодіння ним лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, комунікативною, навчально-пізнавальною та лінгвометодичною компетенціями.

Вихованню у студентів любові до професії вчителя сприяє і професійна спрямованість занять з іноземної мови. На заняттях це знаходить свій вияв у пошуках оптимізації всієї навчальної роботи - аудиторної, домашньої, практичної; в застосуванні найбільш раціональних методів її проведення на всіх етапах вивчення іноземної мови у вузі. Дана проблема вирішується в процесі викладання іноземної мови за наявності таких умов.

По-перше - науковість занять. Тут маємо на увазі не надмірне теоретизування навчального процесу, а науково-лінгвістична база його змісту і більш раціональна організація навчального матеріалу. Для студентів важливим є те, щоб викладач іноземної мови не тільки досконало володів мовою практично, а й був ґрунтовно обізнаним з новітніми досягненнями лінгвістичної науки, особливо з висновками лінгвістичних досліджень останніх років, які мають надзвичайно велике значення для практики викладання іноземних мов.



По-друге - професійна спрямованість занять. Тут ідеться не лише про виховну значущість всього навчального матеріалу (тобто текстів для читання, перекладу, обговорення та реферування розмовних тем), а й про формування професійної орієнтації засобами вивчення іноземної мови.

Тому в навчальних цілях слід більш широко використовувати тексти такого змісту, які б пробуджували у свідомості студентів любов до майбутнього фаху. Навчальні тексти мають бути інформаційними і, в значній мірі, містити матеріал, присвячений такій тематиці, як життя сучасної школи, вузу, ролі вчителя в період перебудови нашої держави, в країні, мова, якої вивчається.

Одним із джерел таких навчальних матеріалів може стати спадщина кращих педагогів - К.Д.Ушинського, А.С.Макаренка, В.О.Сухомлинського. Їх праці є надбанням педагогічної науки у світовому масштабі. Вони перекладені багатьма мовами світу, в тому числі англійською, німецькою, французькою.

Педагогізації навчального процесу, підвищенню інтересу до професії значно сприяє використання на заняттях із студентами статей із газет та журналів, зміст яких відповідає профілеві майбутнього вчителя. Значно активізує розумову діяльність студентів, підвищує їхню професійну спрямованість ознайомлення з психолого-педагогічними журналами.

Проведення навчального процесу в такий спосіб сприяє не лише ефективному засвоєнню знань з іноземної мови, а й підвищує у студентів інтерес до педагогічної професії.

Значну роль при вивченні іноземної мови повинно відігравати співставлення з рідною мовою, необхідне, як для засвоєння самого предмета, так і для загальноосвітньої мети. Вивчення лише рідної мови не дозволяє повністю усвідомити значення слів і форм рідної мови, обсяг і зміст висловлюваних ними понять.

Наступною умовою поліпшення професійної підготовки студентів є методичний рівень занять, який може забезпечити лише викладач, озброєний останніми досягненнями методичної, педагогічної і психологічної науки.

Сучасний навчальний процес має бути раціонально побудований. Це означає чітку цільову установку на початку заняття, цікавий, аргументований і мотивований виклад навчального матеріалу, використання найбільш ефективних методів закріплення матеріалу, застосування технічних засобів (магнітофон, слайди, кодоскоп тощо), різних видів наочності (таблиці, схеми, іграшки, кінофільми) та роздаткового матеріалу, активізацію емоційних, вольових та інтелектуальних здібностей студентів.

Заняття, проведені на таких засадах, не тільки цікаві, вони результативні, і надійно формують у студентів знання, вміння та навички, необхідні для роботи над оригінальною літературою іноземною мовою, розвивають логічне і творче мислення студентів, активізують їхню діяльність і мають професійно-педагогічну спрямованість. Все це, безумовно, сприяє формуванню майбутнього вчителя. Такі заняття вимагають постійної

активності викладача, творчого пошуку, на який здатні викладачі, віддані справі, якій вони служать.

Безумовно, що до цієї ж мети веде і правильно організована самостійна робота студентів. Як відомо, вона буває двох видів: самостійна робота з підручниками і словниками з дешифровки тексту, виконання граматичних і лексичних вправ та самостійна робота студентів з технічними засобами в фонолабораторії, де студенти закріплюють набуті в аудиторії і вдома знання шляхом аудіювання і репродукції мовного матеріалу, що вивчається, набувають необхідних вмінь і навичок практичного користування іноземною мовою в усній формі.

Самостійна робота вдома регламентується викладачем групи.

Від того, наскільки продумані доцільність, обсяг і зміст тих чи інших завдань, наскільки студенти підготовлені до їх виконання, наскільки чітко сформульована цільова установка завдання для самостійної роботи і який рівень її результативності, залежить те, наскільки все це зможе бути прикладом для майбутнього вчителя при організації ним самостійної роботи учнів.

Варті наслідування приклади повсякденної роботи викладача дають змогу донести до студента важливість і необхідність вчительської праці, у значній мірі сприяють вихованню у студентів любові до їхньої майбутньої професії, допомагаючи тим самим у розв'язанні проблем формування майбутнього вчителя. Це повністю стосується викладачів іноземної мови і всього процесу її вивчення в педагогічному вузі.

Проведене нами анкетування, серед студентів IV-V курсів на трьох факультетах англійської, німецької та французької мов (всього 160 студентів) з метою вивчення, які саме професійні та особистісні якості цінують вони у більшості викладачів, показало, що всі опитувані одностайно відмітили такі домінуючі якості: логічний, послідовний виклад матеріалу, об'єктивність в оцінюванні знань, зацікавленість в успіху студентів.

Досвід показує, що інтерес студентів до навчального предмету, до педагогічної професії знаходиться в прямій залежності від особи викладача. Найбільше значення в цьому мають такі його якості: глибина професійних знань і ерудиція, любов до педагогічної діяльності, знання школи, педагогічна майстерність, громадський авторитет, стиль і принципи взаємостосунків між студентами та викладачами, наукова і громадсько-педагогічна активність, морально-етичні якості.

В сучасних умовах педагогічної гуманістичної орієнтації висуваються нові вимоги до професійної культури вчителя. Його здатність до продуктивної інноваційної діяльності обумовлюється не тільки існуванням власної творчої лабораторії, а й набуттям індивідуалізованого стилю професійної поведінки, взаємодії з учнями, батьками, колегами. Завдяки останньому формується певний імідж-образ педагога, який відображає особливий внутрішній світ учителя, висвітлює найбільш яскраві риси його особистості. Такий образ створюється відповідно до уявлень учителя про

манеру професійної діяльності, спілкування, зовнішній вигляд і активно впливає на формування цілісної системи професійно-педагогічної культури.

У професійному становленні майбутній вчитель себе реалізує, створюючи певний образ людини, педагога, вчителя, що стверджує ті чи інші цінності, тобто бере за основу не лише своє буття, але й досвід, набутий людством. Для того, щоб домогтися визнання, підвищити репутацію, зміцнити авторитет, переконати громадськість в доцільності та корисності своєї діяльності, необхідно володіти спеціальними технологіями самопрезентації, індивідуалізації власного стилю роботи.

Можна передбачати, що педагогічний імідж має стати органічною складовою професійно-педагогічної культури, яка спрямована на створення позитивної громадської думки щодо змісту педагогічних ідей та інновацій, підкреслюючи їх оригінальність, доцільність для широкого запровадження. І саме сьогодні роль іміджології повинна посилюватися у зв'язку із значним падінням престижу педагогічної праці в сучасних соціально-економічних умовах, необхідністю пошуку нових резервів матеріального та психологічного її стимулювання.

Поняття педагогічного іміджу може розглядатися як категорія, що характеризує стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надавати йому естетичної виразності. Така функція педагогічної іміджології має на меті допомогти вчителю подати себе, успішно презентувати власну особистість, оптимально використати свій творчий потенціал і є перспективним напрямком у сучасних дослідженнях проблем професійної культури вчителя.

Висвітлюючи основні напрями діяльності вчителя, відображаючи її індивідуальний стиль, педагогічний імідж перетворюється у надійний механізм професійного самовдосконалення і вимагає від учителя дбайливого ставлення до власної особистості як до інструменту професійної діяльності, творчого пошуку, духовного зростання, естетичної виразності педагогічної взаємодії.

Але, якби не вдосконалювався процес навчання майбутнього вчителя у вузі, випускник - це ще не є завершений спеціаліст, тому що володіння педагогічною майстерністю може відбуватися тільки в реальній педагогічній діяльності. Навчання в університеті - це лише перший етап у становленні професійно-педагогічних якостей та умінь, в основі яких спеціальні і психолого-педагогічні знання, необхідні для складних функцій педагога-вихователя. Виняткова роль у формуванні такого вчителя належить педагогічній практиці студентів старших курсів, специфіка якої полягає у самостійному виконанні практикантами повноцінної професійної навчально-виховної діяльності. Педагогічна практика - вища і найбільш ефективна форма підготовки вчителя до професійної діяльності, провідна ланка в системі озброєння майбутнього вчителя професійними вміннями та навичками. Під час практики студент глибоко і повно осмислює вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей та формує свої індивідуальні

якості, характер, волю, цілеспрямованість, організаторські здібності, витримку, такт, уміння будувати взаємовідносини з дітьми та батьками.

Оцінка професійної майстерності на рівні результативних показників вимагає володіння студентами такими уміннями: оцінювати реальний стан освіченості учнів, їх здатності до навчання, стан вихованості і схильності до виховання; здійснювати індивідуальний і диференційований підхід до них; визначати перспективу їх індивідуального подальшого просування, проникнення у внутрішній світ особистості вихованців; уміння будувати плани роботи з урахуванням індивідуальних завдань розвитку учнів.

Основними прийомами активізації творчого мислення студентів в період педагогічної практики є система завдань, які стимулюють використання педагогічної теорії на практиці: наукове обґрунтування мети і структури уроку, теоретичне обґрунтування методів навчання, які відібрали студенти для використання на уроці, визначення мети виховного заходу, розкриття її під час його проведення, вибір методів для вивчення учня класу, класного колективу тощо.

Під час практики студенти не тільки виконують завдання в галузі навчально-виховної роботи, передбачені діючими інструктивними документами, а й проводять певну науково-дослідну роботу за завданням кафедр педагогіки, психології, методики викладання іноземних мов, узагальнюють передовий педагогічний досвід, проводять педагогічні експерименти, здійснюють психолого-педагогічні спостереження за учнями, пишуть наукові реферати на актуальні педагогічні теми. Про наслідки цієї роботи вони доповідають на методичних семінарах, підсумкових конференціях з педагогічної практики, в студентських наукових гуртках, на щорічних студентських наукових конференціях. На матеріалі досліджень студенти випускних курсів пишуть дипломні роботи.

За час роботи в школі студенти допомагають класному керівникові у навчально-виховній роботі з учнями: перевіряють учнівські роботи, зошити і щоденники, підтримують зв'язки з батьками, приймають участь у репетиціях, пов'язаних з підготовкою до позакласних виховних заходів; готують дітей до участі в предметних та художніх олімпіадах; допомагають в оформленні класних куточків, випуску стіннівок; проводять з дітьми ігри, екскурсії, вечори, диспути тощо. Необхідність при цьому вступати в контакт із дітьми створює основу для виникнення безліч емоцій. Систематичне ведення педагогічного щоденника, в якому фіксується вся проведена робота, привчає до самоаналізу.

Під час практики, що підтверджують і проведені нами дослідження, створюється емоційний фон ставлення студентів до роботи, які на V курсі виконують функції вчителя. Навіть тим студентам, які прагнуть до професії вчителя, не всім одразу вдається оволодіти педагогічними уміннями, навіть найпростішими.

Любов або нелюбов до будь-чого зростає на основі, позитивних або негативних емоцій. Що хвилює студентів під час проходження ними

практики? Що викликає у них позитивні і негативні емоції? В проведеному нами анкетуванні брали участь 120 студентів факультетів англійської та французької мов.

Аналіз результатів показав, що найбільш потужним джерелом позитивних емоцій є спілкування з дітьми (83,8 %). Для студентів велике значення мають оцінка їх роботи методистами та вчителями, а також упевненість у своїх силах, відчуття того, що з роботою можна справитися.

Що стосується неприємних емоцій під час практики, то студенти ставлять на перше місце невміння розподіляти час на уроці (40 %).

Також негативний вплив на емоції викликає небажання працювати з дітьми (16,2 %).

Отже, ці відмінності призводять до різної емоційної оцінки студентами всієї педагогічної практики.

Анкетування показало, що майже всі студенти докладали багато зусиль для того, щоб встановити контакт з дітьми, намагалися знайти ефективні методи, які більш відповідають їх індивідуальним особливостям. Але були і такі студенти, які застосували "найпростіші" способи роботи - потурання та низькі бали, оцінювання навчальних досягнень.

Анкетування допомогло нам з'ясувати, що дала практика студентам, які висновки були зроблені ними, чи задоволені вони результатами своєї роботи в школі – (68,7% відповіли – так, 18,4 % – не зовсім; – 12,9% – ні).

Основні труднощі студента-практиканта, як ми побачили на практиці, це розрив між теорією і практикою. Адже студент може добре володіти іноземною мовою, знати теоретичні принципи психології, педагогіки, методики викладання предмету, але не вміє застосовувати їх в умовах розв'язання конкретних завдань, які ставить перед ним професійна діяльність. Самостійна робота з аналізу, осмислення і синтезування різних аспектів знань(психологічних, педагогічних, методичних) для розв'язання практичних задач є однією з головних проблем у діяльності майбутнього вчителя. Він не повинен шкодувати часу на цілеспрямовану підготовку перших уроків, особисті тренування і вправи.

Можна зробити висновок, що переважна більшість труднощів, з якими зіткнулися студенти, пов'язані з відсутністю досвіду і професійних умінь та навичок, а не з відсутністю природних здібностей. Усі студенти підкресливали, що дуже важко дітям прищепити бажання вчитися, але набагато легше впливати на них низькими оцінками. Тому так часто вчителі використовують авторитарні та адміністративні способи впливу на дітей. І все таки більшість студентів одержали від практики велику користь із точки зору педагогічного досвіду і стосовно знань з предмету. Особливо треба відмітити, що практика допомогла студентам визначити, які риси, вміння та навички необхідні педагогу та накреслити шляхи самовдосконалення.

Розглянуті вище питання підготовки майбутніх вчителів, визначені нами, як провідні. Вони складають основу, без якої, на нашу думку, вчителю

неможливо вирішувати завдання, що виникають в процесі його складної та багатогранної діяльності.

### *Література*

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (проект). К.: Шкільний світ, 2001. – С.3-6, 6-11.
2. Педагогічна майстерність / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. - С.67-82, 199-268.
3. Байкова Я.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2000 – с.60-85.
4. Соловей М.І., Спіцин Є.С. Основи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. – К.: КНЛУ, 2002, - 230 с.

*Євдокимов В.І., Луценко В.В.*

## **ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ У ВУЗІ**

Вузівське навчання залишається переважно інформаційно-словесним, лекційно-семінарським (або часто його називають традиційним) в чи не найгіршому його варіанті. Тому спостерігається зростання соціально-психологічного невдоволення учасників освітнього процесу, яке спричинене як фінансовими проблемами, так і соціально неадекватним психолого-педагогічним наповненням змісту освіти сучасної вищої школи. Це змушує всіх, хто причетний до навчання і виховання студентів, рахуватися з потребами людини, шукати методи й прийоми навчання, природні для кожного періоду розвитку людини.

Гуманізація процесу навчання у вищій школі в цьому зв'язку -- така організація навчальної діяльності, коли формування особистості, всебічне культивування індивідуальних здібностей студентів є головним смислом і метою педагогічних зусиль викладачів, як, між іншим, і самих студентів. Гуманістичний підхід до організації занять у вузі вимагає того, щоб головним ціннісним орієнтиром у діяльності вузу стала особистість студента, її конкретні зрушення в процесі напруженої індивідуальної діяльності по розвитку і формуванню власного потенціалу: інтелектуально-творчого, соціально-морального, духовно-естетичного і фізичного. Організатори навчального процесу зобов'язані створити такі умови, такий режим, які б дали змогу реалізувати головну мету – розвиток самої особистості студента, її творчий потенціал.

Проведене дослідження мало на меті проаналізувати процес підготовки майбутнього вчителя, характер відносин викладача і студента, підходи до організації занять студентів. Було опитано 323 студенти випускних курсів 6 факультетів Харківського педуніверситету, викладачів 17 кафедр та вчителів 14 шкіл Харкова, в яких студенти проходили педагогічну практику.

Результати дослідження засвідчили, що економічна криза та її похідні: маргіналізація, невпевненість у завтрашньому дні, фрустрації обумовили

відповідну трансформацію мотивації майбутніх учителів щодо своєї професії. Так, більше половини опитаних студентів (58,7%) не визначилися зі своїм подальшим працевлаштуванням, категорично вирішили не пов'язувати свою долю з роботою в школі – 8,9% і лише 32,4% знову підтвердили свій вибір.

Чим обумовлене таке значне розчарування обраною професією?

Аналіз мотивації вибору саме педагогічної освіти свідчить, що студенти обирали професію вчителя перш за все за власним бажанням – 31,8%, наслідуючи приклад учителя в школі – 30,0%, приклад батьків – учителів – 10,0%. Лише 13,9% вступили до педагогічного вузу за бажанням батьків та 9,2% -- порадою друзів.

В той же час на випускному курсі після чотирьох з половиною років навчання у педагогічному вузі на запитання, чи обрали б знову студенти професію вчителя, лише 23,6% підтвердили знову свій вибір, 49,0% -- не визначилися, 27,4% -- категорично відповіли «ні». Відповідь знаходимо у відкритих запитаннях анкет: «низька заробітна плата», «мало самостійності в навчанні», «нецікаво», «професія, яка потребує багато фізичних і духовних сил, але не цінується в суспільстві» тощо. Наступні бесіди зі студентами показали, що багато з них невдоволені процесом організації занять у вузі, майже відсутністю будь-якого вибору видів і форм навчальної діяльності.

Навчальний процес підготовки майбутнього вчителя поєднує в собі лекції, практичні заняття, самостійну роботу, педагогічну практику тощо. Проблеми у сучасному суспільстві знаходять своє відображення у всіх складових елементах як вищої так і середньої освіти. Так, під час педагогічної практики в школі студенти зустрілися з труднощами, обумовленими перш за все суто «шкільними» проблемами: відсутністю інтересу до навчання у школярів –34,9%; недостатнім забезпеченням технічними засобами навчання – 33,7%; великою кількістю учнів у класі – 32,5%; недостатнім забезпеченням учнів новими підручниками –30,6%.

Навчальний план вузу передбачає не тільки досконале знання предмету, але й уміння донести ці знання до учнів. Останнє в значній мірі залежить від засвоєння студентами методики навчання, проведення нетрадиційних уроків, що сприяють розвитку творчих здібностей учнів.

Як показали результати дослідження, найбільш істотну роль в оволодінні методикою студенти надають педагогічній практиці у школі – 77,3%. Також важливе значення мають: допомога шкільного вчителя –40,2%; практичні заняття з методики навчання у вузі –34,9%; самостійна робота з методичною літературою – 30,9%; лекції з методики у вузі назвав кожен п'ятий студент.

Цікавими виявилися результати порівняння самооцінки студентами своєї предметної та методичної підготовки та оцінки її викладачами кафедр педагогічного вузу та вчителями шкіл, в яких проходили педагогічну практику студенти.

Деякі результати експериментального дослідження відображені в таблиці:

Таблиця

<i>№ n/n</i>	<i>Якості вчителя</i>	<i>Вибір студентів в (%)</i>	<i>Вибір вчителів в (%)</i>
1.	Справедливість	41,2	40,90
2.	Уміння використання методики навчання	9,6	40,2
3.	Порядність	41,7	15,1
4.	Доброта	38,4	15,1
5.	Досконалі знання з предмета	11,1	55,1
6.	Вимогливість	12,7	4,0
7.	Почуття гумору	41,2	19,5
8.	Готовність прийти на допомогу	46,4	12,0
9.	Широка ерудиція	13,0	24,1
10.	Високий культурний рівень	13,6	33,1
11.	Постійне самовдосконалення	29,4	29,4

Серед шляхів підвищення рівня фахової підготовки студенти називають: забезпечення навчального процесу необхідною літературою 69,7%; розширення методичної допомоги методистами під час педагогічної практики – 48,6%; використання зарубіжного досвіду – 20,4%; використання нових педагогічних технологій – 41,5%.

У зв'язку з цим підкреслимо той факт, що 34,7% студентів назвали допомогу шкільного вчителя суттєвим фактором, що сприяв засвоєнню методики навчання. На це вказали 62,8% студентів, в той час, як на допомогу викладачів методики вузу – 16,4%.

Важливе значення для підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів студенти, викладачі вузу і вчителі шкіл відводять забезпеченню навчального процесу комп'ютерною технікою та іншими засобами навчання. Так вважають 35,3% опитаних студентів, 47,8% викладачів, 39,3% вчителів.

Резерв підвищення рівня фахової підготовки студентів – використання нових педагогічних технологій. Так вважають 41,5% студентів, 54,9% викладачів, 35,7% вчителів. Нові педагогічні технології знають 84,7% студентів, але під час практики їх використовували лише 11,4%, а в кінці практики – 5,7%. Основна причина цього – відсутність підтримки з боку школи.

Традиційний навчальний процес і щоденна робота викладачів вузу базується на чіткій установці – все викладене в програмі, підручнику, лекціях студент повинен знати й уміти відтворити. При такій установці головним ціннісним орієнтиром стає довільна пам'ять студента.

Тим часом, одержані експериментальним шляхом результати дозволяють вийти на нову педагогічну ідею, реалізація якої дозволить підняти рівень фахової підготовки майбутніх учителів. Вуз реалізує права



студентів через запропоновані альтернативи на вирішальних дільницях навчання і підготовки фахівців:

у виборі номенклатури навчальних дисциплін і обсягу годин на кожен з них із розрахунку загального фонду робочого часу;

у виборі режиму, послідовності, порядку і логіки вивчення дисциплін;

у виборі темпів і строків вивчення як окремих курсів, так і навчання у вузі в цілому;

у виборі співвідношення лекційних і семінарських (практичних) занять в годинах;

у виборі форм і методів обліку, контролю, оцінки праці студентів;

у виборі напрямків наукової школи і теми наукової роботи;

у виборі шкіл і закладів для практики і майбутньої професійної діяльності;

у створенні фондів соціального захисту студентів;

у створенні центрів культури, спорту, вільних і незалежних, студентських асоціацій, об'єднань, спілок.

Викладені позиції забезпечують вихід на організаторську роботу по здійсненню гуманістичного підходу до навчання студентів. Якщо не пробудити у студента бажання й енергію творити свою особистість, долаючи труднощі, самому формувати себе, то весь задум буде приречений. Увесь смисл введення альтернативного навчання полягає в тому, що це вивчення захопило і полонило студента, принесло йому моральне задоволення від подолання труднощів і самого себе. У таких умовах студент стає реальним господарем своєї долі. Організація навчального процесу унеможливує абсолютизацію репродуктивного типу мислення студентів в ході засвоєння навчального матеріалу. В основу учбової діяльності покладено самостійну роботу студентів та обговорення її результатів.

Цілі альтернативного навчання, його суть, деталі, очікувані переваги, права студентів і їх відповідальність обговорюються разом з ними. Упродовж всього навчання проводиться ґрунтовна робота по формуванню у них моральної зацікавленості творити себе, працювати на верхній межі своїх сил і можливостей.

Головне в тому, що процес вивчення кожного окремого навчального курсу стає воістину творчим і індивідуальним, а професійна діяльність викладача, як і навчальна діяльність студента, набуває якісно іншого характеру: центральною фігурою навчання стає студент. Він – пошукач знань: його перестають вчити, він сам вчиться.

У нову технологію закладають принципово інші форми контролю і оцінки знань студентів – індивідуальні співбесіди, публічні огляди, захисти результатів навчальної роботи, метод оцінки знань групами експертів. Це надійні способи позбутися суб'єктивізму в оцінюванні знань студентів.

У реальному житті людина завжди стоїть перед вибором інформації, шляхів розв'язання різних проблем. Тому привабливим є варіант такої педагогічної технології, при якому в навчанні студент має можливість

вибирати не тільки навчальний матеріал, а самостійно вирішувати як, з ким, коли і де його вивчати. Досліджень такого плану сьогодні нема.

Ми досліджуємо один з варіантів нової педагогічної технології організації навчання, особливість якого полягає в тому, що максимально враховується суб'єктний досвід студента, а навчальна діяльність у вузі базується не на традиційних і твердих навчальних розкладах, що регулюють паралельне вивчення певної кількості навчальних дисциплін, а на принципово нових – рухливих, змінних, багатоваріативних, регульованих лише логікою навчального процесу.

Студент отримує принципову можливість просуватися у навчанні власним темпом, а вивілений час використовувати для самостійної роботи. Процес навчання кожної дисципліни будується на принципово новій цільовій настанові, яка включає:

Бажання самого студента ґрунтовно, фундаментально оволодіти навчальною дисципліною.

Систематичне використання в навчальній діяльності студента його суб'єктного досвіду.

Функціонування мимовільної пам'яті в процесі вмивчення навчальної, наукової і популярної літератури.

При використанні цієї технології створюється абсолютно новий тип відносин викладачів і студентів, немислимий в лекційно-семінарській системі навчання. Ці відносини характеризуються гуманізмом, орієнтацією на окремого студента. Зміст навчання, будучи єдиним за програмою, перестає бути власне таким для кожного студента. Центральною фігурою навчання стає студент. Діставши внутрішню свободу і незалежність студент має змогу реалізувати свої потенційні можливості, спираючись на суб'єктний досвід.

У ситуації вибору студент діє не за чужим, а за власним планом, створеним або перетвореним у процесі активної діяльності, прогножуючи, передбачаючи, обґрунтовуючи певним чином результат. Діючи у відомій йому сфері, доповнюючи ситуацію, примиряючи відомі способи дії до нетипового завдання, студент поступово приходить до думки, що потрібна нова інформація, щоб виконати завдання. Створення нової інформації при цьому завжди спирається на суб'єктний досвід пошукової діяльності.

Проведене дослідження дозволяє ставити питання про доцільність введення нового дидактичного принципу, який ми назвали принципом суб'єктності навчання. Використання цього принципу в умовах вузівського навчання має свою специфіку і дозволяє істотно впливати на гуманізацію навчального процесу. Запропонований нами підхід є, безумовно, лише частиною складної і багатогранної роботи, яка характеризує організацію навчальної діяльності студента. Виконане дослідження і практичний досвід, накопичений у вузах, вказують проте на їх велике значення для дослідження високого рівня активності і свідомості, самостійності і творчості студентів. Навчальний процес має великі внутрішні резерви підвищення рівня

підготовленості студентів, які не використовуються на практиці. Найголовніший серед них – відмова від авторитарного характеру педагогічного процесу. Гуманні стосунки мають бути спрямовані на бережливе ставлення до особистості студента, бажання викладачів не порушити її індивідуальних особливостей, зберігати їх і розвинути.

*Абизова Л.В.*

## **ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ**

Гуманітарна освіта підпорядкована цілеспрямованому втіленню в життя української ідеї державотворення, національної консолідації народу України і національної злагоди як провідних ідейних домінант цивілізованого розвитку суспільства. Одне з головних завдань гуманітарної освіти – розвиток національної свідомості, почуття національної гідності та самоповаги. В основі духовно – культурного відродження має бути своєрідна схема або матриця національної самосвідомості.

Культурна матриця національної самосвідомості має такі складові:

1) Групова назва нації. Це надзвичайно важливий компонент для відчуття національної єдності та відмінності від інших. Психологічно, це синонім самовизначення “ми”. Тому ідеологія, яка залишає поза увагою, або ігнорує дану тезу не може рахуватися на підтримку нації, а, швидше, навпаки.

2) Міф про спільних предків та єдине походження. Цей компонент надає самосвідомості певний історизм, момент початку нації в історії. Для багатьох народів межа між міфом та реальною історією може і в загалі не існувала. Саме це й підтверджують суперечки, наприклад, про існування Гомера або реальність Троянської війни. Таку саму природу мають і оповідки про Вільгельма Теля і Геслера, дарма, що вони ввійшли в “історичну свідомість” кожного швейцарця. Головне, що ці ідеї мають широку довіру нації і служать теперішнім і майбутнім цілям. Запитання “Звідки ми походимо?” є головним при визначенні “Хто ми?”

В українській історичній науці відстоюється і доводиться точка зору на Київську Русь як державу українського народу, котру знехтувала імперська російська історія і тим самим “обікрала” історію, минуле України. В Росії наполягають на своїй причетності до Київської Русі, колыску східних слов’ян, а позиція України заперчується. Ось приклад історичних претензій на минуле, на історичне начало народу. Ідеологія, котра хоч якось нетолерантно висловиться з приводу національного начала в історії, або не містить його чіткої концепції, буде обов’язково розкритикована в системі національної самосвідомості.

3) Зв’язок з конкретною територією “рідним краєм”. Прив’язаність до певних територій або місцевостей має міфічний і суб’єктивний характер. Це місце до якого належить нація. Воно виступає як священна земля, земля

предків, законодавців, князів і мудреців, поетів і священників. Земля допомагає “натуралізувати” історичні події та пам’ятки батьківщини. Стоунхендж став “природним” символом британської давнини, а Софійській собор, Золоті ворота - символом української давнини та історії. Озера, гори, річки - все світогляд обертає на символи національних чеснот. Для українця Дніпро не просто географічна назва річки, а символ історичної величності, театр історичної драми. Цілком очевидно, що такий компонент культурної матриці національної самосвідомості як “рідний край” містить відношення святості і недоторконості. Найвитонченіша ідеологія буде відкинута, коли вона, припустимо, містить ідею повернення якихось територій сусідам і навпаки, багато ідеологій в історії мали успіх, завдяки, хай тільки проголошеним, реваншистським ідеям повернення “рідної землі” або її частини навіть втраченої століття тому. Приклад - створення держави Ізраїль або повернення кримських татар.

4) Національний характер і його вираження в національних героях та геніях. Ідеї національного характеру, національного генія, національного героя активно починають підніматися і розроблятися в колах європейських інтелектуалів вже у XVII столітті (Шефтсбері, Річардсон), а з середини XVIII століття концепція національного характеру стала загальноприйнятною. Ці теми підтримувалися в Германії (Мозер, Гердер), Швейцарії (Фюслі), Італії (Віко, Альф’єрі). Монтеск’є писав про “дух” нації, але тільки Руссо поставив ідею “національного характеру” в центр політичного життя суспільства, прагнучи впровадити її в практичну програму збереження та оновлення нації. “Батьківщину створюють не мури і не люди, а закони, звичаї, звички, врядування, державний лад і спосіб життя. Батьківщина - це ставлення держави до своїх підданих; коли це ставлення стає неприхильним, а то й ворожим, батьківщина зникає.” Перше правило з якого треба починати - це правило національного характеру. “Кожний народ повинен мати характер; якщо його в нього нема, слід починати з того, щоб дати йому характер.”

Актуалізація теми “національного характеру” була пов’язана змаганням європейських держав між собою, порівнянням себе з класичною цивілізацією в часи суперечки “старого з новим”, прагнення раціоналізувати державний устрій, певність власної сили, заохочена економічною революцією капіталізму, адміністративною революцією професіоналізованого державного врядування і культурною революцією світської гуманістичної освіти й науки. Вже це досягається завдяки силі національного характеру, завдяки розуму національних геніїв, волі та мужності національних героїв. Романтизм в літературі відкриває для Європи героїв її середньовіччя. Артур, Зігфрід, Леммінкяйнен, Олександр Невський, Стефан Душан заповнили пустоти в колективній пам’яті європейських націй.

Завдяки цьому сплеску інтересу до національного історизму, національну самосвідомість сьогодні неможливо уявити без власного бачення національного характеру, без гордості за національних героїв, без захоплення національними геніями: Т.Г.Шевченко, І.Я.Франко, Лисенко,

Грушевський - це стовпи української культури, творчість і погляди яких служать китерієм в національній самосвідомості для оцінки інших явищ культури, моралі, політики. Володимир Святий, Ярослав Мудрий, Володимир Мономах, Богдан Хмельницький - національні герої України образи та справи котрих зберігає і використовує національна свідомість як еталони-тести, еталони-оцінки теперішніх політиків.

Таким чином, національний характер, національний геній, національний герой, це те, що повинна містити ідеологія, коли вона хоче оволодіти національною свідомістю. Якщо ідеологія не містить цих складових, можливо що й не буде ніякої корекції, така ідеологія буде просто відкинута і в гніві об'явлена ворожою.

5) Традиційна національна релігія. Вона теж сприяє збереженню чуття спільної етнічної належності, посилює і виражає етнічні особливості. Часто національна релігія містить міф про обраність народу, що відіграє важливу психологічну роль в історичному виживанні, "рятуванні" народу, як, наприклад, у євреїв. Релігійні ритуали, літургія та ієрархія відіграють велику збережну роль, забезпечуючи високий ступінь формальної неперервності між поколіннями і окремими спільнотами.

Надзвичайно важливий у збереженні сили впливу національної релігії дух модернізму, участь релігії в пристосуванні етносу до нових умов існування, в стимулюванні етнічного самооновлення. Сьогодні ця проблема в Україні очевидна. Необхідно рухатися до єдиної Помісної Української Православної Церкви. Проте, слід пам'ятати, що неуспіх релігійних реформ, або скам'янілий консерватизм можуть по іншому спрямувати способи етнічного самооновлення або загальмувати їх взагалі. Повільність та розбіжності в українському православ'ї сприяють активним діям нетрадиційних для наших територій сект і церков, котрі абсолютно не містять ідеї національного оновлення, а, швидше навпаки. В історії України роль релігії важко переоцінити у збереженні етносу, хоча б взяти часи польського панування, коли зміна віри означала фактично і зміну етносу. Нема потреби підкреслювати значення релігії в структурі національної самосвідомості і вагу цього фактора в ідеології.

6) Культура та мова. Культура та мова суттєві елементи в оцінці ідеології національною свідомістю. Тут на перший план висувається власно етнічна культура, створена самою нацією та її геніями. Вагомий фактор національної культури у відношенні національної свідомості - її неповторність, єдність, наповненість зрозумілим тільки представникам цього етносу змістом, і решті решт - "кращість" в порівнянні з культурами інших народів. Культура відображує не лише національний спосіб побуту, життя, творчості, але й мислення, відношення до світу. В культурі зосереджені принципи спілкування, через які ідеологія повинна знаходити шляхи до національної самосвідомості.

Культура - це ще й національні символи, котрі втілюються в атрибутах нації. Прапори, національні гімни, паради, власні гроші, столиці, присяги,

народні костюми, етнографічні музеї, воєнні меморіали, церемонії вшанування полеглих за нацією, паспорти, кордони і т.і. - все це втілюється в різні концепції, робить їх видимими і зрозумілими кожному представнику нації, обертає принципи абстрактної ідеології на відчутні, конкретні вирази, що породжуватимуть емоціональні відгуки усіх верств спільноти.

Особливо для України проблема збереження і розвитку мови в недалекій історії була дуже актуальною. Українська нація відноситься до тієї групи націй, котрим прийшлося боротися за відновлення та збереження мови. Мова - одна з головних ознак нації, вона підкреслює її єдність, відмінність, особливість. Ідеологія, звернена до нації повинна й говорити національною мовою. На жаль, в деяких регіонах України впровадження державної мови просувається дуже повільно і, навпаки, в цих регіонах традиція русомовності схильна заперечувати звернення українською мовою, інколи навіть не розібравшись зі змістом.

7) Спільна історична пам'ять і національна солідарність. Єдина історична пам'ять нації про події, перемоги, кривду, досягнення, про великих людей, війни, революції, горе та щастя має могутню єднальну силу, готову проявитися в складних, критичних моментах історії. В Україні існують деякі розбіжності в оцінці історичних подій, вони мають регіональну природу. Але при цьому достатньо згадати як голосувало населення на референдумі про незалежність, як депутати, не дивлячись на всі розбіжності, прийняли Конституцію України і ми побачимо чітке переконливе свідчення національної солідарності, котра виростає з історичної пам'яті нації. Фактор національної солідарності, солідарності зі своїми виключає критичність і запитання типу "Ми праві чи ні?" Тут діє "іраціональна", за оцінкою І.Берліна, передзаданість до захисту "своїх". Наприклад, Караджич і Младич визнані воєнними злочинцями, але хіба це підстави, щоб примусити сербів видати їх. Хіба турки вважають партію младотурків злочинцями, хоча вони організували геноцид вірменів в Турецькій Вірменії. Ідеології, звернені до нації завжди використовували національну пам'ять і національну солідарність, проблема в тому, з якими цілями?

Таким чином, ми описали сім основних елементів культурної матриці національної самосвідомості, наперед погодившись з тим, що вона не обмежується тільки цими сімома елементами, але це те ядро, до якого можуть підключатися нові елементи, або зникати з часом. Наприклад, фактор національної правоти та негрішності, був значно розвинутий у німців, однак, після II Світової війни відбулася переоцінка названого елемента в національній свідомості. Або вибачення Японії перед країнами Південно-Східної Азії за свої дії в часи II Світової війни, Росії - перед Чехією та Угорщиною за введення військ в часи Союзу та інші.

Відновлення культурної матриці національної самосвідомості українців неоднозначний процес, успіх якого залежить від активності та вміння української інтелегенції та від здатності нації до регенерації історичної пам'яті.

Отже, можна стверджувати, що кращі представники української національної еліти і зконструйована ними культурна матриця національної самосвідомості в основному складають важливу систему самозбереження і самозахисту нації в історії.

*Цыбулько Г.Я.*

## **ПЕДАГОГИКА УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

Проблема ученического самоуправления справедливо считается одной из сложных и многогранных в теории и практике воспитания. Сложность ее обусловлена тем, что характер и степень развития самоуправления учащихся во многом определяют социальную активность личности и становление ее гражданских качеств. Многогранность определяется тем, что она включает в себя проблемы развития коллектива, формирование межличностных отношений, педагогической этики, соотношения управления и самоуправления и ряд других. Условно все это многообразие проблем можно объединить в одно направление педагогической деятельности и педагогических исследований, которое можно назвать педагогикой ученического самоуправления.

Решить успешно научные и практические задачи развития ученического самоуправления, подготовки будущего учителя к работе с ним возможно, в первую очередь, при правильном понимании самого феномена «ученическое самоуправление». Между тем в научной и методической литературе существуют самые различные представления о понятии и сути ученического самоуправления. В обобщенном виде они могут быть выражены следующими толкованиями. Ученическое самоуправление – это:

способ развития ученического коллектива;  
метод формирования коллективистских отношений;  
форма организации жизнедеятельности школьного коллектива;  
путь формирования социальной и гражданской ответственности;  
школа подготовки подрастающих поколений к управлению государством и обществом.

Можно продолжить данный перечень понятий, но уже из вышесказанного ясно, что каждое из них акцентирует тот или иной аспект зависимости от той цели, которую ставит перед собой автор. То есть, каждое из них, безусловно, верно, но не полно.

Если попытаться систематизировать их в единое целое, то скорее всего наиболее точным понятием будет такое: ученическое самоуправление – это специально организованная, систематическая, управленческая деятельность учащихся, основанная на принципах самодеятельности и сотрудничества с педагогами и направленная на развитие личности и детского коллектива.

Не вступая в отвлеченный спор о дефинициях, лишь отметим, что такое видение ученического самоуправления имеет для нас вполне конкретное операционное значение для решения поставленных исследовательских задач.

Для их решения, в первую очередь, следует обратиться, хотя бы кратко, к истории становления ученического самоуправления в отечественной школе. Наиболее плодотворно идеи ученического самоуправления развивались в деятельности и трудах С.М. Ривеса, И.Г. Розанова, В.Н. Сороки-Росинского, С.Т. Шацкого.

Именно Т.С. Шацким впервые была сделана попытка определить основные признаки детского коллектива, организованного на самоуправленческих началах: внутренняя общность педагогов и детей, преодоление «смыслового барьера» между ними; нейтрализация аморальных сил в детской среде и борьба за позитивные права жизни в учреждении, за его «конституцию» без применения административных мер наказания; напряженная «бодрая жизнь», наполненная разумным содержанием и трудом, самообслуживанием, игрой, театром, музыкой и спортом; организационное оформление «детского общества», органы самоуправления; взаимное разумное положительное влияние детей друг на друга [7].

Очевидно, что С.Т. Шацкий стремился опираться на принципы детского самоуправления и развития индивидуальных интересов детей, считая процесс воспитания сложным педагогическим явлением, компонентами которого выступают игра, труд, познание, искусство и общение.

Основное назначение детского самоуправления в советской школе 20-30-х годов согласно первых же документов Наркомпроса состояло в развитии самостоятельности и самодеятельности школьников, подготовки их к активному участию в строительстве новой жизни, а добиться этого можно было лишь при условии правильной организации ученического самоуправления.

На наш взгляд, очень ясно и четко педагоги 20-30-х годов представляли себе основные принципы педагогического руководства, взаимодействия воспитателей и воспитанников, считая, что нельзя все целиком давать на откуп детям; вместе с тем, нельзя им навязывать свою волю, свое решение. Нужно даже давать им возможность ошибаться, но следить, чтобы они осознавали свои ошибки и исправляли их. Педагог-воспитатель должен выступать не в роли начальника, а в роли инструктора, консультанта, старшего товарища. Эту мысль хорошо выразил А.П. Пинкевич, полагая, что какие бы большие права не давались детскому самоуправлению, ребят нельзя предоставлять самим себе, поскольку «существуют известные пределы в их общественной деятельности и педагог-руководитель не нарушит их, стремясь к тому, чтобы способы самоорганизации детей были целесообразными. Он никоим образом не насилует их коллективной воли, но с другой стороны, самоорганизация детей совсем не анархия, хотя бы и детская» [5].

Неоценимый вклад в развитие теории и практики ученического самоуправления внес А.С. Макаренко. Он обосновал и создал идеальную



модель детского коллектива тех лет, показал процесс его формирования и развития, динамику связей и отношений, объединявших детей, детей и взрослых, коллектив и окружающую среду. С научной точки зрения, неоспоримой заслугой А.С. Макаренко является разработка теоретических основ методики создания детского коллектива. Основные ее положения имеют фундаментальное значение и состоят в следующем: постановка общественно значимой цели и увлекательной для детей перспективы, включение детей в совместную деятельность по ее реализации, использование самоуправления, соревнования, игры как метода его организации, культивирование традиций, закрепляющих результаты, включение коллектива в систему более широких социальных связей.

Можно обоснованно утверждать, что идеи педагогов 20 – начала 40-х годов и, в первую очередь, А.С. Макаренко, по своей теоретической значимости и их влиянию на педагогическую действительность во многом определили направление творческой деятельности педагогов-практиков и ученых в сфере коллективного воспитания во все последующие десятилетия.

Научная разработка проблем ученического самоуправления в послевоенное время велась в основном в таких направлениях, как создание школьного самоуправления, разработка его структуры, основных принципов, форм и содержания; развитие самоуправления в различных видах деятельности (общественно-полезный труд, клубная деятельность и т.д.); педагогическое руководство развитием самоуправления, воспитание юных организаторов.

Нынешняя практика организации самоуправления учащихся вполне может опираться на общие черты самоуправления, которые формулируются как отдельные, связанные друг с другом правила, игнорирование которых на практике приводит к одностороннему развитию детского самоуправления в ущерб достижению воспитательных целей.

Основные из них формулируются следующим образом:

1. Каждому делу – свой организатор, каждому сложившемуся направлению работы – орган коллектива.
2. Всем членам актива и каждому органу коллектива должны быть даны не мнимые, а действительные права и обязанности.
3. Ученическое самоуправление состоит в том, что оно с самого начала создается как система, а не в виде разрозненных групп ученического актива, не связанных друг с другом.
4. Самоуправление не должно вырождаться в начальствование одних детей над другими. Интересы всего коллектива должны определять деятельность любого члена актива, любого органа самоуправления [4].

В развитии ученического самоуправления большое значение имеют разнообразные формы и методы его организации. Исходя из научных представлений и передового опыта ученического самоуправления, их делят на две группы в зависимости от использования управляющими органами и управляемыми объединениями и содружествами.

К первой группе относятся следующие формы и методы:

организационно-нормативные (исходные). Они имеют решающее значение для организации деятельности самоуправления на единой нормативной основе;

регулирующие, которые способствуют выработке единых требований к учащимся, взаимодействию и сотрудничеству различных органов самоуправления и содружеств, а также налаживанию самообслуживания в коллективе;

стимулирующие, которые активизируют учащихся на основе соревнования, здорового общественного мнения и поощрения, побуждают их к активной творческой деятельности;

контрольные, которые предполагают анализ деятельности и оценку принятых и выполненных решений, сравнение, обобщение результатов деятельности различных органов самоуправления и содружеств.

Вторая группа включает такие формы и методы как: коллективные (общешкольные собрания и ученические конференции, соревнование, совместное принятие решений, коррекция на основе сотрудничества), групповые (инструктаж, взаимодействие, общественное мнение, отчетность), индивидуальные (разъяснение, самообслуживание, поощрение и побуждение, самоконтроль), методы самоорганизации (формирование мотивов и потребностей, анализ деятельности) [2]. Это своего рода общие методические требования, методический каркас построения системы ученического самоуправления. Ее применение не предполагает абсолютизации названных методов, а говорит только об их системном использовании с учетом специфики ученического самоуправления.

Для высшей школы выделенные методы представляют собой целый блок необходимой информации, знаний, умений, которые должны составлять часть общепедагогической подготовки учителя.

Следующим важным аспектом педагогики ученического самоуправления является проблема педагогического руководства. Для нашего исследования она является основополагающей, поскольку подготовка будущего учителя к развитию ученического самоуправления, в первую очередь, предполагает его готовность к установлению педагогически целесообразных отношений с органами самоуправления.

В теоретическом плане данный аспект является частью более общей научной проблемы внутришкольного управления. Это обусловлено тем, что обеспечить формирование стержневых личностных качеств ученика, создать эффективную модель ученического самоуправления можно только, если управленческая подсистема обеспечила «создание и функционирование в школе такой педагогической системы, которая создает необходимые условия для развития ребенка» [6].

Реализации целей исследования в наибольшей степени соответствует разработанная Е.Н. Хрыковым концепция внутришкольного управления, которая, на наш взгляд, является одним из наиболее обоснованных

современных научных представлений об этой проблеме. Данная концепция предполагает, что анализу следует подвергать деятельность по созданию каждой из групп условий, необходимых для реализации целей школы.

Автор выделяет ряд таких важнейших условий. Во-первых, это условия социально-прогностические, создание которых позволяет ответить на вопрос о том, осуществляется ли управленческой подсистемой постановка целей работы школы с опорой на изучение факторов микро- и макросреды. Во-вторых, это условия педагогические. Главным показателем, что такие необходимые педагогические условия в школе созданы, является соответствие результатов работы поставленным целям развития личности ученика. В-третьих, это кадровые условия для работы школы. К качественным характеристикам кадрового состава школы относится соответствие педагогов требованиям квалификационных характеристик, задачам, стоящим перед ними, уровень профессионализма их личности и деятельности. Далее, это создание соответствующих социально-психологических условий, ведущее место среди которых занимает благоприятный социально-психологический климат как цель и результат управленческой деятельности, как ценностно-ориентационное единство членов педагогического коллектива.

Принципиально важными являются условия организационные. Ключевым моментом в обеспечении данной группы условий является создание организационной структуры управления, что предполагает формирование управленческой подсистемы, установление способов связи и взаимодействия структурных звеньев этой подсистемы. И, наконец, это правовые условия, то есть создание правовых актов и их реализация, в том числе разработка внутришкольных правовых актов [6].

Разработанная им концепция внутришкольного управления является для нас важнейшим научным ориентиром в рассмотрении ученического самоуправления с управленческих позиций, что в свою очередь помогает ответить на вопрос: каким должно быть содержание педагогической подготовки будущего учителя, чтобы он оптимально был готов работать с ученическим самоуправлением.

По сути, каждое из разработанных условий может быть адаптировано и детализировано применительно к развитию системы ученического самоуправления.

Социально-прогностические условия позволяют выявить, какие факторы и каким образом влияют на развитие внутришкольных взаимоотношений, каковы тенденции развития ученического самоуправления на основе демократических принципов.

Педагогические условия позволяют определять, анализировать и корректировать индивидуальные и групповые особенности учащихся. создавать основу для объективной оценки системы ученического самоуправления, ее соответствия целям работы школы.

Кадровые условия характеризуют профессионально-педагогическую компетентность учителей и администрации школы в работе с ученическим самоуправлением.

Социально-психологические условия позволяют определить характер взаимоотношений в подсистемах «учителя–учащиеся», «педагогический коллектив–коллектив учеников», «педагогическое руководство–ученическое самоуправление», а также выявить преобладающие настроения и эмоциональное состояние членов коллектива.

Организационные условия предполагают установление способов взаимодействия педагогов и органов ученического самоуправления, самой структуры и функций самоуправления учащихся.

Правовые условия предполагают создание внутришкольных правовых актов, четко регламентирующих права и обязанности органов ученического самоуправления и закрепляющих их полномочия.

В целом можно считать, что рассмотрение педагогического руководства ученическим самоуправлением с позиций современной теории управления школой, может дать достаточные научные основания для его совершенствования и развития.

Фонд научных знаний об ученическом самоуправлении, несмотря на его обширность и некоторую противоречивость, по сути, дает нам понимание содержания принципов, форм и методов одного типа самоуправления, основанного на работе ученического комитета и его структур.

Между тем существует, научно обоснован и проверен практикой еще один тип организации детской жизнедеятельности и самоуправления, который получил название коммунарской методики или методики коллективных творческих дел (КТД). Она не противоречит традиционной системе и структуре самоуправления учащихся, она, наоборот, обогащает ее, сосуществует параллельно или внутри ее. Новаторский характер этой методики позволяет, взяв за основу ее идеи, применять в самых разнообразных видах.

Основателем, теоретиком и организатором ее применения был И.Н.Иванов [3]. Дадим краткий, целостный анализ этой методики с позиций возможностей ее применения сегодня как основы самоорганизации и самоуправления ученического коллектива.

Технология воспитания коллективистов начала разрабатываться в 20-е годы и сегодня довольно успешно применяется в различных сферах жизни. Ее разнообразные модификации создаются сегодня психологами, педагогами, работниками промышленности, частного бизнеса, учеными различных специальностей. Это и тематические дискуссии, проведение мозгового штурма, деловых игр, различные формы групповой работы. Разработка этой технологии крайне важна для достижения различных воспитательных задач: обучение школьников умениям и навыкам самоуправления, сотрудничеству в различных видах деятельности, выборе форм организации и жизнедеятельности, формировании определенных социальных установок.

Эти воспитательные задачи и призвана решить методика коллективных творческих дел.

Педагоги, разрабатывающие идеи коммунарской методики, определяют ее как методику интенсивного формирования и творческого развития коллектива, в том числе и его самоуправления. Эта методика, на наш взгляд, предполагает:

создание коллектива на основе идеалов, формирующихся не лозунгами, а повседневной позицией педагога и делами, направленными на гражданскую заботу об улучшении окружающей жизни;

построение самоуправления на принципах периодической сменяемости всего актива, коллективного планирования, обязательного анализа общих дел, отношений, поступков;

организацию деятельности общественно-значимой («для людей»), лично-значимой («творчески – иначе зачем»), художественно-инструментированной (ритуалами, законами, традициями), одухотворенной искренностью и юмором, пониманием взрослыми потребностей детей;

особую позицию педагога как старшего товарища, способного к сотрудничеству с воспитанниками, позицию, которая обеспечивает полное взаимопонимание и взаимодействие педагогического и детского коллективов.

Основу методики представляют сборы: отряда («огонек»), общий (как разовое собрание всего большого коллектива), лагерный (однодневный или многодневный). Сбор представляет собой результат совместной работы, который дает наиболее высокий коэффициент воздействия на личность, благодаря наглядному совпадению идеалов и реальности в данный момент жизни. Содержание коммунарской методики, кроме сборов, составляет методика коллективной организаторской деятельности, коллективное планирование, разведка дел, творческая работа, повседневная организаторская деятельность, коллективное обсуждение и оценка сделанного,

Сила методики не в отдельных ее вышеперечисленных элементах, а прежде всего в ее целостности, логически выстроенной связи частей: не будет благородной идеи – не получится разговор на сборе; если нет сбора – не появится чувства заботы, а значит – сорвется дух поиска дел; сорвется планирование – не будет дела, а значит, нечего будет анализировать. Даже если будет и дело, и сбор, но без юмора и песни тоже ничего не получится. Достичь единства всех составных коммунарской методики можно через форму типа лагерного сбора.

У сторонников «сборовской педагогики» основная идея – идея «заражения». На сборах готовят актив, увлекают его, затем активизируется вся школа [1].

Для того чтобы судить об эффективности коммунарской методики, необходимы четкие критерии. С.А. Шмаков предлагает систему критериев, на основании которых можно оценивать эффективность методики.

Первый критерий – общественно-полезная направленность. Учащиеся должны четко представлять, что их дела есть, в сущности, проявление заботы о ком-то.

Второй критерий – коллективность. По коммунарской методике коллективность не называется, она проявляется в результате собственной самоорганизации и самодисциплины школьников. Коммунарская методика ориентирует на отбор таких видов деятельности, в которых могут участвовать все без исключения воспитанники и вместе с воспитателями трудятся, движутся к познанию себя и окружающего мира.

Третий критерий – многоролевой характер деятельности с большим количеством взаимозаменяемых ролей – командных и подчиненных, творческих и исполнительских, так как только в этом случае ребенок ощутит свою нужность коллективу.

Четвертый критерий – романтическая форма проводимых дел (это и содержание, а не только обозначение формы и частный внешний ее эпатаж).

Пятый критерий – творческая основа деятельности. Творчество есть способ существования детей, предоставление учащимся возможности созидать, придумывать, рационализировать, ошибаться и т.д. [8].

Для нас значимость этих критериев состоит в возможности их применения для отработки со студентами «технологий коллективных творческих дел».

Коммунарская методика дает возможность педагогу в атмосфере сотрудничества с детьми совершенствования основных компонентов своей организаторской деятельности: уточнение цели и воодушевление целью; изучение школьников и сбор информации, необходимой для деятельности; анализ собранной информации вместе с детьми и определение конструктивных задач, вытекающих из этого анализа; выбор средств их решения и планирование работы; создание материальной базы, необходимой для деятельности; распределение ролей и поручений; вовлечение добровольных помощников в предстоящие дела; побуждение к делу всех и каждого; реализация дел на практике; контроль за результативностью проводимых дел; корректировка с учетом данных контроля; подведение итогов и сверка целей, задач с результатами; последующие дела и перспектива.

Детальное изучение сути методики, ее технология, характер отношений к коммуне, позволяет сделать следующие выводы о ее результативности:

Природа детства и природа возрастного общества совместимы, а привычное и затертое понятие «общественно-полезная деятельность» может приносить детям радость.

И воспитатели, и воспитанники поняли, что главное не работа, а забота о человеке далеко и близко.

Изменились представления у педагогов о коллективном воспитании, руководстве самодеятельностью коллектива, о формах ученического самоуправления.

Педагоги убедились, что самое творческое звено в школе – первичный коллектив, в котором нет зрителей: все организаторы и исполнители. И понятие об активе изменилось – активны все.

Воспитатели пришли к выводу, что главное для подростков не развлечения, праздники, танцы, а самоанализ и раскованность в творчестве, самоутверждение как гражданина.

И для практики организации самоуправления учащихся, и для разработки соответствующего содержания педагогической подготовки будущих учителей важно не разделять, не противопоставлять обе модели (типа) ученического самоуправления, а находить возможности оптимального их сочетания в каждом конкретном случае, исходя из социально-педагогических условий и профессионального потенциала каждой школы.

Подводя итоги теоретического рассмотрения педагогики ученического самоуправления как основы моделирования соответствующего содержания профессиональной подготовки будущего учителя мы приходим к следующим заключениям:

Исходным теоретическим понятием ученического самоуправления, синтезирующим в себе современные научные представления о нем и дающим ориентир в разработке содержания педагогической подготовки студентов является следующая его трактовка: ученическое самоуправление – это специально организованная, систематическая управленческая деятельность учащихся на принципах самостоятельности и сотрудничества с педагогами и направленная на развитие личности и детского коллектива.

Необходимым и обязательным компонентом содержания подготовки студентов к работе с ученическим самоуправлением должно быть теоретическое наследие педагогов 20-40-х годов, в котором определены основные признаки детского коллектива, построенного на самостоятельных началах, принципы построения и организации самоуправления, его формы. Фундаментальное значение имеют теоретические положения, разработанные А.С. Макаренко, которые состоят в следующем: постановка общественно-значимой цели и увлекательной для детей перспективы, включение детей в совместную деятельность по ее реализации, использование самоуправления, соревнования, игр как методов ее организации, культивирование традиций, закрепляющих результаты, включение коллектива в систему более широких социальных связей.

В содержании образования студентов следует не только отказаться от изживших себя догм, связанных с идеологизацией воспитательного процесса в школе, но и от оставшихся в наследие стереотипов административно-командной педагогики, проявляющихся в явном завышении роли административных функций педагогического обеспечения в развитии ученического самоуправления.

В основе содержания педагогической подготовки студентов по работе с ученическим самоуправлением должны лежать современные представления о целях, структуре, основных чертах, формах и методах развития

самоуправління, побудованих на принципі співпраці педагогів і учасників.

Перспективним є формування змісту освіти студентів в досліджуваному напрямку на основі сучасних ідей теорії управління школою, що дозволить врахувати сукупність всіх необхідних груп умов, впливаючих на ефективність розвитку учнівського самоуправління.

Розроблюване зміст професійно-педагогічної підготовки студентів має бути пов'язано і скорректировано з урахуванням виявлених соціально-педагогічних суперечностей і факторів, що визначають їх наявність і перешкоджають розвитку самоуправління учасників на основі співпраці.

В змісті підготовки студентів мають бути повністю відображені обидва типи організації учнівського самоуправління (на основі діяльності учнівських колективів і на основі організації колективних творчих справ), розкриті можливості їх використання в єдності з урахуванням конкретної соціально-педагогічної ситуації і традицій.

#### *Література*

5. Газман О.С. Соціально-педагогічні аспекти. // Сов. педагогіка. – 1988. – № 5. – С. 70-75.
6. Дьяченко М.И., Кондыбович Л.А. Психологія вищої школи. – Минск, Изд-во БГУ, 1978. – 383 с.
7. Иванов И.П. Енциклопедія колективних творчих справ. – М.: Педагогіка, 1989. – 207 с.
8. Коротков В.М. Самоуправління школярів – 5-е вид., доп. і перер. – М.: Просвіщення, 1981. – 208 с.
9. Пинкевич А.П. Введення в педагогіку – М.: Учпедгиз, 1929. – 135 с.
10. Хрыков Е.Н. Внутрішкільний контроль: стан, концепція, перспективи розвитку. – Луганськ, 1994. – 177 с.
11. Шацкий С.Т. Бодра життя. // Изб. пед. соч. в 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогіка, 1980. – С. 127-252.
12. Шмаков С.А. Феномен коммунарської методики. // Сов. педагогіка. – 1988. – № 5. – С. 63-67.

*Шуригіна Л.С., Шуригін Є.Г., Савченко Т.С.*

### **ЛЮДИНА ЯК ОБ'ЄКТ ПІЗНАННЯ В ТОЧНИХ НАУКАХ**

Гуманізація і гуманітаризація педагогічного процесу – центральні проблеми реформування середньої і вищої школи. Ці проблеми багаторівневі і повинні вирішуватися різними методами. Насамперед, необхідно відповідне удосконалювання змісту освіти. При цьому мова не може йти про збільшення питомої ваги гуманітарних предметів за рахунок природничонаукових. Необхідна гуманізація і гуманітаризація природничонаукового знання, зсув акцентів у точних науках на проблеми людини, на саму людську діяльність.



«Наука повинна бути тісніше зв'язана з чисто людськими цінностями. Тоді зміст науки вийде за суцільно технічні рамки і буде можливо зрозуміти людину у всій її складності з її потребою в соціальній стабільності і спрагою особистої волі». [1]

Для виховання гуманізму і духовності необхідне усвідомлення людиною свого нероздільного зв'язку з іншими людьми, із природою, з Космосом. Потрібно вивчення самої людини і не тільки як біологічної системи. Гуманізація і гуманітаризація природничонаукової освіти передбачає вивчення і людської діяльності як природної сили.

Ці тенденції в розвитку сучасної освіти перегукуються з тими проблемами наукового світогляду, про які писав В.І. Вернадський: «Увеличивая мир до чрезвычайных размеров, новое научное мировоззрение в то же время низвело человека со всеми его интересами и достижениями – низвело все явления жизни – на положение ничтожной подробности Космоса. Казалось, чем дальше шёл ход человеческой мысли, тем резче и ярче выступал такой чуждый живому человеку, человеческой личности и его жизни, стихийно непонятный человеку, научно построяемый Космос. Бренность и ничтожность жизни, её случайность в Космосе, казалось всё более подтверждались успехами точного знания.» ([2], с.123). Таким чином, феномен життя і людина, як вища форма його прояву, як би випадають із природничонаукової картини світу або виявляються зникаючи малою його частиною. Таку ситуацію академік Козначеев В.П. називає світоглядним парадоксом ([3], с.28). Одним з перших існування такого парадокса відзначив Б. Паскаль: «Що таке людина у світі? Небуття в порівнянні з нескінченністю, усе суще в порівнянні з небуттям, середнє між всім і нічим, Він не в силах навіть наблизитися до розуміння цих крайностей – кінця світобудови і його початку, неприступних, схованих від людського погляду непроникною таємницею, і однаково не може досягти небуття, з якого виник, і нескінченність, у якій розчиниться» (Цитується по [3], с.28).

До подібних же висновків приходив і лауреат Нобелівської премії І.Пригожин. Посилаючись на А. Койре, він пише, маючи на увазі класичну науку: «Трагедия современного разума, «разгадавшего загадку Вселенной», состоит в том, что одну загадку он заменил другой – загадкой самого себя»([3], с.79).

На думку Вернадського В.І., суть необхідних змін у науковому світогляді – доповнення природничонаукової картини світу, заснованої на даних фізико-математичних наук, уявленнями про «живу» речовину. Остання є настільки ж повноправним і найважливішим компонентом матеріального світу, як і «косна» речовина. Необхідне включення людської діяльності в контекст природних процесів, розгляд її в якості природного, космічного фактора. Необхідний поворот до комплексної проблеми людини, звертання до аналізу її сутності, біології і генетики, психофізіологічних можливостей, вивчення її зв'язків з різними планетарно-космічними факторами і процесами і т.д.

Таким чином, проблеми формування світорозуміння, гуманізації і гуманітаризації освіти та самопізнання людини тісно зв'язані. Точні науки для рішення цих проблем мають невичерпні можливості.

Навіть найбільш абстрактна з точних наук, математика, дає багаті можливості для вивчення людини, її пізнавальних можливостей. Вона – невід'ємна частина цивілізації, істотний елемент загальної культури. Історичні епохи відрізняються між собою також і стилем математичного мислення. Неважко, наприклад, показати, що й у математиці не можна обійтися без прийомів пізнавальної діяльності, характерних для гуманітарного пізнання. Дійсно, прийнята система аксіом дає можливість будувати висновки чисто логічним шляхом. Однак, як випливає з теореми Геделя, жодна система аксіом не може бути досить повною. Це означає, що стосовно неї завжди знаходиться висловлення, що засобами даної системи не може бути ні доведено, ні спростоване і, отже, є інтуїтивним. Це означає, що для пізнавальної діяльності людини в точних науках необхідно взаємодоповнююче поєднання словесно-логічного й образного, інтуїтивного мислення.

Проблема самопізнання людини в точних науках може вирішуватися різними способами. Можливе створення «віртуальних», інтегрованих курсів, що відображають у дидактично переробленій формі сучасний стан і результати дослідження комплексної проблеми людини. Нами підібрані навчальні матеріали до спецкурсів «Антропний принцип», «Ритми життя», «Фрактали і хаос у біологічних системах», «Фізичні поля людини».

Ціль спецкурсу «Антропний принцип» - показати сучасний стан відповідної проблеми, з'ясувати, як сучасна наука намагається відповісти на запитання: чому фізичний світ так добре пристосований для існування життя, у тому числі розумного? Спецкурс починається розглядом фундаментальних взаємодій і фундаментальних констант. Запроваджується шкала Планка. Аналізується гіпотеза великих чисел. Далі, розглядаючи основні етапи еволюції Всесвіту, показуємо, що вони дуже чутливі до невеликого «ворушіння» фізичних констант. При дуже невеликому їх змінюванні, еволюція Всесвіту пішла б по шляху, на якому життя у відомій нам формі не могло б виникнути. Наприклад, різниця мас нейтрона і протона становить 1,3 МеВ. Це приблизно тисячна частка маси протона. Якби ця різниця була трохи меншою (наприклад, на 1 МеВ), то водень був би нестабільний. У результаті основною речовиною у світі були б не атоми водню, а атоми гелію. Тому процес утворення і горіння зірок радикально б змінився. Вони б дуже швидко вибухали. У Всесвіті не виникли б умови, необхідні для появи життя.

Другий приклад: якби енергетичний рівень ядра вуглецю  $^{12}\text{C}$  (7,65 МеВ) був би трохи меншим то, у зоряному нуклеосинтезі він утворювався б значно менш ефективно. Всесвіт став би настільки бідний вуглецем, що відома нам форма життя не могла б виникнути. «Коли дивишся на діаграму енергетичних рівнів ядра  $^{12}\text{C}$ , то душу охоплює почуття глибокої вдячності

до рівня 7,65 MeV за те, що він не опустився на 0,5 MeV нижче. Який малий запас міцності в усього, що нам так дорого!» - пише Л.Б. Окунь ([5], с.185).

Таким чином, використовуючи роботи відомих фізиків-теоретиків, можна показати існування фундаментального зв'язку самої можливості існування життя і людини («локального спостерігача») і фізичних властивостей Всесвіту, обумовлених значеннями фундаментальних констант.

Завершити спецкурс можна обговоренням гіпотези академіка Казначеева В.П. про зв'язок антропного принципу з принципом додатковості Н. Бора. Одне з формулювань цього принципу: «Усяке масштабне дослідження “косної” речовини (на рівні мегасвіту, космічних об'єктів) повинне бути доповнено результатами дослідження “живої” речовини (включаючи розумну речовину) такого ж масштабу. І навпаки: великомасштабне дослідження “живої” речовини (включаючи розумну живу речовину) повинне доповнюватися новими знаннями про організацію потоків “косної” речовини аналогічних масштабів [3]. Саме цей принцип, на думку В.П. Казначеева, повинний бути покладений в основу програм дослідження феномена людини.

Спецкурс «Ритми життя» знайомить студентів із сучасними проблемами математики, біології, фізики, висвітлюючи при цьому окремі аспекти космопланетарного феномена людини.

Фізіологічні, біологічні ритми складають основу життя. Відомо більш п'ятисот ритмічних явищ у природі і суспільстві. Програма спецкурсу припускає ознайомлення з роботами О.Л. Чижевського. Він установив, що розвиток усього живого на Землі відбувається під впливом Сонця й інших космічних факторів. Цей вплив відчувається на всіх рівнях організації живих систем. Програма передбачає розгляд математичного моделювання процесів життєдіяльності. Аналіз цих проблем показує, що рівняння, які характеризують життєдіяльність, повинні описувати коливальні режими. На практичних заняттях у цьому спецкурсі передбачається вивчення індивідуальних авторитмов.

Інший шлях вивчення феномена людини – включення відповідних знань про людину в різні розділи програм навчального матеріалу. Наприклад, у вступі до курсу фізики під час обговорення просторових і часових характеристик різних об'єктів у Всесвіті, належить вказати місце суб'єкта, що пізнає у пізнаваному їм світі. Тут доречно прочитати вірші Арсенія Тарковського:

Я человек. Я посредине мира.  
За мною мириады инфузорий,  
Передо мною мириады звезд.  
Я между ними лег во весь рост,  
Два берега связующее море  
Два космоса соединивший мост.

При вивченні кінематики можна обговорити проблеми швидкості бігу людини, побудувати графіки залежності середньої швидкості рекордного бігу

від величини дистанції, з'ясувати необхідність різних стратегій бігу для спринтерів і стаєрів. Вивчаючи рух тіла, кинутого під кутом до горизонту, можна оцінити максимально можливу дальність стрибка людини.

Під час вивчення законів динаміки, можна проаналізувати енергетику бігу і стрибків у висоту (з міста, з розбігу). Корисно обговорити проблему безпечного приземлення при стрибках з деякої висоти.

При вивченні руху рідин та газів рекомендуємо обговорити процес течії крові в кровоносній системі. Кров можна розглядати як в'язку рідину, що перегоняється серцем через складну систему артерій і вен. Течія може вважатися ламінарною. Застосовуючи формулу Пуазейля, показуємо, що потік крові істотно залежить від радіуса артерій. Тому стовщення артеріальних стінок (тобто зменшення радіуса кровоносних судин) небезпечно. Для лікування хворих застосовують речовини, що розслаблюють м'язи артеріальних стінок. Корисно обговорити процес виміру тиску крові. При використанні надувної стрічки ламінарний біг крові переходить у турбулентий.

При вивчанні термодинаміки рекомендуємо розглянути питання про швидкість метаболізму і його залежність від ступеня активності організму. Енергія, яка виділяється при окислюванні продуктів в організмі, складає приблизно 5 ккал на кожен літр споживаного кисню. Тому, оцінивши кількість вдихуваного в одиницю часу кисню, можна підрахувати швидкість виділення енергії людиною.

При вивченні другого закону термодинаміки рекомендуємо проаналізувати питання, яке сформував Е. Шредингер у відомій книзі [6]: чому атоми малі? Поняття великого і малого, як відомо, відносно. У даному випадку атом малий, тому що його розміри порівнюють з розмірами людини. Тому питання може бути поставлене інакше: чому живий організм повинний складатися з дуже великого числа атомів? Упорядкований стан (відносна сталість температури, тиску і т.д.), який характерний і необхідний живому організму, при малому числі атомів, порушувався б флуктуаціями. Дійсно, відносна інтенсивність флуктуацій обернено пропорційна кореню квадратному з числа атомів, що складають організм.

У цьому ж розділі молекулярної фізики аналізується твердження Е. Шредингера: «Живі організми харчуються негативною ентропією» [6]. Якщо знати сонячну постійну, температуру на поверхнях Сонця і Землі, легко підрахувати зміну ентропії і сонячного випромінювання, яке приходить на Землю, і переконатися у високому ступені її упорядкованості. Сонячна енергія приносить на Землю потік інформації порядку  $4 \cdot 10^{19}$  біт.  $\text{см}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$ . Це не порівнянно з жодним зі штучних потоків інформації, створених людиною. Частина упорядкованої сонячної енергії йде на фотосинтез і в кінцевому рахунку підтримує життя тваринного світу.

При вивченні електричних явищ рекомендуємо розглянути процеси утворення мембранного потенціалу і поширення нервового імпульсу.

Необхідно обговорити дію електричного струму на тіло людини і ризик поразки струмом у різних ситуаціях.

При вивченні механічних і електричних коливань рекомендуємо розглянути проблеми слуху і зору, а також будову відповідних органів людського тіла.

У розділі «Фізика ядра» обов'язково повинні бути вивчені теми «Радіаційне опромінення людей» і «Біологічна дія радіаційного випромінювання на людей». Особливий інтерес викликає вивчення полів, створюваних людським організмом, а також впливу електричних і магнітних полів на здоров'я людини. Обговорюються зв'язані з цим нові діагностичні можливості медицини. Цей матеріал може з'явитися предметом вивчення на відповідному спецкурсі.

Впровадження в навчальний процес приведених вище рекомендацій допоможе підготувати майбутніх учителів до впровадження в педагогічну практику основних положень Національної доктрини розвитку освіти.

### *Література*

1. Данзэн А., Пригожин И. Какая наука нам нужна // Курьер ЮНЕСКО, 1982, март, с.8.
2. Вернадский В.И. Избранные труды по истории науки – М.: Наука, 1981. – с.229-230
3. Казначеев В.П. Учение В.И. Вернадского о биосфере и ноосфере – Новосибирск: Наука. Сиб. Отд. 1989. – 248 с.
4. Пригожин И., Спенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986 – 432 с.
5. Окунь Л.В. Фундаментальные константы физики // Успехи физических наук. – 1991-№9 – с. 177-193.
6. Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики – М.: Атомиздат, 1972.

*Авдіяню Г.Г.*

## **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

Проблема, якій присвячується ця стаття є, безперечно, дуже актуальною, особливо для українського суспільства. Саме цим пояснюється, що психолого - педагогічна наука робить наголос на особистісно - гуманістичній суспільній ідеології, яка має бути, між іншим, екологічно адекватною, тобто такою, що радикально самокритично відповідає на виклик глобальної екологічної загрози.

(Див. Кремень В.Г. Психолого - педагогічна наука в ідеологічній проекції // Психолого- педагогічна наука і суспільна ідеологія. - К.: Гнозис, 1998. С-4.)

Як свідчать останні події, на сучасний світ все більше впливають екологічна катастрофа та загроза ядерної війни. Людство стоїть перед

проблемою виживання. Усвідомлення цього факту, вплинуло на свідомість молоді, яка перестала орієнтуватися на життєві перспективи, а стала орієнтуватися на задоволення потреб “тут та тепер”. З огляду на це, зазначимо, що сучасна вища освіта повинна сприяти корінним змінам людського мислення, засобів та типів поведінки.

На нашу думку, термін “Екологічна культура” охоплює набагато ширше явище людського життя. Екологія ( від гр.oikos - дім, батьківщина + logos – поняття, вчення) це не тільки розділ біології, який вивчає взаємовідносини рослин, тварин, з навколишньою дійсністю. Це наукове розуміння взаємозв’язків природних та соціальних процесів, це взаємовідносини людини, як розумного представника тваринного світу з природним середовищем, спілкування з іншими людьми, ставлення до рідної мови, національної та світової культури, до самого себе, тобто ціннісні орієнтації.

Говорячи про екологічну культуру майбутніх соціальних педагогів, ми будемо мати на увазі “екологію душі”, яка вбирає в себе моральність, етику, естетику, загальну культуру людини.

За такого підходу, цікавим є ноосферна концепція В. Вернадського. Згадаємо, що ноосфера - це сфера розуму - поняття, яке відображає таку стадію розвитку біосфери, на якій свідомо діяльність людини впливає на створення та рішення глобальних проблем.

Варто згадати, що ноосфера створена думками, прагненнями, сподіваннями самої людини, її емоційним духовним світом. Почуття, думки людства впливають на матеріальні процеси на планеті. Світ впливає на планету і навпаки. Мова йде про те, що людина може досягти гармонії з природою лише завдяки гармонії з собою .

Висока культура життя, праці, пізнання, атмосфера, взаємопідтримки, взаємодопомоги, творчості - основа суспільства без екологічних проблем і катастроф, точніше “ноосферної цивілізації” метою якої є “ гармонізація стосунків людства, природи і космосу” (Див. Карпенко І.М. Духовний ідеал ноосфери та катарсична сутність виховання. // Педагогіка і психологія.- 1998.-№ 3.-. С. 35-40.)

Отже, ми повертаємося до проблем духовності, духу, душі. Дійсно, саме “людина духовна” з великим джерелом добра, співпереживання, співчуття - надія та майбутнє нашої країни, планети, Всесвіту - здібна запобігти екологічній та духовній катастрофі. Ця проблема набуває виняткової значущості ще й тому, що суспільство характеризується “тотальним зниженням позитивного ціннісного ставлення до головних умов збереження й розвитку людини. Йдеться про те, що для значної кількості співвітчизників основні людські цінності (життя, здоров’я, праця, суспільство, творчість, пізнання, всебічний розвиток тощо не є духовними домінантами” (Див. Карпенко. Духовний ідеал ноосфери та катарсична сутність виховання. // Педагогіка і психологія.- 1998.-№ 3.-. С. 35-40.)

З жалем доводиться констатувати, що перелічені факти - це реалії українського життя, які впливають на освіту, виховання, світогляд, ціннісні

орієнтації сучасної молоді, яка цінує збагачення, комфорт, владу, насолоду, при цьому не замислюючись над питаннями сумління, добра, служіння природі, відповідальності перед теперішнім і майбутнім. Жахливі речі! Але соціологічні дослідження свідчать, саме про те, що молодь втрачає зв'язок з минулим, духовністю, культурою свого народу, природи, людства в цілому, перетворюючись на маргіналів.

Тобто, аналізуючи наше сучасне життя можна сказати, що ми є свідками руйнування душі сучасної людини, стандартизації її мислення та поведінки, недостатнього розвитку її духовних потреб, орієнтації великої кількості молоді на збіднену, убогу молодіжну субкультуру.

Яскравим прикладом екологічної та духовної кризи сучасної молоді є мовленнєва агресія, яка виявляється в ненормативних словах, засиллі іноземних слів (американізмів), лихослів'я, включаючи матірну лексику (мат). Екологія духу народу вимагає чесної оцінки власної відповідальності за цей гріх. Його ми не повинні взяти з собою у нове тисячоліття” (Сагач Г.М. Обережно мовленнєва агресія // Педагогіка толерантності.- 1999.- №3,4.- С.141- 145)

Окремо хочеться торкнутися ЗМІ, які культивують агресію, ненависть, лють, духовне зубожіння молоді, негативно впливаючи на психічно не захищених дітей та юнаків. Часто –густо наших дітей, майбутніх та теперішніх студентів виховують ні школа, ні сім'я, а ось такі низькосортні ЗМІ, які культивують та сіють мовленнєву агресію. Як це торкається екології, як пов'язано з природою на планеті? Людство шле негативний імпульс Всесвіту, який проходячи ноосферу, відображається там і повертається бумерангом назад! Думки, почуття матеріальні. Випромінюючи негативну енергію, втілюючи її в мові, фільмах, телепередачах людство тим самим рие собі яму, негативно впливаючи на навколишнє середовище, природу, планету, руйнуючи, пошкоджуючи, іноді назавжди, природні зв'язки.

Хочеться вірити, що це не кінець! Екологічну та духовну катастрофу можливо зупинити повертаючись до душі, загальнолюдських цінностей, гуманізму, любові до всього живого на Землі: тварин, рослин, людини.

З огляду на це, майбутні соціальні педагоги, в рамках екологічної культури, повинні стати на шлях самоосвіти, самовиховання, свідомого вибору таких засобів поведінки, які будуть сприяти збереженню природи, миру, життя.

Не зважаючи на те, що проблема формування екологічної культури торкається всіх майбутніх вчителів, особливого загострення вона набуває саме у майбутніх соціальних педагогів. Чому? Це пов'язано з особливостями діяльності соціального педагога, який в першу чергу повинен мати, виховати в собі гуманістичні духовні якості, а саме: доброту, альтруїзм, толерантність, почуття особистої гідності, єдності з природою, планетою. Тобто майбутні соціальні педагоги – перші ластівки екологічної духовної свідомості та культури, елітна частина педагогічного братерства.

Вищевикладені теоретичні узагальнення, дають змогу створити систему формування екологічної культури майбутніх соціальних педагогів через діяльність ( або імітацію діяльності – гру). Під час такої діяльності студенти засвоюють засоби мислення, соціальні та культурні ролі, йде подальший розвиток особистості, культивуються певне етичне ставлення до природи, світу, Всесвіту; формуються практичні вміння та навички, головні із яких вміння організовувати свою соціально- педагогічну діяльність відповідно до законів Природи та Космосу. Така діяльність інтегрує активність свідомості та підсвідомості.

Враховуючи, що ціннісне ставлення особистості до природи зумовлюється ставленням до мови, культури, людини, до життя як такого, розуміння його естетичної змістовності і значущості, відчуттям моральної відповідальності за його збереження, ми розробили ряд вправ спрямованих на формування “екології душі”. Наведемо декілька прикладів.

#### **Вправа 1.**

**Мета:** навчитися усвідомлювати себе частиною Всесвіту.

**Завдання:** після прослуховування класичної спеціально підібраної музики треба намалювати свої відчуття на тему “ Я як частина Всесвіту, Всесвіт частина мене”

#### **Вправа 2.**

**Мета:** створення позитивної біосфери біля себе.

**Завдання:** заплющити очі, сісти зручно, уявити, що з середини Вашої груді випромінює переливається світло блакитне, прозоре світло. Воно несе любов та щастя рослинам, тваринам, кожній людині. У душі щезає зло, скарги, заздрості. Енергія добра розливається по світу.

#### **Вправа 3.**

**Мета:** навчити аналізувати та оцінювати листи, удосконалювати навички письмового мовлення.

**Завдання:** скласти листа – прохання, зробити його презентацію.

Обговорення листів та їх аналіз за схемою та питаннями.

#### **Вправа 4.**

**Мета:** усвідомлення взаємозв'язку ноосфери та життєдіяльності людського суспільства.

**Завдання:** сісти зручно, уявити собі, що ви оболонка Землі, яка відображає все горе, щастя, радість, війни, народження, смерть, страждання. Відчуйте це, увійдіть в середину цього явища. Розкажіть про почуття, відчуття, відображення земних явищ. Чого більше на Землі? Як ви це фізично відчували?

Вправи виконуються 5-7 хвилин, після чого проводиться обговорення, під час якого учасники діляться своїми відчуттями.

Отже, вступаючи в активну взаємодію зі своїми товаришами, аналізуючи свої дії, вчинки студенти вчаться розуміти планетарні процеси, глобальні проблеми, усвідомлюють, що найвищою і абсолютною цінністю буття є природа, яка створила найдосконалішу свою частину – людину.



Майбутня професійна діяльність соціального педагога пов'язана з такою якістю як альтруїзм: безкорисливе співчуття, здатність до обмежень в ім'я іншої людини, природи, відмова від володіння і привласнення абсолютного права на інше життя. Виховати, сформувані ці якості – найважливіше завдання вищої школи. Саме “екологія душі” сприятиме духовному зростанню, оволодінню культурою, ціннісному ставленню до природи та життя як неперевершеного феномену Всесвіту загалом.

*Шапошнікова І.М.*

### **ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Перехід на ступеневу систему підготовки фахівця в галузі початкової освіти потребує суттєвих змін у змістовому і процесуальному забезпеченні її окремих складових. Вони зумовлені сучасними вимогами ринку праці, зміною соціального замовлення на рівень готовності випускника до виконання основних виробничих функцій та потребою особистості у самореалізації через професійну діяльність. Перебудова фахової підготовки вчителя початкових класів ґрунтується на необхідності аналізу структури його діяльності та розробці теоретико-методологічних і технологічних основ реалізації мети і завдань сучасної вищої педагогічної школи.

Нормативно-законодавчі документи і акти з питань освіти виступають орієнтирами підвищення ефективності практичної готовності вчителя в умовах переходу на нові державні стандарти. Перехід на багатоступеневість у системі вищої освіти, визначення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця на рівні молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра у галузі початкової освіти, розробка освітньо-професійних програм та засобів діагностики рівня готовності випускника вузу до виконання основних виробничих функцій вимагає кардинальних змін як у загальній концепції підготовки вчителя, так і у розробці технології її забезпечення. Це зумовлено, по-перше, вимогами щодо гарантованого ступеня якості підготовки фахівця певного рівня кваліфікації і оволодіння ним основними здатностями і уміннями виконувати провідні функції діяльності. По-друге – введенням у дію державних стандартів початкової освіти. Зміщення акцентів на практичний компонент готовності диктується необхідністю підвищення конкурентноздатності вчителя, здатного належною мірою забезпечити реалізацію завдань стандартів початкової освіти. Як зазначає А.О.Лігоцький, професійна структура різнорівневої підготовки фахівців передбачається довгостроковими прогнозами розвитку сучасного ринку праці, введенням множинної моделі відкриття мережі освітніх закладів початкової і середньої ланки.

Станом на сьогодні професійна освіта знімає обмеження з індивідуума як пасивного споживача і дає йому змогу зайняти місце в суспільстві відповідно до особистих вимог та індивідуальних якостей. У нормативних

документах, щодо розробки стандартів вищої освіти зазначається, що основою стандартизації виступають суб'єктно-дільнісний підхід та принципи цілеспрямованості, прогностичності, технологічності і діагностичності. Виходячи з цього, нова структура освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця передбачає включення в неї предмету діяльності майбутнього вчителя (дитина та її фізичні, фізіологічні і психологічні особливості розвитку), основних функцій, що ним виконуються, типових задач діяльності і системи умінь щодо їх розв'язання. Таким чином, освітньо-професійна характеристика виступає у якості системотвірної моделі підготовки фахівця. Включення у її зміст виробничих функцій дає можливість будувати навчальний процес із набуття студентами фахових умінь згідно системи типових задач, розв'язання яких буде здійснюватися вчителем початкових класів протягом чотирирічного терміну навчання учнів. Орієнтуючись на введені в дію стандарти початкової освіти необхідно розглянути процес реалізації моделі підготовки вчителя у вузівській практиці з точки зору співвідношення теоретичного, емпіричного і практичного компонентів їх готовності. Як свідчить аналіз існуючих моделей соціального замовлення підготовки вчителя для традиційних та інноваційних закладів освіти, побудова професіограми вчителя на нових діагностичних засадах вимагає спеціальної уваги саме забезпеченню достатнього рівня його практичної готовності.

Педагоги і психологи, що висвітлюють методологічні, теоретичні і технологічні питання підготовки вчителя (Абдуліна О.А., Алексюк П.М., Безпалько В.В., Бокуть Б.П., Бондар В.І., Бурлака Я.І., Гусак П.М., Данілов А.А., Кучерявий А.Г., Мороз О.Г. та інші) вказують на необхідність цілісного підходу до формування особистості вчителя через систему його підготовки. Проблема полягає в тому, що питання різних видів готовності вчителя розглядається, як правило, без урахування вимог сучасної ступеневої освіти і викликає суттєві розбіжності у вимогах до рівня сформованості професійних умінь у випускників педагогічних училищ, коледжів, інститутів та університетів. Розроблення державних стандартів вищої освіти на зазначених попередньо засадах спрямовує пошук науковців і практиків у напрямку визначення і апробації нових шляхів забезпечення високого рівня професійної компетенції вчителя від молодшого спеціаліста до магістра, узгоджуючи за ознаками ступеневості рівень їх професійної майстерності.

Суттєва увага, що приділяється співвідношенню теорії і практики у побудові, організації та здійсненні вузівського навчання, зумовлена значними розбіжностями у навчальних планах, програмах та засобах технологічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників. Визнання необхідності оптимального співвідношення нормативного і варіативного у змісті фахової підготовки, на нашу думку, дасть можливість творчого використання здобутків теорії і практики підготовки вчителя у контексті сучасних вимог. Основним за цього мають виступати інтегровані уміння, що їх набуває фахівець з початкової освіти протягом навчання в

зкладах різного рівня акредитації. Система умінь розв'язувати типові задачі діяльності при виконанні основних професійних функцій, ґрунтується на міцній теоретичній основі. Здатність випускника продемонструвати належну якість оволодіння сукупністю інтегрованих умінь гарантуватиме відповідний ступінь його кваліфікації.

Проблема формування інтегрованих умінь полягає у тому, що система існуючої практичної підготовки спрямована, у більшій мірі, на формування локальних, або предметних умінь. Педагогічна практика, що традиційно виступає у якості “інтегратора” різних видів, типів умінь та їх ієрархізації, не цілеспрямована на процес виявлення, осмислення і спеціального формування професійних умінь. Опосередковано, через різні види практичної роботи під час проходження практики, на лабораторних і практичних заняттях у вузі, студенти відпрацьовують окремі елементи професійних умінь, Рівень осмисленості професійної придатності і достатньої якості власних умінь належним чином студентами не усвідомлюється. Викладачами спеціально не звертається увага на приналежність того чи іншого сформованого предметного уміння до загальної системи професійної компетентності вчителя, не виявляється роль і місце локальних умінь у структурі розв'язання вчителем професійних задач діяльності. Таким чином, питання практичної готовності вчителя у структурі його загальної підготовки потребує суттєвих змін як у змісті, так і у технологічному забезпеченні її якості.

Теорія підготовки вчителя у вищих навчальних закладах освіти пройшла ряд періодів і, як зазначає П.М.Гусак, сучасний стан наукових досліджень характеризується створенням цілісних концепцій навчання, виховання і відповідних їм технологій реалізації. Опрацювання теоретико-методологічних надбань у галузі підготовки вчителя початкових класів свідчить про значні зміни у поглядах як на структуру його діяльності, так і на вимоги щодо особистості майбутнього вчителя, його ролі і місця у соціальних перетвореннях. Зміна парадигми вищої освіти, перехід на суб’єкт-суб’єктні стосунки у системі викладач – студент потребує розробки нових шляхів забезпечення процесу навчання на особистісно-орієнтованій основі. Особливого значення за цього набуває технологічне забезпечення освітнього процесу побудоване на засадах критеріїв технологічності : концептуальності, системності, ефективності, відтворюваності та можливості управління. На думку Г.К.Селевко саме вони характеризують методологічні вимоги щодо розробки змістового забезпечення педагогічних технологій на загально педагогічному, частково методичному та окремо методичному рівнях. Таким чином, виступаючи основою побудови навчальних курсів фахових дисциплін педагогічні технології різного рівня узагальнення можуть забезпечити гарантовану якість формування інтегрованих умінь, що лежать в основі побудови освітньо-кваліфікаційної характеристики фахівця.

Орієнтуючись на виділені Н.В.Кузьміною, О.І.Щербаковим, В.О.Сластьоніним, Н.А.Шайденко, Г.А.Карповою та іншими функції у структурі професійної діяльності вчителя, необхідно зазначити, що за

вимогами ступеневої підготовки вони мають певні відмінності в залежності від рівня отриманої вчителем кваліфікації. Це, в свою чергу веде до змін у кількісному та якісному складі системи типових задач та умінь із їх розв'язання. Базовою освітньо-кваліфікаційною характеристикою фахівця виступає характеристика молодшого спеціаліста. В ній запроєктовано основу формування у майбутніх вчителів інтегрованих умінь, оволодіння якими характеризує на момент закінчення вузу достатній ступінь готовності випускників до навчання і виховання учнів згідно вимог нових державних стандартів початкової освіти. Із підвищенням рівня кваліфікації (бакалавр, спеціаліст, магістр початкової освіти) змінюється коло функціональних обов'язків вчителя, розширюється система типових задач та умінь. Динамічність моделі підготовки відповідно конкретного ступеня кваліфікації забезпечується на кожному ієрархічному рівні шляхом розширення, поглиблення знань та вмінь. Введення нових курсів та спецкурсів, які дають можливість перевести окремі вміння на якісно новий рівень, формування специфічних для кожного рівня кваліфікації інтегрованих умінь дадуть можливість випускнику виконувати розширене коло функціональних обов'язків та розв'язувати нові види типових задач діяльності.

Вихідними для розробки моделі підготовки вчителя та забезпечення її функціонування виступають системно-діяльнісний, феноменологічний, синергетичний та особистісно-орієнтований підходи. Як доводять числені дослідження, необхідність орієнтації на їх основні положення диктується вимогами часу та педагогічними реаліями. Практична спрямованість набуття майбутнім вчителем певного рівня готовності до виконання виробничих функцій вимагає розгляду етапів вузівської підготовки з точки зору діяльнісного підходу. Г.О.Атанов виділяє у структурі моделі підготовки такі структурні компоненти як потреби, мотиви, мету, підцілі, завдання, під завдання, дії, операції та продукт діяльності. Дана структура у контексті побудови моделі та розробки засобів її забезпечення зберігає свої ознаки, але дещо змінює назви компонентів. Як і для будь якого процесу (за Ю.К.Бабанським) для підготовки вчителя основними є цільовий, мотиваційно-стимулюючий, процедурно-процесуальний, контрольно-регулюючий та оцінювально-результативний компоненти. Побудовані на цій основі моделі задовольняють стан сучасної підготовки вчителя, але у практиці роботи викладачів і студентів недостатньо представлено технологічний аспект як такий, який би враховував особистісну орієнтацію процесу навчання, феноменологічний і синергетичний підходи до розробки належного ступеня функціональності діючих моделей навчання студентів та систем їх забезпечення.

Перебудова моделі підготовки вчителя на нових концептуальних засадах змушує нас переглянути теорію і практику її реалізації у ракурсі співвідношення процесів навчання і самонавчання студентів, адже відсоток часу на самостійне студіювання постійно зростає. Історично у системі вищої освіти система самонавчання передбачала опосередковане керівництво нею з

боку викладача. Даний стан, звісно, не сприяв збагаченню знанійного та вмінневого тезаурусу. Який би задовольняв потреби формування фахової компетентності випускника. Технологічне забезпечення даного аспекту підготовки вимагає орієнтації на автодидактичне (самонавчальне) осмислення студентом сутності управління процесом набуття власного професійного досвіду.

Основним показником якості підготовки випускника виступає рівень фахової підготовки, за якої уміння розв'язувати типові задачі є ознакою його практичної готовності до виробничої діяльності. Специфікою підготовки вчителя початкової школи є те, що у зміст підготовки окрім педагогіки, психології, фундаментальних дисциплін входить цілий блок фахових методик: математики, мови, природознавства, праці, образотворчого мистецтва та інших, що відповідають основним галузям знань, передбачених для засвоєння учнями початкової школи державними стандартами. Окремі методики поряд із фундаментальними дисциплінами сприяють формуванню системи інтегрованих умінь на основі предметно-локальних. Відсутність спеціальної роботи по забезпеченню набуття студентами умінь різного типу узагальнення призводить до зниження рівня готовності майбутніх вчителів розв'язувати типові задачі діяльності таких виробничих функцій як: охорони життя і здоров'я дітей, освітньої, соціально-виховної, розливальної, дидактико-методичної, проєктивно-конструктивної, діагностико-прогностичної, ціннісно-орієнтаційної та функції професійного самоудосконалення. Таким чином, показником оптимальної взаємодії складових моделі підготовки вчителя виступає ступінь оволодіння студентами інтегрованими вміннями, включеними в освітньо-кваліфікаційну характеристику фахівця. Структура самого вміння, у якому представлені як складові : продукт праці фахівця, предмет, засоби та процедура праці, умови її забезпечення, націлена на поєднання теоретичного, емпіричного і практичного компонентів засвоєння студентами змісту професійної підготовки .

Розроблення змістового забезпечення фахової підготовки вчителя вимагає перегляду існуючих навчальних програм та засобів їх реалізації у контексті нових вимог до кваліфікаційної характеристики вчителя початкової школи. Якщо технологічне забезпечення процесу засвоєння змісту навчальних дисциплін уже знайшло певне відображення у реальній практиці роботи вузів через створення навчально-методичних комплексів, розробки технологічних карт навчальних занять, алгоритмізації засвоєння предметного змісту, тощо, то традиційні форми і методи організації навчального процесу потребують певного удосконалення. Цей процес має здійснюватися у ключі концептуальних положень теорії управління та самоуправління навчальною діяльністю, матрично-модульного підходу до організації лекційно-семінарських та практично-лабораторних видів занять. В основу перебудови має бути покладено ідею оптимального співвідношення дидактичних (навчальних) та авто дидактичних (самонавчальних) процесів засвоєння

студентами теоретичного, емпіричного та практичного компонентів змісту навчального матеріалу. Основна увага за цього повинна бути приділена останньому.

Виходячи з інваріантності структури обох процесів та принципової тотожності основних компонентів, представлених у розробленій В.І.Бондарем модульно-рейтинговій технології вивчення вузівської дисципліни, можна прослідкувати механізм формування інтегрованих умінь на основі засвоєння студентами локальних (предметних) умінь. Рівень їх сформованості виступатиме загальним показником результативності зусиль викладача і студента по забезпеченню практичної готовності останнього до професійної діяльності.

Зміст реалізації програми забезпечення даного виду готовності, що реалізується у різних формах навчальних занять, вимагає розкриття етапності проведення необхідної роботи по формуванню інтегрованого уміння. Сутність змісту уміння, співвідношення у ньому теоретичної і практичної складових впливає на забезпечення оптимального структурування навчального матеріалу лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять. Але, на наш погляд, проблема змістового насичення лекційно-семінарських занять на сьогодні стоїть не так гостро, як практично-лабораторних. Це, насамперед, пов'язано із значною кількістю виданих за останні роки посібників з педагогіки, психології, що дає можливість інформаційно забезпечити роботу викладачів і студентів. На жаль, організація та здійснення практично-лабораторних занять, що безпосередньо впливають на формування локальних та інтегрованих умінь, є технологічно не розробленою. До процесуально-змістового забезпечення процесу формування інтегрованих умінь можна окреслити окремі підходи, на основі яких будуються практично-лабораторні форми навчання. Та, наприклад, під час опанування студентами змістом дидактики за модульно-рейтинговою технологією її вивчення, викладач дотримується:

-вимог до відбору змісту навчального матеріалу заняття у його нормативному, варіативному та інноваційно-творчому компонентах;

-вимог до забезпечення оптимального співвідношення мети і завдань спільної із студентами діяльності;

-вимог до реалізації критеріїв відбору змісту з урахуванням інтерсуб'єктної взаємодії;

-вимог до забезпечення функціонування руху змісту на основі принципів взаємодії суб'єкт-суб'єктного начала;

-визначення процесуальної характеристики заняття на основі включення усіх компонентів мікро і макродіяльності та закономірностей дидактичного і автодидактичного процесів засвоєння знань;

-здійснення відбору та поєднання методів опрацювання змісту на основі активності та ініціативності кожного учасника процесу (автодидактичних способів переведення інформації із екстеріоріальної у інтеріоріальну);

-здійснення оптимального відбору форм співпраці викладача і студента (колективна комунікація) та форм і видів індивідуальної праці студентів;

-відбору засобів формування умінь відповідно їх придатності до застосування у плані мотиваційно-стимулюючого та мислетвірного аспектів засвоєння знань студентами ;

-відбору та застосування методів контролю і самоконтролю , корекції навчальних досягнень студентів, визначення їх рейтингу.

Модульно-рейтингова технологія вивчення дисципліни дає можливість побудувати навчальний процес таким чином, що рівень сформованості практичного компоненту оволодіння дидактичним змістом значно підвищується. Про це свідчать дослідження Вонсович В.П., Гусака П.М., Максименко Н.Б., Комар О.А., Воскресенської Н.В. Але, існуючі моделі забезпечення практичної готовності вчителя початкової школи носять, в основному, узагальнений характер.

Так, у роботах звертається увага на формування дидактико-методичних інтегрованих умінь, що частково розв'язує проблему підготовки студентів до реалізації завдань сучасної початкової школи, але комплексно не вирішує проблему готовності майбутнього вчителя до розв'язання типових задач професійної діяльності відповідно основних виробничих функцій.

Однією з провідних функцій вчителя початкової школи є дидактико-методична. Реалізація основних типових задач даної функції спрямована на забезпечення достатнього рівня розвитку, навченості та вихованості учнів початкової школи згідно вимог нових державних стандартів початкової освіти. На формування умінь, що входять до цієї функції, працюють такі вузівські дисципліни як педагогіка (зокрема дидактика), психологія, окремі методики .

Локальні вміння, здобуті студентами при вивченні даних дисциплін, набувають ознак інтегрованості під час проходження студентами педагогічної практики, адже саме планування, організація і проведення уроків дає їм змогу комплексно застосовувати набуті під час лекцій, семінарів, практичних , лабораторних занять знання . Таким чином, оволодіння досвідом використання власних здобутків у навчальному процесі вузу забезпечує майбутньому вчителю початкової школи достатній рівень практичної готовності до виконання основних виробничих функцій.

Особливості праці вчителя у системі людина-людина вимагають особистісного спрямування підготовки вчителя як ексклюзивного, конкурентоздатного працівника. Через власну особистість він розвиває і формує особистість дитини, беручи відповідальність перед соціумом за введення її в оточуючий світ шляхом проживання з нею спільнокерованого і самокерованого процесу, тобто реалізує антропосоціальний підхід до реалізації запитів суспільства.

### Література

1. Наказ МОН від 31.07.1998р. “Про порядок розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою”.
2. Лігоцький А.О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем.-К.: Техніка, 1997.
3. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
4. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія вивчення навчальної дисципліни.- Київ : НПУ ім.М.П.Драгоманова, 1999.
5. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти: Монографія. – Луцьк: Ред.-вид.відд.”Вежа”Волин.держ.ун-ту ім..Лесі Українки,1999.

*Локшин В.С.*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ МОДИ ЯК ФОРМИ СУБКУЛЬТУРИ

Педагогічні аспекти моди як форми субкультури визначаються цінностями і соціальною практикою суспільства, що інтерпретувалися у відповідності з характером субкультури (просоціальністю, асоціальністю, антисоціальністю), віковими, соціально-професійними і іншими специфічними потребами ,що трансформувалися в ній прагненнями, проблемами її носіїв. Маючи певні особливості ціннісні орієнтації конкретної субкультури впливають на ставлення до світу і суспільства, на їх свідомість і самовизначення, на вибір сфер і засобів ,що віддають перевагу самореалізації і т.п.

Норми поведінки, взаємодія і взаємовідносини, притаманні субкультурам, істотно розрізняються за змістом, сферами і мірою їх регулятивного впливу. Норми в просоціальних субкультурах змістовно в основному не суперечать суспільним нормам, а доповнюють або трансформують їх, відображаючи специфічні умови життя і ціннісні орієнтації носіїв субкультури.

В антисоціальних субкультурах норми прямо протиставлені суспільним. В асоціальних в залежності від (умов життя ціннісних орієнтацій їхніх носіїв присутні більш-менш суспільні і частково антигромадські, а також норми ,що трансформувалися, специфічні для конкретної субкультури.

Характер субкультури визначає і те, в яких сферах життя поведінка, взаємодія і взаємовідносини її носіїв регулюються субкультурними нормами, а також міру наполегливості і ефективності регулювання. В антисоціальних, як правило, досить закритих субкультурах, нормативне регулювання жорстким і охоплює практично все життя їхніх носіїв. В багатьох асоціальних і в прошарку просоціальних - регулювання може охоплювати лише ті сфери життя що визначають дану субкультуру, а міра імперативності регулювання залежить від ступеню відокремленості груп її носіїв.



В кожній субкультурі існує більш-менш жорстка статусна структура. Статус в даному випадку це – становлення людини в системі міжособових відносин тієї або іншої групи, зумовлене його досягненнями в значущій для неї життєдіяльності, а також репутацією, авторитетом, престижем, впливом.

Ступінь жорсткості статусної структури в групах пов'язаний з характером субкультури, притаманними їй носіям ціннісними орієнтаціями і нормами. В закритих субкультурах статусна структура набуває крайнього ступеня жорсткості, визначаючи не тільки становлення в ній людини, але її життя і долю в цілому. Носіїв тієї або іншої субкультури звичайно відрізняє набір джерел, що віддають перевагу інформації, і ієрархія їхньої значимості: канали міжособистої комунікації; газети, журнали, передачі радіо, телебачення, розраховані на носіїв даної субкультури; здебільшого певні програми або передачі радіо і телебачення, конкретні рубрики газет і журналів. Інформація, одержувана з цих джерел, відібрана, трансформована і сприйнята у відповідності до характерних, для субкультури ціннісних, орієнтацій, визначає зміст спілкування її носіїв.

В кожній субкультурі можна виявити більш-менш яскраво виявлені загальні для її носіїв захоплення, смаки, засоби проведення вільного часу, що визначаються їх віковими і соціокультурними особливостями, умовами їхнього життя і наявними у них можливостями, а також модою.

Мода - форма соціального регулювання, що відбиває періодичну зміну зразків масової поведінки, що дасть більш-менш адекватне зовнішнє оформлення змісту, що змінює життя. Найбільш яскраво мода виявляється в костюмі, оформленні зовнішності (зачіска, макіяж і т.п.), танцях, манері поведінки, мовленні, музичних і інших естетичних пристрастях, побутових виробках.

Мода - одна із знакових систем, шляхом яких відбувається міжособистна і міжгрупова, комунікації, а також специфічний засіб прилучення людини до соціального і культурного досвіду. Мода легко розповсюджується від однієї соціальної групи до іншої, зазнаючи при цьому більш-менш значних трансформацій, що залежать від характеру того докільця, де вона функціонує (вікового, соціокультурного складу, ціннісних орієнтацій, умов життя і пр.).

В зв'язку з цим можна говорити про моду тих або інших субкультур. Так, наприклад, мода в одязі, будучи в основних рисах загальною, маючи майже рівну значимість для обох статей, може істотно трансформуватися в тих або інших вікових і соціальних групах. Чим нижче культурний рівень і соціальний статус, тим частіше слідування моді може набувати майже гротескних рис.

В молодіжній субкультурі слідування моді є однією з детермінованих ознак. Одягаючись у відповідності з останніми віяннями моди, підлітки, юнаки, молодь свідомо чи несвідомо вирішують декілька завдань. По-перше, виділитися у порівнянні з дорослими, що ідуть за модою менш виражено. Бажання виділитися зовні серед дорослих було властиво молоді завжди, не

випадково саме вона завжди була піонером в споживанні моди. Інша справа, що виділялися по-різному, залежності від можливостей. Так, наприклад, наприкінці сорокових на початку п'ятдесятих років ХХ ст. тих, хто виділявся особливим слідуванням моді (а такі матеріальні можливості мали небагато), молодих людей називали *Стилягами*: ровесників, серед яких вони виділялися, і у дорослих. Стиляги того часу викликали негативне ставлення. Паралельно існувала і масова "мала мода": юнаки носили влітку сатинові шаровари з гудзиками біля щиколоток, восени - піджаки-букле і натянуті до межі трикотаажні тренувальні штани).

В кінці п'ятдесятих років з'являються *Піжони*. Вони носили штани-дудочки, туфлі на платформі, піджаки з широченними плечима, строкаті краватки з малюнками мавп, пальми тощо. Дорослі ставилися до них в основному так же, як і раніше - до Стиляг. Але серед ровісників ставлення було терпимішим. Хоч кількість Піжонів була більше, ніж Стиляг, їх переслідували комсомольські оперзагони, висміювали в сатиричних статтях.

В останні двадцять років більшість молоді має можливість одягатися у відповідності зі стандартами моди, хоча зберігаються відмінності в якості одягу. Це стало нормою, ознакою молодіжної субкультури. Слідування моді в одязі для молоді-засобом відчутти свою приналежність до суспільства ровесників, до його субкультури, затвердити свою схожість на всіх. Слідування моді в одязі, однозначно, дозволяє виділитися серед ровісників, зутвердити свою несхожість на інших, що є вкрай важливим в ранній юності.

Сучасна мода відмовилася від споконвічного диктату довжини, силуету, деталей, навпаки вона надає свободу вибору. Тому з'явилися варіації на тему моди в одязі, - групові і індивідуальні. Слідування моді в одязі, володіння певним набором одягу мають величезне суб'єктивне значення для молодих людей, особливо у зв'язку з іншими захопленнями Певні музичні пристрасті-найважливіша ознака молодіжної субкультури, і не тільки її, але і інших, - девіантних, деяких релігійно-сектантських, професійних і ін.

Однією з характерних рис підлітків і молоді останніх десятиріч є масове захоплення різними видами естрадної музики. Елементами субкультури молоді, умовами престижності серед ровісників стає знання музичних груп, їхніх солістів і лідерів, їхні біографії і дискографії, а також володіння сучасною апаратурою і музичними записами. За даними різноманітних досліджень, щодня або майже щодня слухають музичні записи більш 70% підлітків і юнаків, музичні радіопередачі-більш 40%. Більшість віддає перевагу слуханню музики вдома (біля 80%) або в компанії (більш 40%). Завдяки своїй експресивності, зв'язку з рухом і ритмом музика дозволяє молодим людям пережити, висловити, оформити свої емоції, почуття і відчуття, що неможливо передати словами, що так необхідно у цьому віці, коли сфера інтимного величезна і дуже слабо відчувається конкретно. Слухання музики, переживання, при цьому для одних це спогади, для інших -- мрія про майбутнє, відчуття. Те що не актуалізувалося

сьогодні, що не актуалізувалося вчора, а захоплююча можливість їхньої актуалізації в майбутньому, - об'єднує прихильників цієї моди. Для інших - це почуття духовного звільнення, відключення від буденної прози. Музика дає розрядку емоційної напруги, яскраві тілесні переживання. Нарешті, музика створює відчуття комунікативної легкості, повного злиття з групою.

Захоплення тим або іншим музичним стилем пов'язане із входженням в певну групу аматорів, часом диктує моду на дотримання певних ритуалів, підтримання відповідного іміджа в одязі і поведінці, навіть поглядів на життя. Це наочно характеризує приклад "металістів". Окрім специфічного зовнішнього вигляду і жаргона, їм притаманний і своєрідний суб'єктивний світ: конкретний, приземлений, де немає місця сумніву, рефлексії, почуттю вини і т.д. Абстрактні поняття і міркування тут не є вирішальними. Міжособистісним контактам притаманні відкритість, простота, широке використання кличок замість імен.

Однією з найбільш постійних ознак цієї або іншої субкультури є жаргон. Жаргон -- своєрідний діалект, що відрізняє носіїв певної субкультури. Він об'єднує не ті що заміщають, а ті що поруч-для спеціальних функцій-елементи, що потребують словникового мислення. Лексичний склад жаргону звичайно достатньо рухомий, мінливий. Протягом певного часу, як правило, відносно короткого, він багато у чому оновлюється. В межах жаргону відбувається постійне поповнення синонімічних рядів і заміщення їхніх елементів. Жаргон в будь-якій субкультурі - явище багатосларове, що втілює у собі декілька груп слів і висловів. Перші загальноживані слова і вислови, що отримали в жаргоні інше змістовне значення: мотильмоторист- у моряків; "капуста", "зелень" - долари у дрібних комерсантів, молоді; "предки", "поворозки" - батьки; "упакований вище даху" - дуже модно дорого одягнутий - у молоді. Друга група-загальноживані слова і вислови, яким в жаргоні надається багатозначне експресивне забарвлення, що дозволяє вживати їх в значно більшій кількості випадків, ніж це прийнято мовними нормами. Третя група -- слова, що існують тільки в жаргоні салага, кльовий, прикид-одяг. Англiцизми -- у парубочому жаргоні, слова з блатної лексики, жаргонні, а не офіційні терміни в професійних субкультурах. Четверта група -- слова і вислови, що вживаються лише в окремих регіонах, в тому числі і корені, що є в обласних діалектах.

Жаргони істотно різноманітні за кількістю лексичних одиниць, що входять в них, домінуючому експресивному забарвленню і інтенсивності використання. Ці показники є максимальними в юнацькому і девіантних жаргонах. Жаргон дозволяє відчути приналежність до вла вікової, соціальної, професійної і інших груп, в спілкуванні з якими він є своєрідним паролем, що дає право на близький контакт з іншими членами групи. Він сприймається як свідома відмова від дотримання мовних правил етикету, чемності, словесної шанобливості тощо.

Тому всі такі елементи, якщо вони наявні в достатній кількості і чіткій формі, виявляють могутній вплив на весь контекст, на мову: вони

ставлять її по той бік всякої мовної умовності. Така мова, звільнена від влади норм, ієрархій і заборон загальної мови, перетворюється в особливу мову, в арго по відношенню до офіційної: Навіть завдяки звичайної побутової такому мовленню створюється специфічна спільнота просвячених в фамільярне спілкування, спільнота відвертих і вільних в мовному відношенні.

В кожній субкультурі народжується і існує свій фольклор,- комплекс словесних, музичних, ігрових форм творчості. Словесний вид творчості включає в себе різноманітні віддання з історії співтовариства носіїв субкультури, про життя і діяння її легендарних представників, специфічні по змісту віршові і прозаїчні твори, анекдоти, а в дитячій субкультурі- лічилки, дражнилки, страшилки і пр. Музичний фольклор субкультури -це, як правило, пісні з певним ставленням до навколишнього середовища, почуттями, що висловлюються, а такове –прагнення цих особливостей стиля життя і 'мислення, що відбиваються в ньому і цінності ,що пропагуються.

Педагогічні аспекти моди,як форми субкультури, складаються з реальних або міфічних подій в житті її носіїв. Ігри можуть бути як

створені в рамках субкультури: інтелектуальні - в лаві профсійних;карточні - в девіантних; рухомі - в дитячих , а такі і загальновідомі:нерідко і стали значущими для носіїв конкретної субкультури як їх ознаки приналежності до тієї або іншої субкультури.

Субкультурному фольклору притаманні специфічні, ознаки будь-якого фольклору - колективність творчого процесу, традиційність, нефіксовані форми передачі творів від одних носіїв субкультури до інших, варіативність форми і змісту. В тій або іншій конкретній субкультурі набір видів фольклорної творчості і його зміст розрізняються в залежності від характеру, міри сформованності, міри закритості.

В субкультурах дитячій, парубочій, релігійних сект, кримінальних структур наявні усі види творчості. В той же час в фольклорі субкультур тих або інших соціальних і профсійних верств, неформальних рухів, самодіяльних і аматорських об'єднань присутня або лише словесна творчість, або словесна і музична, або словесна і ігрова. Вважається що субкультури виконують ряд функцій по відношенню до суспільства і людини. Вони являють собою специфічний засіб диференціації розвинених національних культур, їхні трансляції на ті або інші спільноти, а також,- ознаки соціальної і вікової стратифікації суспільства.

Просоціальні і частково асоціальні субкультури сприяють стабілізації суспільства і особистості, а антисоціальні і частина асоціальних їхні дезорганізації. Одні субкультури виступають як контркультури - кримінально-табірна,хіппи тощо.Інші-породжують позитивні пропозиції і сприяють їхньому входженню в культуру суспільства. Субкультура, як об'єкт ідентифікації людини, є одним з засобів йоговідокремлення в суспільстві, стає однією із основ автономізації особистості. Це і визначає її вплив на самосвідомість особистості, її самоповагу і самосприйняття.

### Література

1. Астаф'єв В. Життя прожити. Новий світ, 1965.
2. Лорка Ф. Г. Про мистецтво. - М., 1990, з. 140. См Кон І. С.
3. Психологія старшокласника. М., 1999. - з. 161. Борисов І. Ю.
4. Радзіховський Л. А. Зарубіжні дослідження молодіжних субкультур М.1998..
5. Ідеологічні і психологічні дослідження масової свідомості. - М., іНіОН АН Росії,1999.-с.197.
6. Бахтін М. Творчість Франсуа Рабле і народна культура середньовіччя Ренесанса. - М., 1999. – с. 203.

*Павленко О.В.*

### **ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОПАНУВАННЯ ДИСЦИПЛІН МУЗИКОЗНАВЧОГО ЗМІСТУ В КУРСІ “ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ”**

Серед найрізноманітніших сучасних засобів оптимальної підготовки вчителя, що широко обговорюються у вітчизняній і зарубіжній науково-методичній літературі, важливе місце відводять творам мистецтва, зокрема, музиці. Її різнобічний вплив на виховання майбутнього покоління набуває дедалі все більш широкого визнання. Досконало володіючи значною силою емоційного потенціалу й вміщеної багатющої інформації, втіленої у своєрідності мелодичних інтонацій, вона, як жоден вид мистецтва, специфічно діє на психіку людини, безпосередньо викликаючи при цьому відповідні настрої, стани, переживання, які позитивно використовуються у навчально-виховному процесі, підвищуючи його ефективність.

Особливого значення така підготовка набуває для роботи вчителя початкових класів, який покликаний активно розвивати емоційно-образну сферу молодших школярів, формувати їхні потреби, інтереси, художні смаки, прищеплювати знання основ світової культури й загальнолюдської моралі.

Проте, як переконає практика, далеко не всі студенти педагогічних вузів готові сприймати й сумлінно засвоювати запропоновані навчальним планом музично-естетичні дисципліни. Так, зокрема, було встановлено, що всупереч загальній захопленості шлягерними варіантами лунаючої навколо інтонаційно-мелодичної продукції, переважна більшість представників факультету підготовки вчителів початкової школи легковажно ставиться до занять музикознавчого змісту, відверто демонструючи поверхове, несерйозне їхнє сприйняття. Розцінюючи дане коло знань як можливе розвантажувальне, релаксійне, а не конче потрібне, необхідне доповнення до діючих шкільних та вузівських програм, вони не налаштовані засвоювати вказані дисципліни з

належною сумлінністю та старанністю, подібно до інших, важливіших на їхню думку, таких як, наприклад, математика чи українська мова.

Таке ставлення студентів до цих предметів обумовлене, по-перше, виявленим набутиим раніше негативним шкільним досвідом, де урокам музики, як правило, відводилася другорядна роль у загальній підготовці учнів, а, по-друге, слабкою обізнаністю представників педфаку із змістом своєї майбутньої професії, із її обсягом, завданнями, обов'язками. Маючи досить прозорі уявлення про роль та місце музично-естетичного виховання дітей у структурі роботи вчителя початкових класів, вони, за результатами проведеного дослідження, глибоко переконані у покладанні всіх функцій організатора культурно-виховної роботи на фахівця-предметника зі спеціальною підготовкою, а не на класовода, який, за словами опитуваних, є “дилетантом” у зазначеній сфері.

Звичайно, можна погодитися, що вчитель музики закладає міцний фундамент естетичних начал учнів 1-3 класів, тому не дарма в освітянських сферах так широко обговорюються питання про доцільність вивільнення спеціалістів першої ланки ЗОШ від проведення деяких дисциплін мистецькознавчого циклу. Проте, як переконує практика, не в кожній школі, зокрема, сільській, працює такий кваліфікований фахівець, та і тільки самі по собі згадані уроки не можуть повністю вирішити всіх передбачених програмою завдань щодо формування основ музично-естетичної культури дітей вказаного періоду розвитку. Відомо, що специфіка роботи спеціаліста-предметника, на жаль, не пристосована до повсякденного, цілеспрямованого, систематично здійснюваного впливу на своїх вихованців і не протікає в оптимальній обстановці щоденної комплексної дії на них. Цими винятковими умовами в повній мірі володіють лише вчителі молодших класів, які покликані використовувати їх із максимальною ефективністю, щоб зробити навчально-виховний процес успішним й результативним. Тому, враховуючи виявлене у студентському середовищі становище стосовно фактичної обізнаності представників педфаку із суттю своєї майбутньої професії та з метою поліпшення стану формування їхньої готовності до серйозного сприйняття музично-естетичних дисциплін у вузі, пропонуємо зміст педагогічного впливу на них, суть якого полягає у розширенні інформованості завтрашніх спеціалістів початкової школи про структуру праці вчителя 1-3 класів з переконанням і доведенням необхідності персональної ґрунтовної підготовки до виконання ролі організатора культурно-виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Так, з метою ознайомлення першокурсників із обсягом фахових вимог, висунутих на сучасному етапі розвитку суспільства вихователю-класоводу й широкого залучення їх власне до музично-педагогічної роботи, рекомендуємо в курсі “Загальні основи педагогіки”, зокрема, під час вивчення теми “Педагогічна професія і особистість педагога”, поряд із широким висвітленням кваліфікаційного рівня спеціаліста початкової школи, детального розгляду його професіограми, аналізу комплексного характеру вчительських обов'язків, актуалізувати безпосередньо ще й естетичний

аспект цієї трудової діяльності, довести необхідність глибокого опанування як загальнопедагогічними, так і спеціальними знаннями з естетики, мистецтвознавства, теорії та історії розвитку світової й національної культури, методики музичного виховання. Пропонуємо окремо виділити важливість розвитку особистісних здібностей і нахилів, таких як володіння співацьким голосом, музичним інструментом, елементами хореографії тощо. Поряд з опануванням загальними вміннями та навичками, радимо наголосити на необхідності оволодіння і спеціальними їхніми різновидами: живим образним словом, виразною мімікою, точними рухами, чистим інтонуванням, правильним диханням, чіткою артикуляцією, переконливим музично-педагогічним аналізом. Шляхом наведення яскравих прикладів із професійної практики, потрібно переконати студентів, що вони є невід'ємними від традиційного образу вчителя і конче необхідні під час проведення культурно-виховної роботи з молодшими школярами.

У лекційному матеріалі теми “Мета й завдання виховання учнів початкової школи України” пропонуємо підкреслити важливість усвідомлення майбутніми вчителями-класоводами як загальних цілей та завдань виховного процесу молодших школярів, так і особливих, зокрема, музично-естетичних. Згідно з державними документами [1, 2, 3, 5], ця мета передбачає формування гармонійно розвиненої особистості з високим національно-культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеними музично-естетичними смаками, готової керуватися естетичними принципами в житті та побуті й здійснювати творчу діяльність в різних видах професійного і самодіяльного мистецтва. У лекції слід наголосити, що знання вчителем визначеної мети та завдань дає змогу йому не тільки чітко уявляти собі учня з комплексом необхідних суспільству позитивних якостей, а й примушує активно вдосконалювати власну професійну майстерність, щоб домогтися успішних результатів у педагогічній роботі.

Тема “Вікова періодизація у педагогіці” дозволяє докладно характеризувати анатомічні, фізіологічні, психологічні особливості розвитку учнів початкових класів. Тому в ній радимо детально розглянути фізичну, нервово-психічну, пізнавальну діяльність молодших школярів. Зокрема, з цього приводу, пропонуємо наголосити на домінуванні високої збудливості, емоційно-чуттєвої вразливості, конкретно-образного сприйняття, нестійкої мимовільної уваги дітей цієї вікової групи. Підкреслити, що зазначені властивості вимагають широкого унаочнення шкільного програмного матеріалу, застосування цікавих для дитячого розуміння фактів, подій, ігор, нетрадиційних форм роботи тощо. Відповідно зі значною необхідністю ілюстрування навчальної інформації у початковій школі та надання їй привабливості й доступності, пропонуємо заострити увагу студентів на широких можливостях використання музичного мистецтва. Зокрема, радимо вказати на конкретні програмні твори, котрі можна ефективно використовувати як на уроках, під час пояснення тієї чи іншої теми, так і в позакласній роботі. Пояснити студентам, що спектр уміщених в них художніх образів надзвичайно широкий і різноманітний, а доступність й

можливість ефективного впливу на емоційну сферу дитини за допомогою залучення методів порівняння та опори на життєвий досвід, дозволяє зацікавити, захопити молодшого школяра, сприяючи тим самим легкому, природному усвідомленню “нудного”, на перший погляд для нього навчального матеріалу.

У формуванні психолого-педагогічної готовності студентів до виконання ролі організатора культурно-виховної роботи учнів початкової школи можуть також зарадити і практичні заняття з наведеної тематики. Так, в питанні про значення педагогічної професії для розвитку суспільства, поряд із розкриттям суті впливу праці вчителя на громадське життя країни, пропонуємо висвітлити також і її роль під час формування культури української нації на різних історичних етапах. Зокрема, радимо згадати імена та проаналізувати життєвий і творчий шлях Григорія Сковороди, Михайла Грушевського, Михайла Драгоманова, які своїм прикладом яскраво доводять важливість покладеної на плечі вчителя такої місії. Розкриття питання про визначення соціальної функції педагога державними освітянськими документами рекомендуємо представити виділенням у його змісті тих концептуальних положень, котрі б стосувалися безпосередньо художньо-естетичного аспекту підготовки вчителя молодших класів.

Контрольні завдання першої теми самостійної роботи першокурсників, пропонуємо побудувати на оцінюванні професійно-важливих якостей особистості педагога, широко використовуючи аргументацію та переконливе доведення студентами на занятті необхідної наявності їх у спеціаліста початкової школи. При цьому культурологічні риси наставника-класовода бажано виділяти в окрему групу. З метою якіснішого засвоєння й усвідомлення цих властивостей, представникам педфаку можна запропонувати виписати з періодики, педагогічної чи художньої літератури відповідні цитати та висловлювання про роботу вчителів-професіоналів із подальшим їхнім аналізом та обговоренням у групі. В кінці практичного заняття, як підсумок, рекомендуємо кожному студенту скласти список тих рис, котрі, на думку першокурсників, найнеобхідніші вчителеві початкових класів для успішної професійної діяльності у школі, а потім критично оцінити ступінь їхньої сформованості безпосередньо у себе. З метою переконання представників педфаку у необхідності самоосвіти, самовиховання й саморозвитку, пропонуємо ці якості записати у дві колонки: ті, які формуються у навчально-виховному процесі вузу, і ті, формування яких залежить від самої особистості. Періодичне повернення до результатів цього завдання, із можливими корективами та внесенням деяких змін у його зміст на протязі всіх років навчання в обраному закладі, дасть змогу майбутнім учителям початкової школи серйозніше ставитися до своєї підготовки в інституті й стимулюватиме їх до професійного самовдосконалення.

У наступному практичному занятті з теми “Мета й завдання виховання учнів початкової школи України”, зокрема, у першому його питанні, поряд із визначенням та дослідженням еволюційних змін упродовж століть ідеалу формування особистості цивілізованого суспільства, радимо запропонувати



студентам прослідкувати за впливом його художньо-естетичної складової на загальний розвиток людини та зробити відповідні висновки щодо позитивної дії цього компоненту. Підсумком другого питання, яке ґрунтується на характеристиці цілей виховання в умовах ринкових відносин, може бути (після опрацювання відповідної літератури) власне бачення представниками педфаку свого актуального, неповторного образу сучасного молодшого школяра, котрого їм, як майбутнім спеціалістам, необхідно буде згодом формувати у подальшій професійній діяльності. Третє питання, з концентрацією характеристики змісту і завдань основних складових частин виховання учнів ЗОШ першого ступеня, пропонуємо побудувати на усвідомленні студентами значимості сприйняття категорії красивого для дитячої психіки, розумінні ними важливості формування любові молодших школярів до його властивостей, вмінні й потреби вихованців давати правильну естетичну оцінку різноманітним фактам та явищам оточуючої дійсності. З цією метою радимо наголосити на вагомій ролі музики у зазначеному процесі, на притаманній їй великій природній інтенсивності емоційної “заразливості”, що, завдяки віковим особливостям, якнайкраще сприймається учнями зазначеного періоду розвитку. У питанні, присвяченому засвоєнню студентами характеристики досконалої особистості з погляду народної педагогіки, пропонуємо підготувати й продемонструвати приклади українського народного фольклору, які б характеризували зразок такої людини, звертаючи увагу при цьому на можливість впливу музичного мистецтва під час формування вказаного образу.

Із змісту практичного заняття теми “Вікова періодизація у педагогіці” для підготовки майбутніх вчителів початкової школи до освоєння музикознавчих дисциплін вузу найкраще підійде той момент, котрий розглядає специфіку фізичних, психологічних, пізнавальних можливостей учнів молодших класів. Звертаючи увагу представників педфаку на ґрунтовне опанування всієї теми курсу і, безпосередньо, на важливість означеного аспекту, радимо зробити акцент на усвідомленні студентами особливостей сприйняття, уваги, пам’яті, уяви, мислення дітей цієї вікової категорії. Оскільки характеристики вказаних психологічних процесів в учнів 1-3 років навчання вимагають періодичної зміни видів їхньої діяльності, особливо у першокласників, то слід наголосити при цьому на широкому використанні різноманітних ігрових моментів, ілюстрування, нетрадиційних форм і методів роботи тощо. Зокрема, потрібно акцентувати увагу студентів на великих можливостях музичного мистецтва, яке, із його багатством та різноманітністю художніх характеристик й багатогранним емоційним впливом на духовний світ дитини, може стати важливим помічником у вирішенні даної проблеми. Необхідно також інформувати представників педфаку про найефективніше застосування у зв’язку з цим програмних творів, де назва є ніби з’єднуючою художньою ланкою між музикою й близьким дитині світом своєрідної природи, живопису, казки, ігор, переживань, почуттів, понять, котрі виникають у її уяві за допомогою вдало

підібраних композитором засобів виразності. З цією метою бажано продемонструвати в аудиторії декілька конкретних музичних прикладів (у власному виконання чи у запису) та зробити їхній аналіз, в якому показати, що вміщена в цих творах сюжетно-предметна лінія відповідає за своїм змістом розумінню молодшого школяра і дозволяє майже зорозово побачити й пережити той чи інший створений автором художній образ. Ілюстрацією тематичного спектра програмних творів може бути ціла низка п'єс, написаних композиторами спеціально для дітей, таких як, наприклад, “Іжак”, “Танок молодого бегемота” Д.Кабалевського, “Хвороба ляльки”, “Пісня жайворонка” П. Чайковського, “Дощик”, “Скакалочка” В.Косенка тощо.

Крім того, з метою формування психологічної готовності майбутніх вчителів початкової школи до діяльності, спрямованої на розширення свого тезауруса в галузі музичного мистецтва, паралельно із вивченням предмету “Загальні основи педагогіки”, кураторам академічних груп I-го курсу можна запропонувати тематику спеціальних занять, які необхідно проводити у формі виховних заходів. Ця тематика може мати такий вигляд: “Специфіка професійної діяльності вчителя молодших класів”, “Функції вчителя-класовода у суспільстві”, “Учитель в житті 7-10-ти річної дитини” тощо. На них потрібно знайомити студентів із завданнями, змістом і кваліфікаційними особливостями вчительської професії, докладно конкретизуючи при цьому естетико-культурологічні якості спеціаліста початкової школи.

З метою встановлення правильності вибору студентами своєї майбутньої професії, кураторам груп радимо провести тестування першокурсників, широко використовуючи при цьому диференційно-діагностичний опитувальник Є.О.Климова [4], тест на схильність до педагогічної діяльності [7] та тест Форберга на контактність [6], які допоможуть представникам педфаку визначити ступінь своєї відповідності обраній спеціальності і, в свою чергу, позитивно вплинуть на свідоме опанування всіх предметів вузівського навчального плану.

Таким чином, підводячи підсумок, можна передбачити, що зміст запропонованої нами вище діяльності дасть змогу сформувати готовність студентів педфаку до сумлінного освоєння музичних дисциплін вузу та примусить їх по-справжньому задуматися над необхідністю набуття серйозних знань, вмінь і навичок для виконання майбутньої ролі організатора культурно-виховної роботи з учнями початкових класів.

### *Література*

1. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). // Освіта. – 1993. - №№44-45-46.
2. Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури. / Інформаційний збірник Мін. Освіти України, №5, 1992. – с. 1-9.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. // Виховна робота в закладах освіти України. Випуск II. Збірник нормативних документів та методичних рекомендацій. – К. : ІЗМН, 1998. – с. 179 –192.

4. Методика “Определение предпочтительного типа будущей профессии” (Е.А. Климов). // Психология личности: тесты, опросники, методики / Авторы-составители: к.п.н., доцент Н.В. Киршева и Н.В. Рябчикова. – М.: Геликон, 1995. – с. 155-161.

5. Національна державна комплексна програма естетичного виховання (Проект). / Укл. І.А.Зязюн, О.М.Семашко. – К., 1994. – 64 с.

6. Опитувальний листок Форверга на контактність. // Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. - К.: Вища шк., 1997. – с. 144-145.

7. Тест на схильність до педагогічної професії. // Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – с. 143-144.

*Тимченко І.І.*

### **ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЯК ОДНА З УМОВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

В умовах динамічних соціальних змін соціалізація людини у суспільних відносинах залежить значною мірою від культури комунікації, вміння досягти цілей у контактах з іншими людьми. Комунікативна культура сучасних студентів вищої школи розглядається як один з показників рівня фахової підготовки майбутнього спеціаліста. З одного боку, професійна освіта молодой людини не може бути завершеною без сформованої культури мови, мистецтва мовлення, етики комунікативної поведінки, високих моральних якостей та гуманістичного світогляду. З іншого боку, комунікативна культура передбачає наявність у кожного фахівця певних якостей, які сприяють досягненню цілей у спілкуванні з іншими людьми: орієнтації на досягнення успіху в професійній діяльності, прагнення до самореалізації у суспільних відносинах, здатності адаптуватися до нових стосунків у трудовому колективі. Завдяки соціальній обумовленості, комунікативна культура сучасних студентів розглядається як один з показників соціалізації молодой людини.

Базуючись на оновленому розумінні комунікативної культури молодих спеціалістів дослідники К.Гірц [18], М.Коул [8], Дж.Брунер [17], К.Нельсон [19] визначають це цілісне особистісне утворення як систему поглядів та дій, котрі служать індивіду моделлю соціалізації у динаміці суспільних відносин. Це дозволяє виділити у її складі комунікативної культури два головних компоненти – мовленнєву культуру і культуру спілкування. Мовленнєва культура є інструментом самореалізації особистості у контактах з іншими людьми, а культура спілкування – це набір стратегій поведінки, яки накопичені попереднім досвідом спілкування та використовуються індивідом для досягнення зазначених цілей під час спілкування.

Мовленнєва культура концентрує в собі мистецтво мовлення, володіння навичками рідної (іноземної) мови та мовлення. Вивчення робіт

Є.В. Арцишевської [9], І.О. Василенко [5], Т.В. Вільчинської [6], О.Я. Гойхмана [7], М.К. Кабардова [9], К.М. Левітана [10], М.В. Молоканова [14], У. Риверса [16] та ін. Дало нам змогу виявити показники, які характеризують мовленнєву культуру майбутнього спеціаліста: різнобічність словника, граматична правильність, образність, чистота, багатство мовлення, зрозумілість мовлення, техніка мовлення, загальна комунікабельність, логічність висловлювань, стилістична цілісність.

Культуру спілкування майбутніх спеціалістів, як свідчать джерела науково-педагогічної літератури Г.О. Атанов [2], О.О. Брудний [4], О.О. Леонт'єв [11], Б.Ф. Ломов [12], В.С. Мерлін [13], В.М. Мясичев [15], Ч. Каррасс [20], характеризують такі показники: вміння слухати, досвід планування, стратегічне мислення, здатність ясно мислити в умовах стресової ситуації, особиста проникливість, самовпевненість, здатність до об'єктивного аналізу та самоаналізу, здатність до класифікації та розподілу знань, внутрішнє прагнення досягти мети, натхнення, образне мислення, здатність до ризику, наполегливість у досягненні мети, націленість на самоосвіту, вміння переконувати, а також міміка, жести, зовнішній погляд, загальне враження, швидкість реакції на репліку партнера у ході комунікації.

Аналіз практики викладання в вищій школі свідчить про те, що більшість викладачів традиційно приділяють значну увагу розвитку мовленнєвої культури студентів, а формування культури спілкування обмежується вихованням моральних та етичних норм спілкування. Однак, формування комунікативної культури майбутніх спеціалістів як умови соціалізації, вимагає одночасного розвитку усіх її показників, що має забезпечити складання загальної моделі орієнтації особистості у динамічних суспільних відносинах.

На підставі вивчення багатьох джерел наукової літератури ми прийшли до висновку, що ефективного розвитку комунікативної культури майбутніх спеціалістів можна досягти, якщо розробити і впровадити у вищій школі науково обгрунтовану методику її формування, яка сприяла б поступовому розвитку її компонентів. Впровадження методики у практику викладання допоможе студентам усвідомити, які цінності, мотиви, знання та способи діяльності необхідно засвоїти в процесі навчання для досягнення ефективної професійної діяльності та успішної соціалізації у майбутньому.

Базуючись на цьому та враховуючи особливості формування комунікативної культури студентів вищої школи як майбутніх спеціалістів, пропонуємо впровадження у навчальний процес методики формування комунікативної культури майбутніх спеціалістів, яка передбачає безперервну діяльність викладачів та студентів з:

розвитку свідомого ставлення студентів до необхідності вдосконалення навичок комунікативної культури (ознайомлення студентів з положеннями теорії комунікації, роз'яснення ролі комунікації в сучасному суспільстві, формування позитивної і активної позиції у спілкуванні, акцентування уваги

студентів на особливостях ділової комунікації, надання допомоги студентам в оволодінні досвідом взаємодії та взаємодопомоги);

стимулювання професійної спрямованості у комунікативної діяльності студентів (організація семінарів, бесід, диспутів з питань професійної діяльності, організація практик на робочих місцях за спеціальністю, проведення факультативних занять, спрямованих на розвиток ділового спілкування, формування вмінь роботи у колективі, зустрічі із відомими спеціалістами за фахом, імітація та розв'язання ситуацій ділового спілкування під час вивчення гуманітарних предметів професійної спрямованості);

вдосконалення досвіду ділового та повсякденного спілкування (залучення студентів до активної комунікації, творчої навчальної діяльності, впровадження до практики викладання рольових ігор та вправ-ситуацій ділового спілкування, здійснення допомоги студентам щодо розвитку навичок спілкування рідною та іноземними мовами, організація комунікативних тренінгів);

забезпечення постійної діагностики та контролю над динамікою формування компонентів комунікативної культури студентів, розробка діагностичних контрольних завдань, які передбачають визначення рівнів сформованості компонентів комунікативної культури студентів.

Запропонована методика допомагає забезпечити поступовий розвиток компонентів комунікативної культури студентів як моделі орієнтації, необхідної кожному молодому спеціалісту для задоволення потреб самореалізації та досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми. Розробляючи методику формування комунікативної культури майбутніх спеціалістів, ми виходили з теоретичних положень В.О. Аверіна [1], Н.Н. Бабіч [3], Б.Ф. Ломова [12], Ч.Л. Каррасса [20] та інших дослідників, які обґрунтовують необхідність формування свідомого ставлення молоді до оволодіння досвідом комунікації, розвитку навичок активного спілкування як необхідної умови самореалізації людини у сучасному суспільстві. Саме цей підхід є основою для виховання правильної поведінки молодого фахівця у контактах з іншими людьми.

Ефективність формування комунікативної культури студентів досягається шляхом системного, науково обґрунтованого впровадження різноманітних заходів педагогічного керівництва навчальною діяльністю студентів: збагачення курсів навчальних предметів широким колом комунікативних методів навчання; використання межпредметних зв'язків; досягнення професійної спрямованості у навчанні; індивідуалізації навчання, використанню особистісно-діяльнісного підходу, а також здійснення постійного контролю над процесом формування у студентів культури мовлення і культури спілкування. Системне, поступове впровадження цих заходів в навчальний процес забезпечує виховання у студентів ціннісних професійних орієнтацій, потреби до вдосконалення знань з теорії та практики

комунікації, розвиває позитивні мотиви активного ділового спілкування, сприяє створенню особистісної моделі орієнтації у суспільних відносинах.

В ході дослідження виявлено, що найбільш доцільним і раціональним є включення методики формування комунікативної культури до змісту гуманітарних предметів у зв'язку із спрямованістю викладання гуманітарних предметів на:

- формування свідомого ставлення студентів до розвитку навичок комунікації як моделі орієнтації та засобу досягнення цілей у спілкуванні з іншими людьми;

- розвиток гуманістичного світогляду, цінносних орієнтацій, здатності до аналізу, класифікації та узагальнення культурної інформації;

- залучення студентів до активної комунікації;

- досягнення творчої, продуктивної навчальної діяльності студентів, яка передбачає методично обгрунтоване варіювання індивідуальної, парної, мікрогрупової, групової навчальної діяльності, імітацію ситуацій ділового спілкування, формування навичок ділового етикета та стиля мовлення;

- використання великої кількості комунікативних, рольових, ігрових методів навчання;

- формування свідомого ставлення до цінностей універсальної культури сучасного світу.

Як свідчить проведене дослідження, особливостями формування комунікативної культури майбутніх спеціалістів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу є: акцентування уваги студентів на необхідності гармонійного розвитку в них професійних навичок, особистісних якостей та культури спілкування для подальшої адаптації на ринку праці; впровадження великої кількості комунікативних, рольових, ігрових методів навчання; забезпечення творчої, продуктивної навчальної діяльності студентів; методично обгрунтоване варіювання різних видів навчальної діяльності; реалізація дій, спрямованих на зміцнення міжособистісних відносин у групах студентів; використання розвиваючого потенціалу, орієнтованого на індивідуальність студентів, вдосконалення навичок мовленнєвої культури та культури спілкування як професійних цінностей майбутніх спеціалістів.

Базуючись на проведеному науковому аналізі, а також з урахуванням специфіки формування комунікативної культури студентів під час вивчення гуманітарних предметів, ми прийшли до висновку, що впровадження запропонованої методики у практику викладання сприяє розв'язанню завдань з:

- послідовного, цілеспрямованого розвитку мовленнєвої культури та культури спілкування як компонентів комунікативної культури майбутніх спеціалістів;

- формування в студентів цінносних орієнтацій і мотивів професійної діяльності;

- використання міжпредметного підходу у викладанні мов та гуманітарних дисциплін;

- впровадження комунікативних методів до циклу предметів професійної спрямованості;

- організації аудиторної та позааудиторної діяльності студентів, спрямованої на розвиток комунікативної культури.

Для перевірки доцільності та ефективності запропонованої методики був проведений педагогічний експеримент. Вихідним в дослідно-експериментальній роботі було припущення про те, що набуті студентами знання, вміння, навички та способи комунікативної діяльності сприятимуть розвитку здатності до соціалізації молодих спеціалістів у суспільних відносинах та успішної адаптації на ринку праці.

Якісний аналіз даних, які отримано під час експерименту, дав можливість встановити причини недостатньо ефективного розвитку комунікативної культури студентів, які мають низький та середній рівні її сформованості. Це невизначеність ціннісно-мотиваційних орієнтацій студентів, відсутність науково обгрунтованих підходів до питань формування навичок комунікації як показників професіоналізму, відсутність зв'язків між матеріалом предметів гуманітарного циклу і предметів професійної спрямованості; ігнорування індивідуальних особливостей розвитку студентів під час навчального спілкування, нерозробленість (чи відсутність) методичних рекомендацій, практикумів з питань професійного і ділового спілкування, зосередження уваги на розвитку мовних/мовленнєвих навичок та ігнорування динаміки показників культури спілкування, послаблення уваги до гуманізації взаємин між викладачем і студентами, епізодичне використання активних групових та індивідуальних форм діяльності.

Необхідність уникнути цих недоліків спонукала нас до такої організації навчально-виховного процесу з використанням запропонованої методики, при якому було здійснено:

наукове обгрунтування змісту формування комунікативної культури як професійної цінності майбутніх спеціалістів;

врахування педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню комунікативної культури студентів вищої школи;

організацію групової та індивідуальної, аудиторної та позааудиторної роботи студентів з метою розвитку компонентів комунікативної культури;

організацію професійної підготовки майбутніх спеціалістів до спілкування на робочих місцях;

систематичне спостереження та здійснення контролю над динамікою розвитку компонентів комунікативної культури студентів.

Наукове обгрунтування змісту формування комунікативної культури студентів як професійної цінності знайшло відображення у розробці навчальних посібників і програм курсів гуманітарних предметів, складанні методичних рекомендацій для викладачів, які побудовані на основі інтеграції

матеріалів гуманітарних предметів. Усвідомлення студентами необхідності формування комунікативної культури було досягнуто завдяки акцентуванню уваги на важливості її для майбутньої професійної діяльності, організації педагогічного керівництва процесом професійного самовиховання студентів з урахуванням особливостей розвитку комунікативної культури, залучення студентів до творчої діяльності та активного діалогу на заняттях, постановці та вирішенні завдань-вправ, пов'язаних з професійною практикою майбутньої спеціальності, імітації робочих завдань та ситуацій ділового спілкування під час вивчення гуманітарних предметів.

Під час експерименту з впровадження методики у практику викладання навчальну діяльність студентів організовано з урахуванням педагогічних умов, які сприяють формуванню навичок комунікації у процесі вивчення гуманітарних предметів: інтеграції знань з різних навчальних предметів; досягнення комунікативної спрямованості у викладанні; зміцнення міжособистісних відносин у групах студентів, а також між студентами й викладачами; стимулювання творчої діяльності студентів; насичення навчальних курсів загальнокультурною інформацією; стимулювання до спілкування іноземними мовами; впровадження в навчальний процес засобів і методів навчання, які сприяють зростанню комунікативної активності та реалізації певних психологічних якостей студентів у процесі навчання.

З метою гормонального розвитку показників комунікативної культури викладання гуманітарних предметів було оснований на науковому обґрунтуванні і впровадженні великої кількості комунікативних методів навчання, використанні міжпредметного підходу, стимулюванні комунікативної діяльності студентів, досягненні варіативності у впровадженні форм навчання.

Ефективне формування комунікативної культури студентів також передбачало системну організацію групової, мікрогрупової, парної та індивідуальної роботи студентів з метою розвитку компонентів комунікативної культури. Поряд з цим, викладання гуманітарних предметів в вищій школі припускає багате варіювання видів навчальної діяльності студентів. Тому систематичності у розвитку показників сформованості комунікативної культури було досягнуто шляхом:

впровадження до практики викладання різноманітних видів творчої навчальної діяльності, пізнавальних завдань-вправ різного ступеню складності, комунікативних ситуацій, рольових ігор, вправ-ситуацій;

розвитку мистецтва мовлення і навичок спілкування, проведення психологічних тренінгів та ділових ігор, розробки інтенсивних методів розвитку рідної та іноземної комунікації, посилення уваги до комунікативного аспекту у викладанні іноземних мов;

організації позааудиторних практикумів тематичного спілкування: брейн-рінгов, клубу іноземних мов, зустріч і культурного обміну з носіями іноземних мов, практикуму мережного спілкування англійською мовою;



активізації творчого мислення через методично розроблені завдання, тематичні бесіди, дискусії, конкурси;

впровадження факультативного курсу з формування системного мислення, орієнтованого на формування таких компонентів комунікативної культури як логічність мислення та мови, здатність до класифікації інформації, послідовність мислення та мовлення;

підвищення професійного самоусвідомлення студентів-гуманітаріїв, для яких спілкування рідною та іноземною мовами є основою професійної діяльності. Це було досягнуто шляхом розробки програм підготовки до професійних практик із спеціальності та практик з іноземних мов; організації зустріч з відомими спеціалістами за фахом; підготовці студентів до участі у міжнародних та вітчизняних конференціях, олімпіадах, брейн-рингах, конкурсах з іноземних мов та гуманітарних предметів.

Необхідність збору інформації про хід навчальної діяльності студентів вимагала розробки засобів діагностики та контролю за розвитком компонентів комунікативної культури. В ході дослідження нами запропоновано і перевірено комплекс дій викладача, який забезпечує розв'язання цього завдання:

здійснення щомісячного тестування рівнів сформованості комунікативної культури студентів (матеріали тестувань розроблені дисертантом під час підготовки експерименту);

впровадження системи діагностичних завдань та контрольних робіт, які передбачають визначення рівня повноти та систематичності професійних знань, а зокрема – сформованості комунікативної культури студентів;

організація спостережень та збору об'єктивної інформації про розвиток показників сформованості мовленнєвої культури та культури спілкування під час навчальної діяльності студентів;

роз'яснення ролі систематичного тестування, опитування, анкетування студентів з метою розвитку в них потреби до самооцінки, самовиховання, самоусвідомлення.

Динаміка розвитку показників сформованості комунікативної культури вивчалася протягом дослідження шляхом спостережень за комунікативною поведінкою студентів. Це дозволило докладно проаналізувати специфіку комунікативної поведінки кожної групи та виявити раціональні шляхи педагогічного керівництва навчальною діяльністю. За результатами дослідження складено класифікацію засобів навчання, які сприяють ефективному формуванню компонентів комунікативної культури.

Проведене дослідження не вичерпує всієї різноманітності питань, пов'язаних із формуванням комунікативної культури як умови соціалізації майбутніх спеціалістів. Однак, вона дозволяє окреслити коло проблем, які потребують додаткового вивчення: це питання подальшого реформування системи вищої освіти, адаптації молодих спеціалістів з вищою освітою на ринку праці, створення нових особистісно-орієнтованих методик професійного навчання.

*Література*

1. Аверин В.А. Общая направленность личности и успешность воспитательной работы.-В сб. Психологические аспекты изучения направленности личности учащейся молодежи.- Новосибирск, 1988.-С.60-68.
2. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк, «ЕАИ-пресс».-2001.-160 с.
3. Бабич Н.Н. Повышение уровня мотивации при использовании учебных ситуаций в обучении иностранному языку//Мотивы учебной и общественно полезной деятельности школьников и студентов.-М.-1980.-С.118-128.
4. Брудный А.А. О проблеме коммуникации. - В кн.: Методологические проблемы социальной психологии.-М., 1975.-180 с.
5. Василенко И.А. Гуманитарное искусство политического диалога. - Филос. Мысль.- 1996.- №8.- С.48.
6. Вільчинська Т.В. Культура в мові та правові проблеми формування особистості і держави. Зб. Наукових праць.- Хмельницький, 1998. 192 с.
7. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: учебник для вузов/под ред проф.О.Я. Гойхмана.-М.:ИНФРА.-1997.-272с.
8. Коул М. Культурные механизмы развития.//Вопросы психологии.- 1995.-№3.-С.5-21
9. Кабардов М.К, Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции.//Вопросы психологии.-№1, 1996.-сс.34-50.
- 10.Левитан К.М. Учитель иностранного языка как коммуникатор. – Психолінгвістическіе дослідження розвитку речі і навчання іноземній мові. Сб. науч. трудов.-М.:1980.-С. 62-74.
- 11.Леонтьев А.А. Деятельность, сознание, личность.-М.,1975.-302с.
- 12.Ломов Б.Ф. Личность в системе общественных отношений.\\ Психологический журнал.- 1981.-Т.2.- №1.
- 13.Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности.- М.: Педагогика, 1986. -254 с.
- 14.Молоканов М.В. Двухмерное пространство моделей коммуникативного взаимодействия.// Вопросы психологии.-№5, 1995.-С.51-61
- 15.Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей социальной психологии.-В кн.: Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми.. Л., 1970, с.114.
- 16.Риверс У. Психолог и преподаватель иностранного языка.-В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М., 1967, с. 206 - 234.
- 17.Bruner, Jerome S. The Relevance of Education, London, 1972. 216 p
- 18.Geertz, C/ The Interpretation of Cultures. N.Y. 1973. - 179p
- 19.Nelson K. Event Knowledge: Structure and Function in Development.- Hillsdale, N.J.:Erlbaum, 1986.181p.
- 20.Karrass, Ch.L. The Negotiating Game, Harper Business, 1992, 233p.

*Васильєва М.П.*

## ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА

Для всебічного і глибокого аналізу професійно-педагогічної діяльності викладача велике методологічне значення має розгляд деяких питань філософської і психологічної теорій діяльності. На жаль, педагогіка не розглядає діяльність як самостійне педагогічне явище. У педагогіці переважає вивчення конкретних видів діяльності: навчальної, виховної, суспільної, спортивної, естетичної та ін. Визначення ж самої категорії діяльності педагогіка запозичає з філософії й психології.

Поняття діяльності вперше зародилося у філософії. Воно відображало зв'язок таких різномірних предметів, як знання, операції, речі, цілі, мотиви, свідомість, знаки, смисли, значення і т.ін. Діяльність у цьому випадку виконувала системостворюючу роль і виступала як безсуб'єктне утворення. Деякі філософи і логіки, механічно трактуючи Карла Маркса, продовжували розробляти категорію діяльності як зовсім самостійну, позаособистісну. Вони структурували її і виділяли такі елементи, як завдання, об'єкт, засоби, процедури, продукт. І тут діяльність зберігала свою безсуб'єктність. Але цілі, завдання, засоби, процедури не існують поза особистістю, поза суб'єктом - індивідом. Саме він є носієм цих засобів і виконавцем процедур. Однак безособистісний підхід до діяльності встиг затвердитися і поширився з філософії в інші науки, зокрема - в область психології, де протримався відносно довгий час. Сучасна методологія дозволяє всебічно підійти до розгляду діяльності з урахуванням особистісного фактору.

При розгляді людської діяльності філософи і психологи виділяють у ній різні сутнісні сторони (ознаки).

Філософи характеризують діяльність, насамперед:

- як взаємозв'язок протилежних, але тих, що припускають одна одну, акцій (опредмечування і розпредмечування) (Г.С.Батишев);  
як силу, що створює культуру (Е.С. Маркарян).

Психологи визначають діяльність:

- як сукупність визначених видових форм, притаманних у реальному житті кожному індивіду (гра, навчання, праця) і таких, що грають одна за одною ведучу роль в онтогенезі (Б.Г.Ананьєв);  
як деякий реальний процес, що складається із сукупності дій і операцій (О.М.Леонтьєв).

Як бачимо, ні філософією ні психологією людська діяльність не розглядається в цілому. У кожній з них досліджуються тільки окремі проєкції цієї діяльності. Як зауважує О.М.Леонтьєв, такий підхід пояснюється тим, що й окремі конкретні види діяльності можна розрізняти між собою за якою завгодно ознакою: за їх формою, за способами їх здійснення, за їх емоційною напруженістю, за їх тимчасовою і просторовою характеристикою, за їх фізіологічними механізмами і т.ін. [1].

Найбільш універсальним, хоча і неповним визначенням діяльності прийнято вважати: діяльність є специфічно людська форма активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої складає доцільна зміна і перетворення цього світу на основі освоєння і розвитку наявних форм культури [2].

Вивчаючи проблему професійно-педагогічної діяльності, необхідно, насамперед, проаналізувати основні базисні поняття. У даному випадку необхідно дати визначення поняттям "педагогічна", "професійна педагогічна" і "професійно-педагогічна" діяльність, розкрити їх сутність.

У теорії і практиці терміни "педагогічна діяльність", "професійна педагогічна діяльність" і "професійно-педагогічна діяльність" часто використовуються як рівнозначні. Однак використання цих термінів як синонімів може привести до теоретичної плутанини.

У силу діалектичної єдності і протилежності доцільної продуктивної діяльності і роботи, тобто конкретної й абстрактної праці, у трудовій діяльності можна виділити два логічно протилежні різновиди: професійну і непрофесійну діяльність.

*Професійна діяльність* визначається в енциклопедії як професія, тобто як «різновид трудової діяльності... людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, придбаних у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи» [3, с. 155]. Отже, *непрофесійна діяльність* може бути визначена «від противного» як трудова діяльність, що не вимагає спеціальних знань і умінь, а являє собою просту витрату людської робочої сили, що не створює іншої споживчої вартості, крім самої вартості (наприклад, праця підсобника).

Відомо, що професійна діяльність у розвитку людини як особистості відіграє ведучу роль. Підставою цього твердження є висунутий С.Л. Рубінштейном методологічний принцип, відповідно до якого особистість виявляється і розвивається в діяльності. Учені (Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков і ін.) вказують на те, що тут існує двосторонній зв'язок: з одного боку, особливості особистості фахівця впливають на процес і результати професійної діяльності, а, з іншого боку, саме формування людини як особистості в значній мірі відбувається в ході професійної діяльності і під її впливом. На нинішньому етапі розвитку суспільства саме професійна діяльність дає максимальні можливості повного задоволення базових потреб особистості. Самореалізація особистості здійснюється саме в професійній діяльності. У професійній діяльності зміни особистості відбуваються особливо інтенсивно, оскільки вона накопичує і перетворює основну активність суб'єкта.

Б. Г. Ананьєв розвинув розуміння діяльності як ведучої потреби людини. На його думку, характер діяльності визначається суспільно-історичними умовами і структурою самої особистості, що включає наступні підструктури:

психічні властивості (риса характеру і здібності);

психічні стани (інтелектуальні, емоційні, вольові);

психічні процеси (спеціальні форми образного і логічного пізнання); мотивація поведінки (потреби й настанови).

Під керівництвом Б. Г. Ананьєва було здійснено велике комплексне дослідження психології особистості дорослих людей у залежності від різних видів діяльності (4).

Принципове значення для розвитку теорії діяльності мало дослідження Н. В. Кузьміної педагогічної діяльності, у результаті якого була розкрита структура діяльності, дано визначення діяльності як процесу вирішення завдань, зроблений загальнотеоретичний висновок про відповідність структури діяльності вчителя структурі його особистості.

Педагогічну діяльність можна визначити як цілеспрямовану, свідомо організовану або імпровізовану взаємодію педагога і учнів, вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти і виховання, відбувається процес становлення особистості, засвоєння основних норм і правил поведінки у суспільстві. Тобто педагогічною діяльністю називається така діяльність, яка має за мету навчання, виховання та розвиток особистості.

Своєрідність педагогічної діяльності полягає в тому, що нею займаються усі без винятку люди: батьки, родичі в родині, вихователі дошкільних установ, учителі шкіл, працівники позашкільних установ, керівники різного рівня організацій, підприємств і т.ін. Педагогічна діяльність може бути як професійною, так і непрофесійною.

Педагогічна діяльність, якою займаються всі люди в повсякденному житті, не маючи на те спеціальної педагогічної освіти і педагогічної кваліфікації, у педагогіці називається непрофесійною педагогічною діяльністю.

Типовим прикладом непрофесійної педагогічної діяльності є виховання дітей у родині. Батьки не мають спеціальної педагогічної освіти, проте, вони щодня займаються педагогічною діяльністю, виховуючи своїх дітей. Тією чи іншою мірою непрофесійною педагогічною діяльністю займаються керівники підприємств.

Професійною ж називається така педагогічна діяльність, що здійснюється в навчальних виховних і освітніх закладах державної або недержавної форми власності і вимагає фахової освіти. Вона виникла лише на визначеному етапі історичного розвитку суспільства і людського знання. З її виникненням джерелом існування визначеної групи людей стала передача знань, навчання грамоті. Цю діяльність людина вже не поєднувала ні з якою іншою, вона стала його професією.

Існує декілька видів як непрофесійної, так і професійної педагогічної діяльності. Види професійної педагогічної діяльності відповідають типам навчально-виховних закладів, кожний з яких можна розглядати як педагогічну систему, що має свої завдання, зміст, структуру, контингент учнів, свою історію, організацію, своєрідний арсенал засобів, форм і методів навчально-виховної роботи.

Спочатку представника педагогічної професії відрізняла тільки наявність знань: він учив інших тому, що знав сам. Особливої кваліфікації в тому, як учити, не було потрібно. Головною ознакою педагогічної кваліфікації в даний час стало не стільки знання предмета, що педагог викладає своїм слухачам, скільки вміння навчити, викликати інтерес до знання, сформувані визначені риси особистості і характеру. Нерідко буває так, що викладач володіє знаннями, але не вміє передати свої знання іншим, не має вміння навчити інших тому, в чому сам розуміється досконало. Тобто такий педагог не має саме педагогічної кваліфікації.

За час свого існування професія педагога зазнала істотних змін. Насамперед, збільшилася кількість її видів: учитель дитячої школи, викладач середньої школи, спеціалізованого навчального закладу, викладач коледжу і вузу, вихователь дитячого будинку, школи-інтернату й ін. Цей поділ досить умовний, оскільки увесь час йде процес перетворення непрофесійних видів педагогічної діяльності в професійні. Так, наприклад, на протязі багатьох століть існувала непрофесійна, але педагогічна діяльність по навчанню ремеслам і мистецтвам. При цьому, заняття ремеслом або мистецтвом було для майстра головною справою, а педагогічні функції — супутньою. Лише з появою середніх і вищих спеціальних навчальних закладів навчання професії стає професійною педагогічною діяльністю. Більш того, у даний час навчання професії в середньому і вищому навчальному закладах, де учні набувають спеціальності, має назву професійно-педагогічної діяльності.

Відмінність професійно-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона має цільову настанову не просто на навчання, виховання і розвиток, а на підготовку фахівця в конкретній галузі професійної діяльності.

Професійно-педагогічна діяльність, як і діяльність у цілому, є форма активного ставлення викладача до її об'єкта, змісту, формам організації, методам і засобам навчання. Викладач організує свої "сутнісні сили" (К.Маркс) не в самий момент діяльності, а повинний бути підготовлений до неї, мати необхідну настанову, професійну компетентність, активність.

Оскільки нас цікавить професійно-педагогічна діяльність у вищих навчальних закладах, спрямована на підготовку фахівця вищої кваліфікації, то об'єктом такої діяльності вважаємо студента вузу.

Активність професійно-педагогічної діяльності - це прояв перетворюючого, творчого відношення викладача до початкового становища і до кінцевого результату цієї діяльності (продукту). Таке розуміння професійно-педагогічної діяльності дозволяє розглядати викладача як активного суб'єкта цієї діяльності.

Професійно-педагогічна діяльність - діяльність предметна. Викладачі здійснюють дуже різноманітні види предметної діяльності: відбирають і структурують навчальний матеріал навчального курсу і конкретного заняття, розробляють задачі, завдання, вправи, здійснюють спроби, експерименти. Предметом професійно-педагогічної діяльності є факти, поняття, закони, теорії і дії, що спираються на них.

Формування у студентів системи дій, за допомогою якої здійснюється вирішення теоретичних і практичних завдань, становить стрижень навчальної діяльності й одне з головних завдань професійно-педагогічної діяльності. Причому виділення системи дій, необхідних для засвоєння тих чи інших понять, дозволяє по-новому здійснювати процес формування понять. Професійно-педагогічна діяльність не може розглядатися тільки як форма активності викладача. Вона припускає спільну діяльність і комунікативне спілкування зі студентами.

Продуктивність професійно-педагогічної діяльності залежить від взаємодії активної творчої діяльності викладача, а також активної творчої діяльності студентів, супроводжуваної наростанням інтелектуальної напруги, емоційного ставлення та вольових зусиль. У такій взаємодії полягає діалектика педагогічного процесу.

Результат професійно-педагогічної діяльності на кожному етапі навчання пов'язаний із просуванням студента на нові, більш високі рівні в оволодінні системою нових знань, умінь і здібностей до професійної діяльності, це педагогічний і психологічний результат.

Професійно-педагогічна діяльність викладача пов'язана з усіма сторонами особистості студента: потребами, інтересами, схильностями, здібностями, емоційним ставленням, вольовими проявами в оволодінні спеціальністю, соціальному і професійному становленні. Через включення в активну учбово-пізнавальну, учбово-виробничу й інші види діяльності професійно-педагогічна діяльність впливає на процес формування особистості майбутнього фахівця.

Викладач у цій діяльності виступає як "технолог", що забезпечує своїми знаннями і діями, самою особистістю процес формування майбутнього фахівця і як особистості, і як професіонала. В цьому виражається особистісно-орієнтована спрямованість професійно-педагогічної діяльності. Викладач виступає суб'єктом у цій діяльності і повинен володіти достатнім рівнем професіоналізму.

Наука поки не розробила досить чіткі критерії і методику виявлення рівня професіоналізму суб'єкта педагогічної діяльності. У кожного викладача склався визначений стиль діяльності. У системі і послідовності його дій, спрямованих на усвідомлення сутності проблемних ситуацій, що виникають у педагогічному процесі, у пошуку шляхів і способів їх вирішення знаходить відображення культура педагогічного мислення викладача, рівень його професіоналізму. Як показують досвід і спеціальні дослідження, що розкривають особливості педагогічної свідомості викладачів, далеко не кожен педагог здатний обґрунтувати і довести доцільність своїх дій, спрямованих на добір змісту навчальної інформації, форм і способів організації пізнавальної діяльності студентів. Тим більше що ці дії нерідко приводять до очікуваного педагогічного результату: якісним новоутворенням і змінам у рівні навчання, розвитку і виховання майбутнього фахівця, здатного зі знанням справи вирішувати професійні завдання. Однак далеко

непросто визначити, якою мірою функціональним діям педагога притаманні професійні ознаки. На жаль, немає поки повної ясності в характері і змісті цих ознак. Головний напрямок зусиль у плані підвищення ефективності і якості навчально-виховного процесу повинен бути пов'язаний з підвищенням педагогічного професіоналізму тих, хто формує особистість майбутнього фахівця.

Своєрідним напрямком удосконалювання педагогічної діяльності є навчання професіоналізму. Професіоналізм у діяльності педагога розуміється як "володіння професійними знаннями, уміннями, навичками, що дозволяють фахівцю досліджувати робочу ситуацію (об'єкт і умови діяльності), формулювати педагогічні завдання, виходячи з цієї ситуації, і успішно вирішувати їх відповідно до цілей, що стоять перед виробництвом" (5). Використовуючи розроблену модель наукового способу постановки й етапів вирішення педагогічних завдань у вивченні особливостей діяльності конкретних педагогів, можна досить змістовно виявити психологічну логіку, зміст, систему, послідовність і взаємозв'язок педагогічних дій, що здійснюються цією діяльністю, і оцінити рівень її професіоналізму; визначити конкретні причини, що знижують ефективність і якість навчально-виховного процесу, побачити реальні перспективні лінії його удосконалювання.

Виходячи із сутності професійно-педагогічної діяльності, мету підготовки педагога до цієї діяльності можна конкретизувати як систему вимог, яким повинна відповідати конкретна особистість:

- моральна спрямованість, соціальна активність і цивільна зрілість;
- педагогічна спрямованість (вибіркове, ціннісно-творче ставлення до праці викладача як найбільш адекватної форми професійного самовизначення особистості);
- професійна ерудиція і компетентність (володіння професійно значимою структурою знань);
- професійна активність і ініціатива (володіння професійно значимими уміннями - основою розвитку морально-творчого потенціалу і професійної самореалізації особистості педагога);
- професійна відповідальність (прийняття і свідоме прагнення до досягнення соціально фіксованої мети освіти й виховання, стійкі емоційні позитивні переживання результату діяльності як сенсу життя, що спонукають до постійного удосконалювання професійних знань, умінь і властивостей особистості).

Досягнення результату, що відповідає характеру вимог, є необхідною орієнтованою основою в розробці стратегії професійно-педагогічної діяльності викладача.

### *Література*

1. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы психологии. -1972.-№ 9.-С. 61-69.



2. Огурцов А.П., Юдин Э.Г. Деятельность // Большая советская энциклопедия. -М., 1970.-Т. 8.-С. 180.
3. Довба А.С. Профессия // БСЭ: В 30 т. М.: Сов. энцикл. 1975. Т. 21. С.
4. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы научной организации труда. - "Научный работник", 1928, № 12, с.34-41.
5. Кузьмина Н.В. Проблема профессиональной подготовки специалистов в вузах // Проблема отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. Л., 1970.

*Тверезовська Н.*

### **МЕТОДИКА ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ**

Традиційна методика оцінки ефективності педагогічних програмних засобів включає наступні етапи:

- розробка ППЗ;
- експериментальне використання ППЗ у процесі навчання;
- оцінка ефективності ППЗ;
- доробка (якщо це необхідно).

У зв'язку з тим, що ППЗ, яке аналізується, побудовано за принципом експертної навчальної системи, у ньому забезпечена адаптацію до того, кого навчають. Тому можна запропонувати наступний спосіб оцінки ефективності ППЗ:

1. Оцінка ефективності навчання здійснюється не за результатами експерименту, який здійснюється один або декілька разів, а на протязі всієї роботи того, кого навчають, з навчальною програмою.

2. Оцінка ефективності здійснюється на основі зміни показників рівня знань і індивідуально-психологічних характеристик стану того, кого навчають, котрі змінюються в процесі навчання (наприклад, рівень тривожності).

При цьому ефективним будемо вважати навчання, при якому рівень знань не знижується в ході навчання й емоційно-психологічний стан того, кого навчають, при роботі з програмою не погіршується. Якщо знижується значення одного з зазначених параметрів, дане ППЗ можна вважати неефективним для навчання конкретного студента. Це може відбутися за двома причинами: або вимагає доробки сам програмний засіб, або якісь характеристики того, кого навчають, перешкоджають його успішній взаємодії з навчальною програмою.

Найбільше поширення для оцінки ефективності одержали наступні дидактичні показники - час, витрачений на навчання і якість знань (обсяг, міцність, рівень).

Показник часу, який затрачується на навчання, як правило, оцінюють при масових експериментах для одержання усереднених даних. У реальності ж тимчасова ефективність однієї і тієї ж навчальної програми для різних

студентів неоднакова через розходження їх індивідуальних характеристик. Найбільший інтерес для педагогів представляє саме створення для кожного студента можливості роботи в індивідуальному темпі і ритмі. Тому в програмному засобі тимчасову ефективність ми не оцінюємо.

Однак тимчасова ефективність може бути оцінена в ході педагогічного експерименту.

Поряд з показниками якості знань, дуже важлива оцінка ефективності з точки зору зміни емоційно-психологічного стану того, кого навчають, у процесі роботи з програмою. У більшості масових експериментів оцінка цього показника не може бути здійснена, якщо підходити до навчання з позицій гуманізації освіти, оцінка індивідуально-психологічної ефективності є не просто доцільною, а необхідною при роботі конкретного студента з конкретним ППЗ, а здійснювати корективну навчальних впливів доцільно, у першу чергу, на основі цього показника.

Основними показниками ефективності теоретичного навчального процесу вважаються:

1) Індивідуальний темп роботи

$$T = \frac{t}{n}$$

де  $t$  - час, витрачений на засвоєння матеріалу;

$n$  - обсяг засвоєного матеріалу.

2) Успішність

$$a = \frac{k}{K}$$

де  $k$  - кількість правильно виконаних операцій;

$K$  - кількість необхідних для одержання правильної відповіді операцій;

(Якщо задача вирішена правильно, то  $a=1$ , при невирішеній задачі  $a=0$ , при половинчатому рішенні  $0 < a < 1$ ).

Використовується й інша формула успішності:

$$K_y = \frac{N_1}{N}$$

де  $K_y$  - успішність;

$N_1$  - число вірних відповідей;

$N$  - загальне число заданих питань.

3) Обсяг засвоєних знань ( $I_0$ ) - кількість вивчених одиниць знань (опорних елементів знань - ОЕЗ) [12;13;15;17;20].

При використанні обраних одиниць необхідно дотримуватися наступного правила: перевірка засвоєння навчального матеріалу повинна проводитися в тих же одиницях, що і його повідомлення [9;10].

Якщо результати навчальної роботи виражені в одній і тій же вимірювальній шкалі і максимально можливий результат при різних вимірах різний, то вищенаведений показник використовувати неможливо. В цій ситуації рекомендується застосовувати будь-яке відносне число.

4) Коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу ( $k$ ) - дорівнює відношенню обсягу навчального матеріалу ( $I_0$ ), який засвоєний студентами протягом визначеної одиниці часу (найбільш розповсюджена одиниця - заняття), до матеріалу ( $I_a$ ), повідомленому студенту за той самий час:

Як одиницю часу (критерію часу) рекомендуються [9] брати одне заняття си два-три наступних один за одним занять. Брати більший відрізок часу вважається недоцільним, тому що на засвоєння починає впливати як фактор забування, так і домашня підготовка.

#### Таблиця 1.

Відповідність коефіцієнта засвоєння  $k$  і оцінки

ДО	0.9-1	0.8-0.9	0.7-0.8	Менш 0.7
Оцінка	5	4	3	2

5) Швидкість засвоєння навчального матеріалу ( $v$ ); дорівнює відношенню обсягу навчального матеріалу ( $I_0$ ), який засвоєний студентами протягом визначеної одиниці часу  $t$ .

Використовують також співвідношення коефіцієнта засвоєння матеріалу і часу, витраченого на його засвоєння ( $kt$ ).

6) Коефіцієнт міцності засвоєння навчального матеріалу ( $A$ ) - є відношенням навчального матеріалу ( $I_m$ ), який запам'ятав студент, і навчального матеріалу ( $I_a$ ), який йому колись повідомлений у процесі навчання. Різниця між коефіцієнтами засвоєння навчального матеріалу і міцністю засвоєння навчального матеріалу показує забування вивченого.

При оцінці знань студентів недостатньо оцінити тільки кількість засвоєної інформації. Не менш важливим є і якість засвоєння матеріалу. Тому поряд з кількісними критеріями використовуються і критерії якісні, серед яких можна виділити наступні [2;3]:

1. рівень знання навчального матеріалу (студент узнає об'єкт на основі його істотних ознак);
2. рівень розуміння навчального матеріалу (розуміння функціональної залежності між вивченими явищами й уміння описувати об'єкт);
3. рівень оволодіння навчальним матеріалом (студент уміє практично використовувати засвоєне при рішенні задач);
4. рівень оволодіння інтелектуальними навичками (студент вільно оперує вивченим матеріалом, уміє "трансформувати" засвоєний матеріал у нових умовах свідомо й оперативно).

Визначати рівень засвоєння матеріалу студентами протягом заняття (занять) впливає безпосередньо після навчання чи після двох- тригодинної перерви. Для цієї мети передбачаються короткі контрольні роботи чи тести, питання в яких повинні бути згруповані відповідно рівням (ступіням засвоєння)" [9, с.28].

І.Т. Огородніков пропонує використовувати 2 групи критеріїв: критерії якості засвоєння (обсяг знань, системність знань, міцність, дієвість знань) і

критерій розвитку самостійності і творчої активності (знаттєлюбність і допитливість, здатність аналізувати й узагальнювати, самостійність суджень, умовиводів і т.д.) [14].

В.П. Беспалько виділяє п'ять рівнів знань: рівень розуміння; рівень довідування; рівень репродукування; рівень продуктивної діяльності; творчий рівень - рівень трансформації [6].

О.С.Батышев приводить як кількісні характеристики засвоєння: кількість правильно розв'язаних задач, співвідношення кількості розв'язаних і заданих задач, успішність, так і якісні: самостійність, перенос навичок, рівень засвоєння знань, погодження кінцевого результату з поставленою задачею, зіставлення і порівняння окремих процесів, узагальнення і т.ін. [16].

Б.В. Берсенадзе пропонує ймовірнісний підхід до оцінки ефективності. Цей підхід заснований на визначенні ймовірності неправильної відповіді на кожному етапі навчання. Сформульований ним критерій ефективності характеризує успішність діяльності.  $K_{\text{эф}}=1-(1-a*q)^k$ ,  $k=1, 2, \dots, n$ ,

де  $a$  - швидкість навчання;

$q$  - ймовірність неправильної відповіді на першому етапі навчання;

$k$  - кількість етапів навчання.

Цей критерій показує розподіл неправильних відповідей і задовольняє усім вимогам, які пропонуються до критерію: адекватний вимірюваному явищу, виражається однозначно числом [5, с. 10].

Критерій дозволяє вирішувати дві задачі: обчислити ефективність навчального процесу, який протікає, і знайти порівняльну ефективність різних методик навчання, комплексів технічних засобів і т.ін.

Л.Н. Бережний виділяє наступні параметри оцінки ефективності ППЗ:

- час роботи того, кого навчають, із ППЗ;

- ймовірність засвоєння знань, умінь і навичок, якими повинен опанувати той, кого навчають, працюючи з конкретним ППЗ [4].

Так, І.М. Голіцина пропонує ефективність процесу навчання оцінювати за наступними параметрами:

- дидактична ефективність;

- час навчання;

- кількість помилок.

На жаль, при оцінці ефективності педагогічних програмних засобів у літературі вкрай рідко згадується вплив ППЗ на емоційно-психологічний стан того, кого навчають. Однак, вимога комфортності при роботі того, якого навчають, із програмними засобами (як і при безмашинному навчанні) є одним з найважливіших [11;19;21]. Для оцінки зміни емоційного стану того, кого навчають, у процесі роботи з ППЗ можна скористатися різними психологічними тестами. Найбільш зручним являє собою використання методики ШРОТ Ч.Д. Спілберга-Ю.Л. Ханіна (ШРЛТ - "Шкала реактивної й особистісної тривожності") для оцінки особистісної і ситуативної (чи реактивної) тривожності. Цей тест має скорочений варіант для визначення ситуативної тривожності, зручний для періодичних вимірів. Результати

дослідження за допомогою тесту тривожності фіксуються в порядковій шкалі, причому отримані результати співвідносяться з діапазонами (квартилями) нормального розподілу індивідів з різною тривожністю за параметрами активності [1].

На основі зміни рівня тривожності можна запропонувати наступний критерій для оцінки доцільності й ефективності застосування даного ППЗ для навчання даного студента: якщо рівень тривожності в результаті роботи того, кого навчають, з даним ППЗ підвищився, то використання даного ППЗ для даного учня недоцільно (навіть якщо інші показники задовольняють критеріям ефективності); якщо рівень тривожності знижується чи залишається без зміни, то застосування даного ППЗ вважається доцільним і оцінку ефективності можна здійснити на основі тимчасового і дидактичного критеріїв. Звернемо увагу на те, що зазначений критерій може розглядатися тільки щодо роботи даного того, якого навчають, з даною навчальною програмою. Він не може бути використаний у масових експериментах на основі усереднених даних, тому вимагає для оцінки включення в ППЗ спеціального блоку.

У дослідженні, яке нами проводилось, для оцінки ефективності були використані наступні критерії:

1. критерій психологічного ефекту; (навчання ефективне, якщо рівень тривожності того, кого навчають, не підвищується.)

2. дидактичні:

- обсяг матеріалу. Який засвоєний (навчання ефективне, якщо за той самий проміжок часу обсяг знань, засвоєних за допомогою експериментального ППЗ, перевищує відповідний обсяг знань, засвоєних за допомогою звичайного ППЗ не менш чим на 10%.)

- коефіцієнт засвоєння (навчання ефективне, якщо коефіцієнт засвоєння не знизився.)

На вибір критеріїв вплинули особливості представлення знань у ППЗ. Представлення мети навчання і моделі знань студента у виді тезаурусів дозволяють використовувати зазначені дидактичні критерії.

Часовий критерій у дослідженні не використовувався, тому що всі групи, що приймали участь в експерименті, вивчали експериментальний розділ протягом того ж самого проміжку часу.

5. Одним з найбільш важливих моментів застосування математичної статистики в психолого-педагогічних дослідженнях є визначення статистичної значимості отриманих результатів. Існують різні методи оцінки вірогідності:  $\chi^2$  - критерій, Z-критерій, t-критерій (критерій Стьюдента) [7;8] Вибір критерію залежить від характеру досліджуваних явищ і від розміру вибірки.

Тому що експеримент проводився на малій вибірці студентів, то для оцінки репрезентативності результатів експерименту був застосований критерій Стьюдента (t-критерій).

Для того щоб визначити, чи є різниця між  $x_1$  і  $x_2$  істотною (тобто вирішити питання про те, що між використанням ППЗ на основі ЕС і підвищенням ефективності навчання існує взаємозв'язок), необхідно визначити статистичну вірогідність різниці  $x_1, x_2$ . З цією метою можна скористатися критерієм Стьюдента  $t$ .

За отриманими результатами можна обчислити величини середніх помилок  $N_E, N_K$  і критерій Стьюдента  $t$ .

Число ступенів свободи вибірки, яка досліджується:

$$n = + N_K - 2 = 61 + 61 - 2 = 120.$$

При даному числі ступенів свободи й значенні критерію Стьюдента, який отриманий, одержуємо 5% рівень значимості результатів проведеного дослідження. Це означає, що імовірність того, що знайдене розходження між середніми буде випадковим, дорівнює 5 випадкам з 100.

6. Експеримент показав підвищення ефективності навчання за допомогою експериментальної програми на 14% (оцінка ефективності вироблялася на основі коефіцієнта засвоєння).

Найбільш стабільні результати в ході експерименту спостерігалися у студентів із середніми показниками успішності і помірним рівнем тривожності. У сильних і слабких студентів у ході експерименту спостерігалися деякі відхилення.

### *Література*

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. В 2-х т. - М.: Педагогика, 1982.
2. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. - М.: Знание, 1974. - 48 с.
3. Аткинсон Р. Введение в математическую теорию обучения./ Под. ред. О.К.Тихомирова. - М.: Мир, 1969. - 486 с.
4. Бережной Л.Н. Имитационно-вероятностная модель "обучаемый-ППС". Автореф. дис. ... к.п.н. - СПб, 1992. -18 с.
5. Берсенадзе Б.В. Оценка эффективности и оптимизация учебного процесса на основе вероятностных моделей. - Автореф. к.п.н. М., 1980. - 16 с.
6. Беспалько В.П. Элементы теории управления процессом обучения. - М.: Знание, 1971.-112 с.
7. Информатика в статистике: Словарь - справочник.- М.: Финансы и статистика, 1994 .- 208 с.
8. Ительсон Л. Б. Математические и кибернетические методы в педагогике. - М.: Просвещение, 1964. - 248 с.
9. Кыверялг А.А. Вопросы методики педагогических исследований. – Ч. 1, 2. - Таллин, 1971. - 4.1 -134 с., 4.2 - 227 с.
- 10.Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. - Таллин: Валгус, 1980. - 334 с.
- 11.Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью: Метод. пособие.- Киев: Вища шк., 1987. - 223 с.

12. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. - М., 1987. - 200 с.
13. Объективные характеристики, критерии, оценки и измерения педагогических явлений и процессов / Под ред. А.М. Арсеньева, Данилова. - М., 1973. - 420 с.
14. Огородников И.Т. Оптимальное усвоение учащимися знаний и сравнительная эффективность отдельных методов обучения. - М., 1972. - 352 с.
15. Павлов Ю.В. Статистическая обработка дидактического эксперимента: Измерение и оценка знаний. - М.; Знание, 1977. - 20 с.
16. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. - М.: Педагогическое общество России, 1999. - 354 с.
17. Свиридов А.П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний. М.: Высш. шк., 1981. - 262 с.
18. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
19. Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. - М.: Педагогика, 1984. - 471 с.
20. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. - М.: Педагогика, 1989. - 150 с.
21. Якунин В.А. Педагогическая психология. - СПб.: Изд - во Михайлова В.А., 1998. - 639 с.

*Гриньов В.Й.*

## **ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

В сучасних умовах необхідно не тільки зберегти накопичений досвід дидактичної діяльності вчителів, але й створити умови для підвищення його дидактичної культури, яка може проявлятися не тільки як засіб творчої самореалізації особистості вчителя у різноманітних формах його навчальної, науково-методичної діяльності, а і виступати стабілізуючим чинником у всій освітній системі.

Підґрунтям формування дидактичної культури є праці прогресивних педагогів минулого і, в першу чергу, основоположника дидактики Я.А. Коменського. У його відомих працях “Велика дидактика”, “Новітній метод мов” розглянуто проблеми підготовки вчителя до уроку, визначено мету, принципи навчання, методи навчально-виховної роботи. Створена Коменським класно-урочна система сприяла визначенню завдань, алгоритму дій по веденню уроку.

Такої ж точки зору дотримувався і відомий німецький педагог А.Дістервег, який у своїх працях визначив провідну роль учителя в освітньому процесі. Так, в “Керівництві освітою німецьких учителів” він

довів, що дидактична сила вчителя полягає у розвитку пізнавальних здібностей, досконалому знанні навчального матеріалу як з боку змісту, так і за формою, сутністю, методів викладання.

Проблемам формування дидактичної культури вчителя в процесі його професійної підготовки приділялася значна увага освітянами минулого, які вважали справжнім вчителем тільки того, який знає чому навчати і як навчати (А.Л.Плестерер, Т.Н.Грановський, І.В.Посадсько-Духовський, Д.І.Менделєєв, Н.П.Скворцов).

П.Ф.Каптерев в “Дидактичних нарисах” також аналізує властивості, що необхідні учителю для ефективної діяльності. Він визначає особистісні якості вчителя і говорить, що перше місце серед цих якостей належить розумовим здібностям, науковій підготовці та особистісному учительському таланту. Відомий педагог висловлює думку, що саме творчість, викладацька майстерність є запорукою успішної роботи вчителя. Справжній вчитель не може бути сліпим виконавцем програм та методик викладання, він повинен завжди залишатися самостійним і вільним, наполегливо працювати над особистісним розвитком і самовдосконаленням. Розуміння того, що досконало володіти дидактичною культурою можна на індивідуально-побутовому рівні, робить пріоритетним формування відповідних якостей вчителя, адже цілком очевидним є взаємозв’язок, взаємозалежність і взаємозумовленість двох аспектів: особистість учителя перетворює сама себе і водночас справляє перетворюючий вплив на характер своєї діяльності. В цих умовах важко переоцінити роль, яку покликано виконати дидактична культура, спрямована на формування творчого вчителя, який поєднує в собі високу професійну підготовку, педагогічну спрямованість в становленні майстерності, а також високий рівень методичної підготовки.

Відомий український педагог і письменник І.Я.Франко зазначав, що особлива роль у становленні творчої індивідуальності дитини належить учителю-вихователю і саме “вчителем школа стоїть”. Педагог, який усвідомлює необхідність збагачення творчих можливостей учнів як пріоритетне соціально-професійне завдання, стимулює їхнє прагнення до самопізнання, самовираження і самоутвердження, чим пробуджує в дитині думку про те, що вона ще не стала такою, якою може і повинна стати. Саме учитель з високим рівнем дидактичної культури може працювати у творчому режимі, орієнтується на інтенсивні підходи до оновлення існуючої шкільної практики на противагу екстенсивним шляхам її вдосконалення.

Сучасні дидакти М.А.Данилов, М.Н.Скаткін, Б.П.Єсипов, Ю.К.Бабанський, В.І.Загвязинський, Г.А.Ілліна, В.І.Лозова, Г.І.Щукіна, П.І.Підкасистий та ін. у своїх працях розглядають різноманітні аспекти загальнодидактичної підготовки учителя, його дидактичні уміння, здібності, творче мислення, а також технологію дидактичних індивідуальних професійних можливостей сучасного вчителя. Більшість вчених розглядають педагогічну професію як творчу, в якій провідне місце займає дослідницький підхід до наукового осмислення творчих потенцій педагога, а також



пріоритетність в сучасних соціально-педагогічних орієнтирів нашого суспільства: людина - "міра всіх речей". У контексті вище викладеного виправданою є увага до вивчення проблеми дидактичної підготовки кожного вчителя, тобто такої якісної характеристики, яка пов'язана з резервними її потенціями і відображає ступінь реалізації особистості в її професійній праці.

Готовність до вирішення педагогічних завдань на високому рівні майстерності визначається на основі професійно-педагогічних умінь. В.А.Сластьонін розглядає уміння як компонент діяльності, у якому втілюються знання і навички. Порівняно з навичками, уміння мають надзвичайну рухливість, свідомий характер виконання дій з можливістю переходу у творчість.

Л.Ф.Спірін розглядає уміння як складне психологічне утворення, що поєднує професійно значущі особистісні якості і навички з розумовими і практичними діями.

О.Г.Боброва під професійно-педагогічними уміннями розуміє узагальнене уявлення про систему дій (операцій), що складають окремі діяльності або види професійно-педагогічних умінь, усвідомлене оволодіння ними як способами досягнення цілей навчання і виховання. Дана система, засвоюючись студентом, може стати психічною властивістю особистості вчителя, здатністю, внутрішньою умовою більш успішного розвитку професійно-педагогічних умінь: спеціальних, загальнопедагогічних (основних і додаткових), особистісних.

Деякі вчені використовують продуктивний підхід до психологічного змісту діяльності вчителя з позицій основного системоутворюючого відношення учитель-учень, що є підґрунтям всієї педагогічної діяльності і поєднує всі інші типи відношень.

Цілісна система дидактичних умінь відтворює логічну низку взаємозалежних професійно-педагогічних завдань, характеризується єдністю прикладного й аналітичного аспектів діяльності, забезпечує організаторську, конструктивну і гностичну функції викладання. Відповідно до цих функцій і етапів педагогічного процесу можна виділити три групи дидактичних умінь: конструктивні, виконавські, аналітичні. Кожна група складається з певних умінь, які, в свою чергу, складаються з окремих компонентів. І вся перелічена система знань, умінь і навичок учителя може ефективно формуватися лише при правильно підбраному і структурованому змісті навчання у вищому навчальному закладі освіти.

Під уміннями ми розуміємо сформовану здатність виконувати певну діяльність, яка відбувається на основі набутого особистого досвіду, тобто це здатність особистості розв'язувати педагогічні задачі на рівні професійної кваліфікації. У цих визначеннях розкривається практично-діюча природа знань, що не тільки є певним інформаційним тезаурусом, але, але і реалізуються в комплексі певних дій.

Ми виділяємо такі дидактичні уміння:

Уміння розв'язувати власно навчальні задачі:

уміння осмислювати і формулювати власне навчальні цілі на основі різних інформаційних джерел;

уміння осмислити процес рішення власне навчальних задач у всіх їх зв'язках і відносинах як ієрархію супідрядних приватних дидактичних задач;

уміння знаходити загальні дидактичні принципи рішення власне навчальних задач у цілому і складових її окремих задач;

уміння вирішувати комплекс навчально-методичних задач відповідно до окремих і загальних дидактичних цілей;

уміння провести дослідження результатів рішення відповідно до мети.

Уміння розв'язувати діагностико-гностичні задачі:

уміння проводити дослідження і діагностувати вихідний етап розвитку особистості учнів;

уміння узагальнювати результати дослідження особистості і колективу і складати психолого-дидактичну характеристику;

уміння аналізувати навчально-методичну літературу з метою використання її для рішення конкретних дидактичних задач;

уміння аналізувати поточну інформацію з різних джерел знань і використовувати її у рішенні дидактичних задач;

уміння досліджувати й аналізувати досвід інших з метою використання його для рішення конкретних задач;

уміння аналізувати й оцінювати результати навчальної діяльності учнів і намічати нові дидактичні цілі.

уміння аналізувати й оцінювати результати своєї навчаючої діяльності і формулювати нові дидактичні задачі;

уміння аналізувати особливості своєї особистості з точки зору професійної значущості і формулювати задачі дидактичної самоосвіти.

Уміння вирішувати прогностичні задачі:

уміння формулювати загальні й окремі дидактичні задачі на кожному етапі педагогічної діяльності;

уміння проектувати програму своїх дидактичних дій;

уміння проектувати програму навчальних дій учнів;

уміння прогнозувати психічні стани учнів і їх можливі труднощі в процесі навчання.

Уміння вирішувати організаційні задачі:

уміння вирішувати задачі по організації власної дидактичної діяльності;

уміння вирішувати задачі по організації навчальної діяльності учнів на уроці;

уміння вирішувати задачі по організації навчальної діяльності учнів після уроків;

задачі по організації самоосвіти учнів.

Уміння вирішувати комунікативні задачі:

уміння вирішувати задачі по організації контактів з учнями;

уміння вирішувати задачі по організації контактів з батьками;

уміння вирішувати задачі по організації контактів з колегами.

Розвиваючись, будь-яке уміння проходить низку етапів. Так, К.К.Платонов вважає, що це такі етапи :

Початкові уміння: усвідомленні цілі дії і пошук способів їх виконання, які ґрунтуються на раніше набутих знаннях і навичках, діяльність відбувається шляхом проб і помилок.

Недостатньо вміла діяльність: знання про способи виконання дій і використання раніше набутих навичок, які несистематичні для даної діяльності.

Окремі загальні уміння: низка окремих, високорозвинених, але вузьких умінь, необхідних у різних видах діяльності, наприклад, уміння планувати свою діяльність, організаторське уміння і т.ін.

Високо розвинене уміння: творче використання знань і навичок даної діяльності з усвідомленням не тільки мети, але і мотивів вибору і способу її досягнення.

Майстерність: творче використання різних умінь.

Дидактична підготовка вчителя передбачає розвиток у нього дидактичного мислення, системи професійних дидактичних умінь, тобто умінь по організації навчального процесу і управлінню пізнавальної діяльності школярів.

*Борисенко І.В.*

### **НАСТУПНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ КОМПЛЕКСІ “ПЕДАГОГІЧНИЙ ЛІЦЕЙ - ВИЩІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД”**

Навчальний комплекс "ліцей-вуз" відносно нова структура в освіті. Він являє собою педагогічну систему, мета створення якої полягає в забезпеченні наступності навчання, а також умов для різноманітного розвитку особистості кожного учня і підготовки його для вступу до вузу.

Мета та зміст навчального комплексу за типом "ліцей-вуз" полягає в створенні на основі взаємодії з середовищем найкращих соціальних та психолого-педагогічних, матеріальних, кадрових, режимних та організаційних умов для різностороннього розвитку особистості кожного учня. В цьому навчально-виховний комплекс принципово відрізняється від будь-якої навіть дуже гарної школи. Навчально-виховний комплекс призначений формувати особистість, яка здатна бути не тільки суб'єктом діяльності, що виконує ті або інші трудові операції, але й суб'єктом відношення до тих або інших явищ або людей.

Досліджуванням системи виховання колективу в навчальних комплексах типу "ліцей-вуз" займались Алфімов В.Н., Балтенкова Л.М., Ліхачов П.Ю., та інші. Вони відмічають, що система виховання в навчальному комплексі передбачає врахування деяких перехідних принципів, особливо характерних для навчально-виховних комплексів, як

умову свого ефективного функціонування. Серед них виділяють: наступність, комплексність, безперервність діяльності, цілеспрямованість, індивідуальний підхід до особистості та ін.

Необхідність забезпечення наступності в навчанні ніким не заперечується, але в визначенні її відсутнє будь-яке взаєморозуміння. Тому необхідно встановити конкретний смисловий зміст терміну “наступність”, відносно рішення розглянутої нами конкретної педагогічної проблеми.

Велика радянська енциклопедія вказує, що “Наступність, - це зв’язок між явищами в процесі розвитку, коли нове, змінює старе, і при цьому зберігає у собі деякі його елементи” [ с.514].

Якщо взяти ці загальні тлумачення у вигляді базових, неважко прийти до висновку про необхідність визначення деяких об’єктів наступності, при використанні цього поняття в навчанні, тобто знайти об’єкти педагогічної передачі чогось або деяких явищ.

Визначаючи педагогіку як науку, що займається проблемами навчання та виховання людини, яка розкриває сутність, цілі, задачі та закономірності навчально-виховного процесу, ми приходимо до знаходження наукової основи виділення об’єктів педагогічної наступності. Об’єктами наступності в навчанні можуть виступати в першу чергу: структура, мета, зміст і методи засоби, а також виховні компоненти освіти.

Враховуючи те, що наше дослідження має вузьке спрямування на такий специфічний процес, як перехід від середньої до вищої освіти за конкретним профілем підготовки, у якості об’єктів наступності доцільно виділити насамперед знання, вміння і навички випускників ліцею, які в найбільшій мірі визначають якість подальшої підготовки на технологічних факультетах вищого навчального закладу.

З другого боку, підготовка педагога здійснюється найбільш успішно за умовами попередньої сформованості в майбутніх студентів певного комплексу професійно-важливих психофізіологічних властивостей та якостей, пропедевтичне формування яких також може виступати у якості об’єктів наступності.

Третім важливим чинником оптимізації переходу від середньої до вищої спеціальної освіти є рівень професійної орієнтації майбутніх вчителів вже на стадії вступу у вищий навчальний заклад.

Узагальнюючи вище викладене, ми отримуємо структуру об’єктів, що характеризує забезпечення наступності в навчанні ліцеїстів та студентів технологічного факультету, наведену в рисунку 1.

З наведеної структури надходить визначення поняття педагогічної наступності. Стосовно нашого дослідження, під наступністю в навчанні слід розуміти безперервне, послідовне розгортання цілеспрямованих, змістовних та методичних дій, спрямованих на досягнення сформованості в учнів ліцею високого рівня інтелектуальної, освітньої та профорієнтаційної готовності до подальшого навчання у вузі за відповідним профілем підготовки.



**Рис. 1. Структура забезпечення наступності в підготовці ліцеїстів та студентів.**

Розглянутий нами підхід до проблеми припускає абстрагування від того, що властиво забезпеченню наступності традиційної шкільної та вузівської підготовки. Виконання цієї умови надає можливість виходу на рівень саме тих цілей та завдань, які встановлені темою нашого дослідження.

Виходячи з вище викладеного, наступність у навчанні ліцеїстів і майбутніх вчителів може бути визначена з одного боку, як процес передачі, пропедевтичних оптимально важливих для майбутньої студентської підготовки знань, вмінь та навичок в галузі спеціалізації, формування комплексу відповідних психофізіологічних властивостей і якостей особистості, а також тривалої професійної зорієнтованості. З іншого боку, наступність виступає в якості результату послідовних педагогічних дій, що забезпечують максимальну підготовку до професійного навчання з обраної спеціальності у вузі.

Зазначене вище, дозволяє зробити висновок про вихідну психологічну сутність наступності середньої та вищої школи, яка полягає в тому, що вступ учня (ліцеїста) до вищого навчального закладу змінює ситуацію розвитку особистості, її статус. Сенса наступності і полягає в тому, щоб поступово перетворити ліцеїста у студента, і завдяки цьому розв'язати протиріччя між новою системою умов та вимог і вихідними можливостями студентів-початківців.

Для педагогів наступність виступає у вигляді логіки взаємозв'язку ліцейних та вузівських дисциплін; логіки розвитку навчально-виховного процесу від ліцею до вузу; послідовного вивчення і розвитку особистості; кваліфікованого вирішення протиріч, у системах педагогічних процесів вищої і середньої школи в якості рухомих сил цих процесів.

Особливе місце в здійсненні наступності ліцею та вузу займає проблема міжпредметних зв'язків. Загальновідомо, що в середній школі цій проблемі надається важливе значення у формуванні цілісного діалектико-матеріалістичного світогляду, розвитку системності мислення, підсилення зв'язку навчання з життям та інше. "Методична сутність проблеми міжпредметних зв'язків полягає в такій організації навчального процесу, при якій має місце використання знань, умінь та навичок, отриманих при вивченні одних предметів для вивчення інших" [1, с.14]. У вищій школі ми бачимо, що методична сутність міжпредметних зв'язків залишається тією ж. В той же час на стадії навчання з'являється такий потужний інтегруючий чинник, як професійне становлення фахівця, що дозволяє узагальнити професійне спрямування викладання усіх навчальних дисциплін. Тут відкривається особливе поле педагогічної діяльності. Однак, як справедливо стверджує Ю.Кустов, "етап синтезу за різними парними дисциплінами знань, що повідомляються, в значній мірі здійснюється студентом самостійно без спрямованої ролі викладача. Як показує досвід, ця надто важка задача не відповідає розумовим можливостям більшості студентів [2, с.5]. В зв'язку з цим, деякі найбільш загальні методологічні, теоретичні положення дидактики середньої школи служать конструктивними і для вузівської дидактики.

Процес наступності навчального процесу, в комплексі "ліцей - ВУЗ" передбачає формування в першу чергу послідовності оволодіння знаннями. Він розглядається як важлива умова логіко-системного мислення, а в широкому плані - як риси характеру мислячого студента, що здійснює інтелектуальні дії.

Аналіз проблеми показує, що принцип наступності не тільки має право на самостійне існування в педагогіці, але й свідчить про те, що на його основі вже зараз вирішуються багато актуальних проблем вдосконалення структури, змісту, методів, засобів і форм підготовки фахівців в навчальному комплексі "ліцей-ВУЗ". Саме для того щоб цей принцип спрацював, необхідно забезпечити системну перебудову основних компонентів традиційної педагогічної системи з урахуванням специфічних вимог наступності.

Створення навчальних комплексів "ліцей-вуз" можна вважати первинним і вже вирішеним етапом всієї послідовної праці в напрямку вдосконалення системи освіти. Умови їх структурного функціонування досить суворо визначені відповідними державними документами [3, ст.29] і можуть розглядатися як діючі стандарти освіти. Тому цей компонент забезпечення наступності у навчанні зараз не вимагає спеціального розгляду.

Положення про загальноосвітню школу вказують на те, що ліцей є, насамперед, її спеціалізованим різновидом. Особливості цієї спеціалізації визначаються тією метою, яку переслідують вузи при створенні додаткового структурного навчального підрозділу, але структура навчання створює деякі незручності для вищого навчального закладу в організаційних керівних та інших аспектах. Окрім того, як довела практика, навчальний комплекс приносить суттєву користь, що може визначатися тільки в підвищенні якості

підготовки фахівців, а це в масштабах держави може бути оцінено економічною, соціальною, та іншими видами рентабельності.

Мету вузу при створенні ліцеїв не можна розглядати як чисто альтруїстичну. Ліцей, відповідно до інтересів вузу, вирішує свої проблеми, пов'язані з необхідністю покращання якості контингенту студентів, можливостями створення умов для відповідного профорієнтаційного виховання, розвитку чітко спрямованих на майбутню фахову діяльність інтелектуальних та творчих здібностей, інтересів та ін.

Вказані вище суперечності, в значній мірі пом'якшуються при умові виділення трьох основних цілей ліцейної підготовки. А саме:

1) відбір учнів загальноосвітніх шкіл за інтелектуальними здібностями, рівнем успіхів у навчанні, іншими професійно бажаними психофізіологічними задатками, а також спрямованості інтересів та схильностей, на більш ранній стадії, ніж це робиться традиційно в загальноосвітній школі;

2) розвиток у ліцейств наявних інтелектуальних і творчих здібностей, трансформування психофізіологічних задатків у відповідні професійно важливі здібності, сформування стійкої спрямованості особистості учнів на педагогічну діяльність;

3) розширення та поглиблення змісту загальної освітньої освіти до рівня, що полегшує майбутнім студентам завдання успішно навчатися на аналогічних педагогічних факультетах вузу.

Подальша праця над вказаними проблемами дозволила нам виділити структурні розрізнення у змісті загального середнього та ліцейного навчання, не створюючи перешкод для випускників ліцеїв у випадку їхнього бажання продовжити навчання в будь-якому іншому вузі. Розв'язуючи цю проблему ми виходили із визначення, зробленого в свій час В.Л. Рисс [4], згідно якого результати будь-якого навчання можуть визначатися трьома його основними складовими: метою, змістом та методами, які знаходяться між собою у певних відношеннях та впливають на результати навчання. Розвиваючи цю думку ми дійшли до висновку, що ці складові впливають на результати навчання, саме шляхом розгортання системи навчання.

Для збереження статусу середньої загальної освіти, в умовах ліцейної підготовки, необхідно доповнити традиційну структуру досягнення якості результату освіти, запропоновану В.Л.Рисс, трьома відповідними включеннями: мета ліцейної підготовки, зміст ліцейної підготовки, методи ліцейної підготовки (див. рис.2).

Цифрами позначені:

1 - галузь дошкільного навчання;

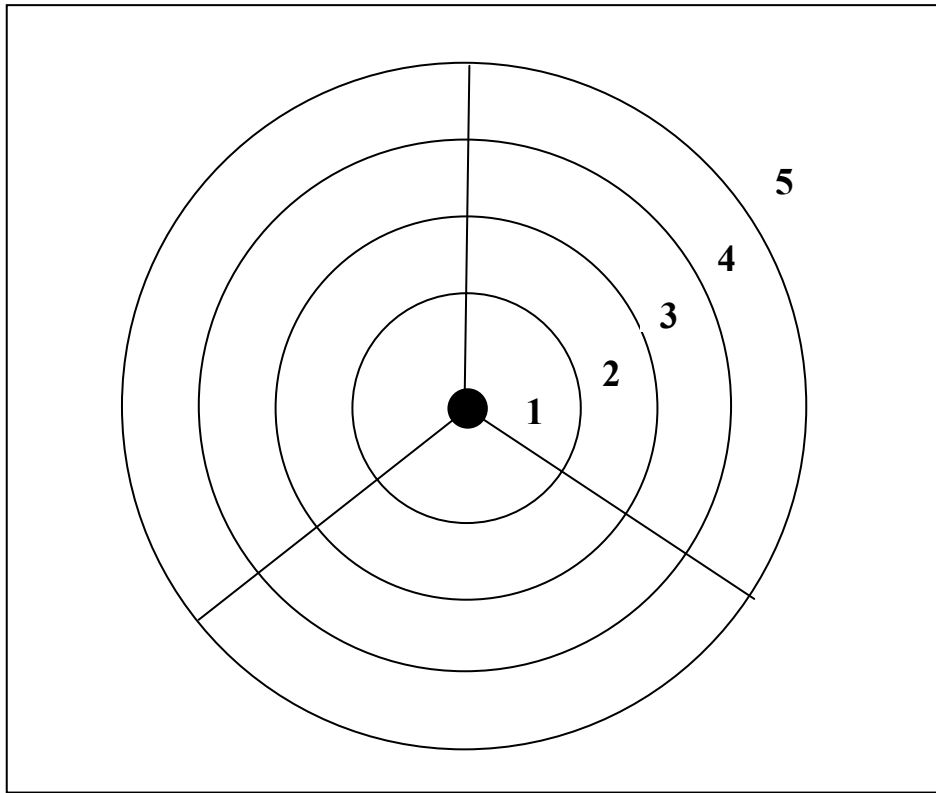
2 - галузь доліцейного навчання;

3 - галузь ліцейної підготовки (3а- мета ліцейної підготовки; 3б- зміст ліцейної підготовки; 3в- методи ліцейної підготовки).

4 - галузь вищої освіти;

5 - галузь використання одержаних знань у трудовій професійній діяльності

—— - результат навчання



**Рис. 2. Специфіка забезпечення наступності підготовки в комплексі “ліцей-ВНЗ”**

Необхідність внесення цих доповнень може бути обумовлена тими обставинами, що вступ випускника середньої загальноосвітньої школи до вузу зштовхується зі зміною слідуючих трьох складових навчання:

1) мети освіти (при збереженні у колишнього учня стереотипу, що пов'язаний з необхідністю орієнтації на всі його сторони без виділення головного, тобто необхідного та достатнього спектра знань в області спеціалізації);

2) змісту навчання (в одних випадках звужується, в інших розширюється). При цьому, дуже часто викладачами вузів не подається аргументована мотивація вагового впливу навчального предмета, на успішність подальшого навчання та рівень ліцейної фахової підготовки.

3) методів навчання. Виникають великі труднощі з пристосуванням до нових методів навчання, традиційних для вузів, але тих, які не використовуються в звичайній загальноосвітній школі.

Пом'якшити процес переходу молоді від середньої освіти до вузівської, дати їм можливість психологічно підготуватися до майбутніх змін, дозволяє



саме підготовка у ліцеях при вузах, тобто в навчальному комплексі "ліцей-вуз". Процес відбувається, в ідеальному випадку (дивись рисунок 2) в результаті повільних зрушень, що враховують можливості запобігливої процедури переходу від традиційного до нового. Саме цей процес за нашим переконанням і є необхідною та достатньою умовою забезпечення наступності в навчанні ліцеїстів та студентів.

В літературних джерелах, що описують процес ліцейної підготовки, як правило, приділяється особлива увага розвитку інтелектуальних та творчих здібностей ліцеїстів. При цьому часто забувається про те, що ті ж самі завдання ставляться і перед загальноосвітньою школою. Іноді ці завдання конкретизуються, тобто вказуються форми та методи, які використовуються у вузі (самостійна науково-дослідницька робота, розробка наукових проектів та ін.). Такий підхід до визначення специфіки ліцею ми вважаємо не зовсім правомірним, оскільки не можна заперечити того, що цілі та задачі будь-якого виду середньої освіти в цій частині майже повністю співпадають. Проблема полягає в тому, що викладачі інститутів у більшій своїй частині знайомі з дослідницькою роботою, а шкільний учитель ні. Не враховується ще й те, що розвиток інтелектуальних і творчих здібностей досягається в результаті удосконалення змісту і методів роботи з учнями.

Необхідно звернути увагу на те, що мета, зміст та методи ліцейного навчання, демонструють досить стійку своєрідність ліцейної підготовки, мають відносно стійкі евольвентні тенденції зростання з часом навчання. Але, зміни в цілях, змісті та методах навчання досягають різних рівнів розвитку. Пояснюється це слідуючими обставинами:

1) мета ліцейної підготовки не може відходити дуже далеко від мети загальної освіти і наближуватись до мети навчання за конкретним фахом в вузі. Інакше виникає проблема "закріпачення" учнів цих навчальних закладів у рамках педагогічної профільної підготовки, що, як вже зазначалося, суперечить загальній ідеї середньої освіти;

2) відповідно до існуючих співвідношень, які визначаються державним стандартом середньої загальної освіти інваріантна частина навчання в усіх ліцеях, незалежно від їх спеціалізації не повинна:

- обмежувати зміст державного компонента загальної середньої освіти;
- ставити у скрутне становище викладачів вузів, які працюють одночасно з колишніми ліцеїстами та колишніми учнями загальноосвітніх шкіл у відношенні різного обсягу змісту отриманих раніше знань, умінь та навичок;
- знижувати рівень загальноосвітньої підготовки за рахунок заміни одних навчальних предметів іншими, або зменшення відведеної кількості годин.

Зміст ліцейної освіти може покращуватись відповідно до об'єму та глибини знань, за рахунок годин, що виділяються держстандартом на варіативну частину навчання. Зміна змісту припускає розширення знань, умінь та навичок учнів у питаннях, які забезпечили б навчання у вузі і при цьому виключали б дублювання ліцейного та вузівського матеріалу.

3) методи навчання у ліцею ( на відміну від мети та змісту за період навчання в ньому), майже повністю послідовно трансформується в типові методи вузівського навчання.

Наведені вище міркування можуть розглядатися в якості теоретичної основи забезпечення наступності між шкільним, ліцейним, та вузівським навчанням.

Всебічний розгляд педагогічної наступності середньої та вищої школи потребує також і визначення її економічного значення. Численними профорієнтаційними дослідженнями доведено, що з одного боку більшість сучасних старшокласників будує свої життєві плани, орієнтуючись на наступну професійну підготовку в вузі. З іншого боку, цілеспрямована профорієнтаційна робота з учнями, що мають потенційні можливості для отримання вищої і середньої спеціальної освіти на стадії їх до вузівського навчання, дозволяє зміцнити, а в деяких випадках і сформувати нові життєві плани, розвинути інтереси і схильності, виробити стиль мислення, необхідний для навчання у конкретному вузі за відповідною спеціальністю. Стабільність життєвих планів - один з важливих показників економічної ефективності профорієнтаційної роботи.

Ми припускаємо, що в розглянутому нами випадку, вона може підтверджуватися або спростовуватися високим відсотком випускників ліцею, які продовжують навчання у вузі, відповідно профілю їх попередньої професійної підготовки.

### *Література*

1. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений. -М.: Педагогика, -1977. - 172 с.
2. Кустов Ю.А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. - Свердловск. Изд-во. Уральского университета, -1990. -120 с.
3. Закон України про освіту. – К.: Верховна Рада, 1991.
4. Рисс В. Л. Контроль знаний учащихся. - М.: Педагогика, 1982.

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Онишук Л.*

### **ФОРМУВАННЯ ГУМАННОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНЯ - ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІІ СТУПЕНЯ М. КИЄВА**

Освіта ХХІ ст. має “базуватися на вищому синтезі гуманізму, розвитку розуму, творчих здібностей особистості, соціальної відповідальності, балансі етичних, емоційних, інтелектуальних та фізіологічних компонентів індивіда.

Посилення уваги до особистості учня як вищої цінності суспільства забезпечується в процесі гуманної взаємодії вчителя і учня- головного чинника демократизації і гуманізації школи на сучасному етапі її розвитку.

Осмислення сутності гуманної взаємодії простежується в ідеях, продукованих ще Сократом, Платоном, Ф.Беконом, К.Гельвецієм, Д.Дідро, Ж.-Ж.Руссо, Я.А.Коменським, Г.Песталоцці. У вітчизняній науці ідеї гуманної взаємодії вчителя і учня відстоювали О.М.Радищев, К.Д.Ушинський, В.О.Сухомлинський та інші.

В експериментальному плані проблема взаємодії вчителя і учня залишається предметом вивчення філософії, соціології, педагогіки, загальної й соціальної психології. Взаємодія вчителя й учня як категорія педагогічної науки відображає процес впливу об’єктів один на одного у процесі діяльності. Осмислення сутності взаємодії вчителя і учня на сучасному етапі розвитку української школи здійснюється в руслі гуманної педагогіки.

Для достовірності сказаного додамо: ідея гуманної взаємодії вчителя і учня заснована на основних принципах педагогіки співробітництва і базується на діалогічній стратегії, на визнанні повноцінності, суб’єктності та рівноправності учасників взаємодії. Учасники взаємодії мають поважати думку один одного. Взаєморозуміння, взаємоповага учасників навчально – виховного процесу допоможуть безконфліктно вирішувати складні навчальні проблеми.

Діалогічна взаємодія учня і вчителя ставить їх в позицію відповідальності за доказовість і обґрунтованість власних дій, за вчинки та їх наслідки.

Руйнівною формою педагогічної взаємодії є така форма, яка створює атмосферу постійних зауважень, нотацій, повчань “читання моралі”. Як правило, така форма педагогічної взаємодії призводить до конфліктів, до створення бар’єрів у міжособистісному спілкуванні.

Керівництво шкіл, в переважній більшості, конфлікти на рівні: ”вчитель-учень” розглядає як невміння вчителя налагодити з учнем стосунки, невміння спілкуватися, як недолік професійної діяльності.

Взаємодія учасників навчально-виховного процесу, як правило, здійснюється в процесі їх комунікативної діяльності. Комунікативна діяльність учасників навчально-виховного процесу залишається завжди провідною у їх спільній взаємодіючій діяльності, оскільки лише в процесі спілкування здійснюється передача суспільного досвіду та оволодіння знаннями й уміннями.

Формалізація взаємодії елементів освітньої системи радянського періоду, її авторитарний, директивно-установчий характер ще й сьогодні негативно позначається на формуванні гуманних взаємин у педагогічних колективах шкіл.

Доказовим є той факт, що у педагогічній діяльності 62,3% вчителів простежується авторитарний (доктринальний) вплив на учня. Він базується на маніпулятивній та імперативній стратегії педагогічної взаємодії на рівні: “вчитель-учень”. Це означає, що стосунки між вчителем і учнями будуються на суб’єктно - об’єктному принципі. Учень донині залишається “гвинтиком” навчального процесу, об’єктом виховних дій учителя, за яких адекватна “Я – концепція” та індивідуальні властивості учня не враховуються.

За цієї умови мовна поведінка педагогів - “автократів” викликає в більшості учнів (62,8%) агресивність та вороже ставлення до вчителя. Вчителі (в переважній більшості- 52,8%) не визнають прав учнів на самостійність, свободу дій, на рівноправність у стосунках на рівні: “вчитель – учень”.

До умов “олюднення” взаємин на рівні: “учитель-учень” можна віднести такі, як:

- “авансування” довіри кожному учню;
- створення ситуації успіху;
- забезпечення емоційної єдності у процесі співробітництва вчителя і учня;
- надання індивідуальної допомоги кожному учню зокрема.

При цьому, ми маємо пам’ятати, що головний феномен гуманних стосунків пов’язаний з феноменом “діяльності”. Вона включає учасників навчально - виховного процесу у діяльну взаємодію гуманного характеру в процесі використання вчителями нетрадиційних (комунікативні ігри, етичні тренінги, театр – експромт) та активних методів навчання й виховання, які задовольняють запити учня у самовираженні, самореалізації та самостереженні. За таких умов учні вчать конструктивно вирішувати конфлікти, знаходити альтернативні виходи з нього, обмірковувати його наслідки, рефлексивно мислити, сприймати протилежну точку зору.

Проблема гуманної взаємодії учасників навчально-виховного процесу вивчалась і досліджувалась за допомогою розробленої методики в загальноосвітніх навчальних закладах м. Києва (№ 312 – 1994 - 1998н.рр.; № 294 – лютий-серпень 1999р.; №314 - 2000р.; №240 – 1999-2002рр.

Методика дослідження стану означеної проблеми була представлена такими методами: анкетування, спостереження, інтерв’ю, метод

узагальнених незалежних характеристик. Як приклад, подаємо зміст окремих методик.

#### Анкета для учнів 1 – 3 класів

З метою вивчення проблеми формування гуманних взаємин між вчителями та учнями початкових класів, просимо відповісти на питання анкети:

1. Чи визнаєш ти вчителя своїм старшим товаришем? Чому?
2. Чи завжди з гарним настроєм ти повертаєшся зі школи додому?
3. Наскільки вільно ти можеш заявити про свої бажання під час уроку?
4. Скільки друзів ти маєш у класі?
5. Що має зробити вчитель, щоб тобі завжди було затишно у класі?

Методика дослідження стану взаємин між учителями та учнями старших класів урізноманітнювалася та ускладнювалася. Досить доцільним було використання таких методів: спостереження, інтерв'ю, метод рейтингу, педагогічний консиліум тощо. Для цієї вікової категорії учнів були розроблені та представлені анкети, система педагогічно доцільних форм і методів виховного характеру, виховні заходи та методика їх оцінювання.

#### Анкета для учнів 5 – 8 .

З метою формування гуманних взаємин між вчителями та учнями, просимо відповісти на такі питання:

1. Як у тебе складаються взаємини з учнями і вчителями, які тебе навчають?
2. Щоб ти хотів змінити в характері взаємин на рівні: “Я – учні класу”, “Я – мій товариш”, “Я – вчитель”.
3. Твій ідеал вчителя. Які риси характеру мають бути визначальними у його педагогічній характеристиці?
4. Як ти розумієш поняття “Гуманні взаємини”? Чи визнаєш ті власні взаємини з вчителями гуманними?
5. Що, на твою думку, варто зробити, щоб взаємини між учителями та учнями були лише гуманними?

#### Анкета для учнів 9-11 класів

1. Виховання людяності, милосердя доброти і толерантності становлять основу гуманних взаємовідносин. З огляду на сказане, зазначте, чи можна визнати ваші взаємини гуманними?

2. Як Ви вважаєте, чи являються відповідальність і свідомо дисципліна безумовними умовами діяльності вчителя і учня на уроці? Чи впливають вони на характер взаємин вчителя і учнів?

3. Чи засуджуєте Ви антигуманні дії своїх вчителів? Яким чином?

4. Чи дотримуються Ваші вчителі принципів гуманного спілкування?

5. Як Ви вважаєте чи працюють учителі над формуванням гуманних взаємин на рівні: ”*учень – учень*”, “*учень – батьки*”? Якщо “так”, то яким чином?

Проблема гуманізації взаємин між учителем і учнем розглядається в контексті аналізу педагогічного впливу вчителя на особистість учня. Оскільки система установок учителя на групу учнів або окремого учня реалізується в процесі спілкування та діяльності, в актах співучасті, емпатії, сприянні, допомозі, ми поставили перед собою завдання: визначити точку зору вчителя щодо проблем гуманізації взаємин учасників навчально-виховного процесу.

#### Анкета для вчителів.

Для суттєвого поліпшення процесу становлення гуманних взаємин учасників навчально-виховного процесу просимо відповісти на такі питання:

1. Як оцінюється Ваша робота адміністрацією школи?
2. Яких професійних якостей чекають від Вас колеги, учні, батьки?
3. Якої поведінки вони від вас чекають?
4. Яка їх реакція на принципові вимоги щодо дотримання (недотримання) дисципліни і порядку в класі, в школі, в громадських місцях?
5. Що Ви чекаєте від своєї діяльності як особистість, як вчитель, як громадянин?
6. Що для вас в житті важливо?
7. Чи обмежуються границі Вашої автономії (особистісної, професійної, соціальної) суб'єктами інтегрованого впливу на шкільне освітнє середовище?
8. Чи завжди ви займаєте чітку позицію у важливих для Вас проблемах?
9. Які Ваші життєві цінності? Чи не є Вони взаємовиключними?

Аналіз суджень учнів 1 – 11 класів ЗНЗ I-III ступеня №275 Деснянського району м.Києва є свідченням того, що вчителів, які успішно справляються зі своїми професійними обов'язками, відрізняє повага до учня, прагнення до взаєморозуміння, спрямованість на позитивне вирішення конфліктних ситуацій, що виникають.

Цю категорію педагогічних працівників, на думку учнів 1-11 класів, представляють такі вчителі : Сагайдак Н.Г., Смолич Н.В., Левашова Г.Г., Юрченко А.О., Степанченко О.А., Бутенко Н.В., Ягодкіна Г.Ф., Дулюк І.О., Галкіна С.В., Бутко Т.О.

Як приклад, наводимо висловлювання учнів: “Мій ідеал вчителя – Алла Олексіївна, вона дуже гарно пояснює навчальний матеріал, добре ставиться до всіх учнів”; “Ірина Олегівна Дулюк розуміє учнів і підтримує з ними дружні стосунки”; “Наталія Степанівна, Наталія Вікторівна, Наталія Григорівна, Наталія Василівна слугують ідеалом вчителя для значної кількості учнів.” “Гуманні взаємини з учнями підтримує вчитель біології – Алла Іванівна”. “Мені подобається Тетяна Олексіївна, вона є справжнім учителем. Хочеться, щоб таких учителів було більше в нашій школі.” “Вчителю хімії властиві прекрасні особистісні якості, вона вихована і надзвичайна людина”. “Галина Георгіївна завжди права, я її дуже поважаю.”

Учні 1-11 класів ЗНЗ I-III ступеня №275 м.Києва прагнуть доброго, справедливого вчителя, з прекрасними манерами, усміхненим обличчям, з

розвинутим почуттям гумору, не схильного до моралізаторства, професійно грамотного, вимогливого, терплячого, врівноваженого.

Водночас, учні засуджують учителів, які спілкуються на форсових нотах (кричать); підказують окремим учням під час їх опитування; які часто ображають учнів ні за що, оскільки вважають, що вони завжди праві. Учні вважають, що оцінка не має позначатися на ставленні вчителя до учня; вчитель не повинен з'ясовувати стосунки з “незручними” учнями в присутності всього класу.

Учні висловили свої побажання окремим учителям, зокрема:

-вчителям хімії та інформатики у більш доступній формі пояснювати матеріал;

-вчителю інформатики варто відразу пояснювати навчальний матеріал, а не розповідати пів години про що йтиметься на уроці;

-вчителі мають стримувати свої емоції та почуття, мають відноситися до учнів належним чином.

Результати опитування учнів 1-11 класів свідчать про те, що в ЗНЗ I-III ступеня м.Києва все ж таки переважає авторитарний стиль взаємодії учасників навчально-виховного процесу, який реалізує схему “*суб'єкт – об'єкт*” і вимагає від учнів незаперечної слухняності та покірності.

Дії авторитарних учителів спрямовані на вирішення всіх питань життєдіяльності учнівського колективу шляхом диктату або опікунства. Як правило, авторитарний стиль взаємин викликає з боку значної кількості учнів негативні емоції і навіть реактивні дії.

Як приклад, наведемо окремі висловлювання учнів 1-11 класів ЗНЗ I-III ступеня м.Києва: “Майже ніхто з учителів не звертає уваги на формування гуманних взаємин”. “Робота, спрямована на формування гуманних взаємин проводилась у молодших класах. Зараз це забуто і вчителями і учнями”. “Деякі вчителі самі іноді порушують дисципліну (займаються своїми справами на уроках, покидають нас під час уроку)”. “У школі є вчителі, які не здатні працювати з дітьми, і тим самим вони наносять моральні травми учням”. “Я не можу до вчителя відноситися гуманно, якщо він поступає антигуманно”. “Не завжди вчителі надають право висловити свої думки”.

Проілюстровані висловлювання учнів є яскравим доказом того, що у роботі окремих педагогічних працівників мають місце примус, грубе поводження з учнем, приниження гідності свого вихованця, погрози і навіть покарання. Протиправні, антигуманні дії вчителів, як правило, формують в учнів почуття страху, провини, образи суперечать потребам їх психологічного та фізичного розвитку, призводять до деморалізації та агресивності.

Зовсім інший характер взаємин між учителями і учнями простежується у ліцях та гімназіях. Адміністрація та педагогічний колектив Київського ліцею бізнесу переконані, що продуктивну взаємодію учасників навчально-виховного процесу забезпечує демократичний стиль керівництва. Переконання педагогічних працівників підтверджуються відповідями

вихованців ліцею. За рейтингом якостей учителів, які були визначені учнями довільно, найголовнішою виявилася “доброта”. Про це заявили 30% із 170 опитуваних учнів. Друге місце посіли вчителі, які вміють дохідливо пояснювати (27%), третє – вчителі з почуттям гумору (25%); четверте – справедливі вчителі (27%); п’яте – вчителі, які розуміють учнів (19%); шосте – комунікабельні вчителі (12%); сьоме – суворі вчителі – (9%). Дані показники свідчать про успішну реалізацію продуктивної взаємодії учасниками навчально-виховного процесу Київського ліцею бізнесу.

Проблема гуманної взаємодії вчителя і учня стала предметом вивчення і обговорення педагогічним колективом ЗНЗ I-III ступеня №314 та 275 м.Києва.

Так, адміністрацією загальноосвітнього навчального закладу I-III ступеня №275 м.Києва у процесі підготовки до педагогічної ради надавалась методична допомога вчителям. Аналіз вимог до сучасного уроку в контексті означеної проблем дав можливість адміністрації школи та творчій групі вчителів, яка займалася підготовкою до педагогічної ради, зробити такі висновки:

традиційна технологія уроку, яка була започаткована на початку XVII століття, уже не в змозі розв’язати проблеми сучасної школи на рівні суб’єкт-суб’єктних взаємин учасників навчально-виховного процесу;

- в основі технології, яка дасть змогу сучасному вчителю отримати об’єктивну інформацію про рівень знань учня, лежать такі головні підйоми:

- зміна форми пояснення та перевірки теоретичних знань;

- поетапна діагностика ступеня засвоєння нових понять індивідуально кожним учнем;

- корекція, самооцінка, самоконтроль знань учнів за допомогою систем тестових завдань.

До активних способів гуманного впливу вчителя на учня педагогічний колектив ЗНЗ I-III ступеня №275 м.Києва у процесі обговорення основних питань даної проблеми відніс такі, як:

приведення учня в робочий стан без примусу;

- зняття страху за можливі неправильні дії та їх наслідки;

- пристосування навчального процесу до особистості кожного учня (кожен учень має працювати на уроці в своєму індивідуальному режимі);

- зміну способу реалізації зворотного зв’язку (контроль – взаємоконтроль, самоконтроль);

- період роботи учня у самостійному режимі.

Педагогічна рада ЗНЗ I-III ступеня №275 ухвалила рішення, згідно з яким адміністрації та педагогічному колективу школи належить забезпечити гуманну взаємодію вчителя і учня на якісно новому рівні. Як приклад, приводимо ці рішення :

1.Адміністрації школи:

1.1Забезпечити реалізацію принципу гуманізму в навчально-виховному процесі шляхом регулювання різних форм відношень у педагогічному



колективі школи (творчих справ, особистих і колективних доручень життєтворчого характеру, свят).

1.2. У системі практикувати методи товариської виховної турботи – переконання, спонукання, привчання.

.Педагогічному колективу школи:

2.1 У ході особистісної взаємодії та діалогічного спілкування з учнями на уроці і в позаурочній діяльності застосовувати активні форми, методи і прийоми навчання та виховання.

2.2 Озброїти учнів 1-11 класів вміннями і навичками діяти в процесі суспільних відносин відповідно до норм і правил поведінки.

Аналіз результатів проведеного дослідження дав можливість зробити такі висновки:

1. В умовах кардинального оновлення системи освіти на засадах демократизму та гуманізму основою формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу можуть слугувати поради видатного педагога гуманіста В.О.Сухомлинського: “Умій відчувати поруч із собою людину, умій розуміти її душу, бачити в її очах складний духовний світ, радість горе, біду, нещастя. Думай і відчувай. Як твої вчинки можуть відбитися на душевному стані іншої людини. Не завдавай своїм вчинком своєю поведінкою болю, кривди, турботи, тяжких переживань. Умій підтримати, допомогти, підбадьор людину в якій горі... Не будь байдужим”. (Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5.-т.2. с.253)

2. За результатами освітньої практики розробка та втілення нової моделі навчально-виховного процесу має базуватися на суб'єкт-суб'єктній взаємодії його учасників.

3. Вирішення глобальної культуро-освітньої проблеми, що стосується взаємовідносин учителя і учня, залежить від етичної позиції, яку займає вчитель.

4. Формуючи свою етичну позицію, кожен вчитель, при бажанні, може скористатися такою порадою: *«Вивчайте і аналізуйте свої взаємини з людьми!»*:

- Проходячи через стосунки із сотнями, тисячами людей, завжди пам'ятайте про фактор справедливості і використовуйте його як правильну психологічну настанову у спільній взаємодіючій діяльності.

- Накопичення образ, неправильна психологічна настанова у взаєминах, втрата довіри, приховані надії – це причини, які заважають зберегти справедливість у ваших взаєминах з людьми.

- Успіх у взаєминах чекає на людину, яка зможе дати іншій людині те, що вона хоче отримати.

- Щоб отримувати задоволення від взаємин, варто засвоїти такі правила: «Роби для інших те, що хотів би ти одержати для себе»; «Роби для інших те, що б вони хотіли, щоб ти зробив для них».

-Підтримування гуманних взаємин обумовлюється адекватним сприйняттям, позитивним очікуванням, правильним вибором мети, заохоченням позитивної дії.

*Стрілецька С.В.*

## СПЕЦИФІЧНІ ПОМИЛКИ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЬМА В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ АБО ПРО ПОЄДНАННЯ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ

Виходячи з потреб реальної комунікації в сучасному світі, у методиці навчання іноземних мов **письмо** як мета і важливий засіб навчання наповнюється новим змістом<sup>1</sup>. Методичні посібники надають класифікацію та перелік рекомендацій для попередження орфографічних помилок письма у тих, хто вивчає іноземну мову<sup>2</sup>. До цього часу у традиційно сформованій системі опису помилок письма при вивченні іноземної мови з являлись спроби до її розширення ,наприклад, введення у перелік помилок соціокультурного типу<sup>3</sup>. У даній статті ми спробуємо показати ті випадки, коли учні допускають **специфічні ( дисграфічні ) помилки письма** як особливість розладів навчання при вивченні англійської мови, що мають свій специфічний механізм ( природжений чи набутий ) у дітей з нормальним інтелектом, збереженням усного мовлення, повноцінним зором та слухом , і не пов'язані із застосуванням орфографічних правил.

Російські дослідники вважають, що подібні порушення при вивченні рідної мови зустрічаються у 8,7% дітей шкільного віку. Дані англо-американської статистики приводять відсоток приблизно удвічі більший (15-20%). В Україні, як засвідчує професор М. Шеремет, завідувача кафедрою логопедії Київського національного університету ім. Драгоманова, вади мовного розвитку зареєстровані майже у 36% дітей дошкільного і шкільного віку<sup>4</sup>.

Оцінюючі такі високі показники специфічних (дисграфічних) помилок в рідній мові, ми не могли не побачити такої ж проблеми і при навчанні іноземної мови, англійської зокрема. Характерні випадки дисграфії було помічено нами у процесі викладання англійської мови у спеціалізованій загальноосвітній школі I –III ступенів з поглибленим вивченням іноземних

<sup>1</sup> Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник// кол. авторів під керівн. С.Ю.Николаєвої.-К.: Ленвіт,1999.-С.205-22; Мецзяркова Н.С. О стратегии в обучении письму при преподавании языков романо-германской группы//Теоретичні питання освіти та виховання:Збірник наукових праць.-К.:КДЛУ, 2000.-Вип.11.-С.90-94; Литвин С.В., Склярєнко Н.К. Навчання писемного спілкування учнів старшої загальноосвітньої школи. "Бібліотечка журналу "Іроземні мови", вип.3/2001.-К.:Ленвіт, 2001.-48с.

<sup>2</sup> Куценко А.В. Пиши правильно по-английски! Spell it correctly: Сборник упражнений по орфографии английского языка.-М.: Изд-во «Центр ВЛАДОС».-1998.-176с.; Рогова Г.В., Верецагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учреждениях. Пособие для учителей, студентов пед. вузов.-3-е изд.-М.:Просвещение.-2000.- С.189-204.

<sup>3</sup> Кузьмина Л.Г., Сафонова.В.В. Типология социокультурных ошибок в англоязычной речи русских обучаемых// Иностран. яз. школе.-1998.-№5.-С.31-34,53; №6.-С.10-19.

<sup>4</sup> Потапова Н. В. К вопросу о специфических ошибках письма при изучении иностранного языка у некоторой категории учащихся: постановка проблемы// Теоретичні питання освіти і виховання: Збірник наукових праць.-К.: КДЛУ, 2000.-Вип.11.-С.94-98.

мов м. Білої Церкви у 1999 – 2000 навчальному році<sup>5</sup>. Питання специфічних (дисграфічних) помилок письма при вивченні англійської мови як іноземної до цього часу залишалась за межами наукового дослідження і ставиться вперше. Проблема тісно межує з такими науками, як методика навчання іноземних мов, психологія, медицина, і має глибокі корні у науковій літературі<sup>6</sup>. На нашу думку, ця проблема є також і педагогічною як за засобами її виявлення, так і за заходами її корекції.

Слід відзначити, що англійська (американська) наукова традиція термінологічно не виділяє дисграфію, а розглядає труднощі письма і читання разом, використовуючи термін “dyslexia” (дислексія), відводячи таким чином порушенням письма другорядну роль. У той же час деякі англомовні автори використовують термін “dysgraphia” (дисграфія) для позначення порушень каліграфії як окремого випадку при оволодінні технікою письма, що свідчить про несформованість зорово-просторових уявлень та моторних функцій (“deficits in both memory of how to form the letters and motor functioning”)<sup>7</sup>. Нагадаємо, що науковці англомовної школи не надають визначальної ваги якісній характеристиці помилок для віднесення розладів до категорії специфічних. Відповідно до такої позиції поле специфічних помилок англійського письма включає лише помилки моторного (кінетичного) та зорового (оптичного) класу. Назвемо, на наш погляд, найвиразніші ознаки дисграфії, які визначають науковці названої школи:

-нерозбірливий почерк (незважаючи на достатній час, який давався на виконання завдання);

-суміш друкованого і писемного шрифтів, невірні розміри, форми і нахили літер,

-незакінчені слова або літери, пропущені слова;

-невідповідна позиція літер на сторінці по відношенню до ліній і полів; невідповідність відстані між словами і літерами;

-судорожне або незвичайне стиснення інструменту письма, тримання великого пальця руки між двома пальцями і від зап'ястя;

-незвичайна позиція зап'ястя, тіла і паперу;

розмова про себе під час письма або уважне спостереження за ручкою, яка пише;

повільне або утруднене письмо, навіть якщо воно акуратне і розбірливе<sup>8</sup>.

Основним методом навчання письма англомовної школи є глобальне запам'ятовування слів на початковому етапі (працює зоровий аналізатор),

<sup>5</sup> Стрелецкая С.В. Современная диагностика и коррекция специфических нарушений письма при изучении иностранного языка у некоторой категории учащихся: постановка проблемы// Теоретичні питання освіти і виховання: Збірник наукових праць.-К.: КДПУ, 2001.-Вип.14.-С.134-137.

<sup>6</sup> Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников.- М.: Просвещение.-1983.-111с.; Филочева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии.- М.: Просвещение, 1989.-143с.; Синьова В.М., Коберник Г.М. Основы дефектологии. Навч. пос. для студентів пед. інститутів.- К.: Вища шк., 1991.- 143с.; Корнев А.Н. Нарушение чтения письма у детей: Учебно-методическое пособие.- СПб.: ИД «М и М»,-1997.-286с.

<sup>7</sup> Електронне листування автора статті з Mrs. Judy Bromen, дослідником дислексії та дисграфії університету м. Дулус (штат Мінесота, США) за адресою: jrbromen@d.umn.edu.

<sup>8</sup> Susan Jones, M.Ed. Accomodation and Modifications for Students with Handwriting Problems and / or Dysgraphia: [http://www.Ldonline.org/ld\\_indepth/writing/dysgraphia.html](http://www.Ldonline.org/ld_indepth/writing/dysgraphia.html).

перехід до аналіко-синтетичної стратегії на другому етапі (працює слуховий аналізатор), а на більш високому рівні - повернення до глобального відтворення образу слова (працює зоровий аналізатор). На такій основі в англійських країнах у методиці початкового навчання використовується глобальний метод запам'ятовування цілих слів ("Look-and-Say"). Основною рекомендацією англійської школи при навчанні письма є оволодіння навичкою спеллінга ("spelling"), тобто вміння запам'ятовувати і правильно відтворювати послідовність літер у слові як усно, так і письмово.

Вищенаведене дає підстави вважати, що науковці англійської школи при вивченні англійського письма як носіями мови ( the purists ), так і не носіями мови ( the impurists ) віддають перевагу перш за все формуванню оптичного сприймання, тренуванню зорової пам'яті та розвитку моторних функцій. Фонетико- фонематичні порушення розглядаються тільки в галузі орфографічного письма, доля яких при традиційному принципі письма незначна. Ось чому мають місце різні погляди в галузі теоретичних питань.

Слід відзначити, що номінальне визначення "dysgraphia", яке дає англійська школа, співпадає з номінальним визначенням "дисграфія" вітчизняної школи, але поняття "дисграфія" науковцями обох шкіл розкривається по-різному. У вітчизняній логопедії **дисграфією** називають стійку нездатність оволодіти навичками українського письма за правилами графіки в результаті не сформованості певних мовленнєвих і не мовленнєвих функцій: слухової диференціації звуків, правильної їх вимови, мовного їх аналізу і синтезу, лексико-граматичного аспекту мовлення, зорового аналізу і синтезу, просторових уявлень.

Необхідно зауважити, що українська мова відноситься до мов з фонетико-морфологічним принципом орфографії, а англійська – це мова, в якій домінує традиційний принцип орфографії, коли орфографічні форми є традиційно закріпленими і відображають зниклі норми вимови. При вивченні української мови учні роблять такі помилки письма, які свідчать про несформованість фонетико-фонематичного сприймання та пов'язаного з ним аналізу та синтезу слова ( перекручення, заміни, пропуски літер, додавання, переставлення), порушення зорово-просторового гнозису (оптичні помилки), порушення моторного компонента письма (кінетичні помилки). Типологія специфічних помилок при вивченні рідної мови детально розроблена в російській та українській наукових школах з наступною їх корекцією в таких напрямках: фонетико-фонематичному, оптичному, моторному<sup>9</sup>.

Практика надала нам ряд цікавих матеріалів на базі англійської мови як іноземної для продовження теоретичних розробок у даному питанні. Ми обстежили 240 учнів 3 – 9 спеціалізованих класів. Ця робота передбачала декілька етапів: списування друкованого тексту, написання диктантів та

<sup>9</sup> Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи...-С.7-15; Парамонова Л.Г. Упражнения для развития письма.- СПб.:Дельта,1998.-С.113-206; Конспект автора циклу лекцій професора М.Шеремет (завкафедрою логопедії Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова ) для слухачів Київського обласного інституту післядипломної освіти вчителів у травні 2000р.

творчих робіт (твору за ситуацією). Запропонований матеріал відповідав програмним і дидактичним вимогам. Порівняльний аналіз помилок показав, що поруч з орфографічними кожний п'ятий учень припускає помилки дисграфічного характеру як в українській мові, так і в англійській (Мал. № 1 – 4).

Як відомо, виявленням дітей з труднощами у письмі рідною мовою в початкових класах займається шкільний логопед. В його компетенцію входить діагностика і наступна корекція як простих, так і особливих випадків тривалого виправлення у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком та загальним недорозвитком мови<sup>10</sup>. Враховуючи те, що діти-дисграфіки відстають в оволодінні письмом, в засвоєнні і використанні на письмі граматичних правил з першого класу, корекційна робота починається з 7-8 річного віку і завершується при досягненні дитиною 10-11-річного віку, оскільки, як вважається в нейропсихології, всі компенсаторні процеси діяльності мозку при специфічних порушеннях завершуються саме при досягненні дитини цього віку. Механізм аномалій пов'язаний із недостатністю лівої півкулі головного мозку на функціональному рівні. Гіперфункція правої півкулі стримує дозрівання і функціональну властивість лівої. Відповідно до оригінальної ідеї голандського вченого Д. Баккера (Dirk Bakker), уся корекційна робота має бути спрямована на встановлення балансу між півкулями і можлива лише до зазначеного віку<sup>11</sup>. У зв'язку з цим положення про необхідність раннього виявлення порушень письма актуально не тільки при вивченні рідної мови, але й іноземної. Досвід роботи в школі (п'ять років) переконав нас у необхідності більш детально зосередитись на цій проблемі. Ми пропонуємо розбити тему на три рівня (початковий, середній та розвинутий етапи навчання англійському письму) і зупинитися детально на початковому етапі.

В письмових роботах учнів 3-х класів спеціалізованої середньої школи №9 з поглибленим вивченням іноземних мов м. Білої Церкви найбільш поширені помилки внаслідок змішування літер за акустично-артикуляційною подібністю. Найчастіше змішуються англійські літери v – w (“vindow” – window), th – z (“ze” – the), ng – n (“sprin” – spring), f – v (“sova” – sofa), sh – ch (“armshairs” – armchairs), e – a (“lemp” – lamp). Значна кількість порушень пов'язана із заміною літер за оптичною подібністю. Це стосується літер c – e (“pcn” – pen), c – o (“cog” – dog), y – g – z (“bog” – boy), b – g (“gag” – bag), b – d (“ded” – bed), sh – hs (“mushroom” – mushroom). Досить велику групу становлять взаємозаміни внаслідок ускладнень в їх кінетичному диференціюванні. Найчастіше змішуються: n – m (“nany” – many), v – w (“vindow” – window), o – a (“sofo” – sofa), u – a (“muny” – many). Цікавими на наш погляд є помилки внаслідок інтерференції –

<sup>10</sup> Блинова А.И., Бернацкая Л.И., Забавская Г. П. Дидактический материал для логопедических занятий.- К.: Рад. шк., 1985.- 280с.; Ефименкова Л.Н., Мисаренко Г.Г. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте.- М.: Просвещение, 1991.- 239с.; Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. для логопедов.- М.: Просвещение, 1991.-224с.

<sup>11</sup> Стрелецкая С.В. Современная диагностика и коррекция...-С.135

негативного впливу рідної мови на іноземну: “ty” – too, “lamn” - lamp, “manı” - many . Значна кількість помилок відбиває порушення кількісної характеристики структури слова внаслідок пропуску букви або написання зайвої. Це засвідчує, що учні не розчленовують у складі слова усіх його звукових компонентів. Мають місце випадки грубого звукового аналізу – перекручення (“pg”– piano) та подвоєння літер (“tablle” – table ). Спостерігаються вставки голосних при збігу приголосних, коли одна з них вибухова ( “tabole” – table ). Своєрідними помилками звукового аналізу і синтезу слів є заміни, пов’язані із слабкістю диференційного гальмування: “mamı” - many, “munı” - many, “fofa” – sofa. Серед специфічних помилок прослідковуються графічні помилки різні за своїм характером – нерозбірливий почерк, невірні розміри форм та нахили літер, тощо. Має місце дзеркальна дисграфія (“Yoman”- Roman) та помилки у вигляді написання слів разом (“Thereis” – There is ), але кількість таких помилок незначна. Як бачимо, учні 3-х класу при вивченні англійської мови як іноземної роблять помилки, які виникають в першу чергу внаслідок порушень фонетико-фонематичного сприймання та мовленнєвого аналізу і синтезу, а також внаслідок порушень зорово-просторового гнозису і моторного компоненту письма.

На основі глибокого практичного аналізу вказаних помилок у молодших школярів нашої школи ми пропонуємо розширити класифікацію специфічних (дисграфічних) помилок англійського письма і включити низку помилок, пов’язаних із специфікою вимови, національним фактором та етнопсихологічними особливостями українців, тобто включити такі помилки, які виникають внаслідок порушень фонетико-фонематичного сприймання<sup>12</sup>. Ми сподіваємося на вирішення даної проблеми за умов цілеспрямованої методичної та педагогічної корекції та пропонуємо наступні заходи:

- співпраця вчителя англійської мови із шкільним логопедом з метою своєчасного виявлення дітей-дисграфіків;

- здійснення процесу корекції специфічних (дисграфічних) помилок в англійському письмі на протязі початкової школи шляхом застосування розроблених нами спеціальних вправ та завдань педагогічного змісту;

- кінцеве тестування учнів – випускників 3-ого класу при переході до наступного (середнього) етапу навчання англійської мови як іноземної.

<sup>12</sup> Про питання етнопсихологічних особливостей при навчанні іноземних мов див.: Международная конференция «Современные методы преподавания и изучения иностранных языков»// Иностр.яз. в шк.-1998.-№3.-С.91-92.

*Войтенко О.О.*

## ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ 12 - БАЛЬНОЇ ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ

Виховання нової людини, фізично здорової і міцної, різнобічно розвиненої, широко освіченої, такої, що має високі моральні якості, є головною метою розвитку нашого суспільства.

Проблеми навчання й виховання широко обговорюються в пресі, у виробничих колективах, у сімейному колі. Нині йде полеміка навколо факту введення дванадцятибальної системи оцінювання в середніх і старших класах загальноосвітніх шкіл та її адаптації до умов навчання у початковій школі.

Починаючи з дня народження, батьки вдома, а потім і вихователі у дитячих садках привчають дитину до того, що будь-яка виконана праця буде оцінена словами: “відмінно”, “гарно”, “не дуже гарно”, “посередньо”, “погано”, “дуже погано” тощо. При цьому дорослі чекають від малюка реакції. Реакція дитини на ту чи іншу словесну оцінку визначає відповідну поведінку та емоційне ставлення (бо люди, навіть такі, що “належать до різних культур, здатні безпомилково сприймати й оцінювати вираз обличчя, визначати на ньому такі емоційні стани, як радість, гнів, печаль, страх, здивування тощо”<sup>1</sup>).

Так слова “відмінно”, “добре” викликають у неї позитивний емоційний стан, пов’язаний з повним задоволенням результатами своєї праці, тобто почуття радості.

Слова “не дуже гарно”, “слабенько”, “так собі” можуть викликати у дітей відчуття задоволеності виконаними діями, але не надають почуття особливої радості, бо дитина усвідомлює, що робота виконана не повністю або не дуже якісно.

А такі слова, як “погано”, “незадовільно” викликають у малюка негативний емоційний стан: почуття незадоволеності своїми діями, почуття невиконаного обов’язку, сорому, дискомфорту, навіть стан стресу, бо тепер треба очікувати повторного виконання цього чи аналогічного завдання.

Зрозуміло, що чим менша дитина, тим частіше їй потрібна опора на позитивну оцінку. Але головне, щоб кожне практичне чи розумове завдання, запропоноване малюку, було б виконано не задля отримання високої оцінки, чи то похвали, чи то іграшки від батьків або вихователів дитячого садка, а сприяло формуванню у нього зачатків працелюбства, поваги до праці дорослих, готовності й уміння зробити щось самому. Щоб виховати у дитини такі якості, слід впливати не тільки на знання та уміння, але й на її емоційну сферу, котра розвивається в діяльності й залежить від змісту та структури цієї

<sup>1</sup> Немов Р.С. Психологія: В 3 кн. – М.: Валдос, 2000 – кн.1 – с.436.

діяльності. “Працелюбство – це перш за все сфера емоційного життя дітей, - писав В.О.Сухомлинський. – Дитина намагається працювати тоді, коли праця дає їй радість... Радість праці - могутня виховна сила.”<sup>2</sup> І ця виховна сила посилюється оцінкою дорослих.

Очікує оцінювання своєї навчальної діяльності й учень початкової школи, хоча об’єм роботи та психологічне навантаження на дитину і збільшується з перших днів навчання.

Психолог Б.Г.Ананьев виділив дві функції впливу оцінки на особистість школяра:

орієнтуючу, що впливає на розумову роботу, сприяє усвідомленню учнем процесу цієї роботи і розумінню власних знань;

стимулюючу, яка впливає на вольову сферу через переживання успіху чи невдачі<sup>3</sup>, тобто через емоційну реакцію.

Про вплив оцінки на навчальну активність школярів йдеться в багатьох дослідженнях В.О.Сухомлинського, Ш.О.Амонашвілі та інших. Психологи, педагоги і вчителі - майстри одностайні у тому, що “оцінка – бал – лише один із засобів мотивації, вона не повинна витісняти більш важливих і довгострокових стимулів активного й сумлінного навчання”<sup>4</sup>.

З першого класу доцільно розвивати інтерес до самого процесу навчання праці, заохочувати щонайменші прагнення до самовдосконалення.

Дитина приходить до школи з відкритою душею, із щирим бажанням гарно вчитися. Малюка лякає навіть думка про те, що на нього можуть подивитися як на ледацюгу чи невдачу. В ньому горить вогник пізнання, який є живим повітрям у навчанні. Навчання є джерелом розвитку інтелектуальних почуттів: любові до знань, здивуванню, сумніву, впевненості, радості відкриття тощо.<sup>5</sup>

К.Д.Ушинський писав, що малюк від природи не має душевної лінощі, він любить самостійну діяльність, хоче робити все сам.<sup>6</sup>

Розумова діяльність учня, успіхи та невдачі в навчанні – це його духовне життя, його внутрішній світ, ігнорування якого може призвести до сумних результатів. Дитина не тільки пізнає щось, але й емоційно переживає свій труд, виказує глибоке особисте відношення до того, що їй вдалося або не вдалося.

Навчання відбувається в колективі, але кожен свій крок на шляху пізнання дитина робить особисто. За словами В.О.Сухомлинського, розумовий труд – “це глибоко індивідуальний процес, що залежить не лише від здібностей, а й від характеру дитини та від багатьох інших умов.”<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям.-К.:Радянська школа,1985.-с.142.

<sup>3</sup> Ананьев Б.Г.Избранные психологические произведения:В 2 т.- М.,1980.-т.2-с.13.

<sup>4</sup> Савченко О.Я.Дидактика початкової школи.-К.:Генеза,1999-с.116-117.

<sup>5</sup> Общая психология./Под ред.Академика АПН СССР А.В.Петровского.-М.:Просвещение,1986.-с.382.

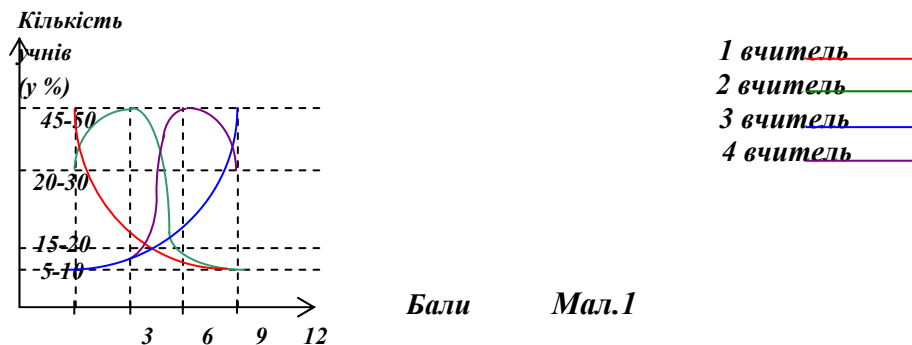
<sup>6</sup> Ушинский К.Д.Собр.соч.:В 11 т.-М.,1950.-т.9-с.536.



Одним із таких чинників є емоційне ставлення до оцінки за навчальну працю.

У вітчизняній дидактиці була виконана велика кількість робіт, спрямованих на розробку методики перевірки знань учнів і критеріїв якості засвоєння знань. В узагальнюючій книзі Є.І.Перовського<sup>7</sup> вказується близько 500 різних публікацій з цієї теми. Значимість обґрунтування методики виявлення й перевірки знань та умінь, а також об'єктивної техніки виміру їх якості стає особливо чітко у світлі сучасних уявлень про навчання як процес керування пізнавальною діяльністю учнів.

У дидактичній системі, що існувала до 2000 року, педагог керував пізнавальною діяльністю учнів на основі свого особистого враження й думки про стан знань та умінь учнів. Він виказував цю думку за допомогою чотирибальної шкали оцінювання. Суб'єктивізм в її застосуванні вів до широких меж коливання між дійсним рівнем знань та оцінкою його різними педагогами. Хорошою ілюстрацією до цього може послужити мал.1, що відображає результати простого експерименту, який заключався в тому, що одна й та ж група учнів оцінювалася різними педагогами за їхніми відповідями на одні й ті ж питання. В результаті були отримані показані на мал.1 найбільш чітко виражені різні характеристики.



А значить, відсутність науково обґрунтованої і достатньо простої методики оцінки знань учнів сприяла (як стверджувала професор Н.Ф.Тализіна) тому, що "... багато хто з учителів при вирішенні педагогічних задач спираються на негативні, а не на позитивні переживання учнів, тобто вони ігнорують одну з основних вимог психології."<sup>8</sup>

Дбаючи про етичний вплив оцінки, вчитель початкової школи повинен прагнути, щоб дитина зрозуміла її справедливість, інакше

<sup>7</sup> Перовский Е.И. Проверка знаний учащихся в средней школе.-М.:изд-во АПН РСФСР,1960-с.5.

<sup>8</sup> Талызина Н.В. Предисловие редактора перевода.-В кн.Э.Стоунс"Психопедагогика.Психологическая теория и практика обучения."-М.:Педагогика,1984.-с.8.

найкращі наміри можуть призвести до протилежного результату. Треба відповідально ставитися до оцінки, не оцінювати незасвоєне, не розпорошувати на дрібниці, формулювати її по-різному, не принижуючи людської гідності дитини.

У початкових класах має домінувати оцінка у вигляді вмотивованого оцінного судження, що дає учневі можливість усвідомити, як саме він справився з роботою, що вийшло добре, в чому помилка, як її краще виправити. Цю змістовну оцінку вчитель висловлює так, щоб дитина не втратила стимулу до праці. А узагальнюється ж змістовне оціночне судження вже відомими учневі з раннього дитинства словами: “відмінно”, “дуже гарно”, “гарно” тощо.

Та слова “гарно” і дуже “гарно” несуть різне змістовне значення. Але раніше учителем вони замінялися оцінкою – “5”. Або ще, про значення слів “відмінно” і “дуже гарно” можна було б сказати, що воно майже однакове. Та вчитель замість першого ставив оцінку “5”, а замість другого - “4”. Це було незрозумілим для маленького учня і часто викликало обурення, страждання, емоції гніву, суму тощо.

Тому і виникла необхідність знайти можливість якнайчіткіше, якнайадекватніше визначити якість знань. А запропонована 12 – бальна шкала оцінювання надає таку можливість, бо дитині можна змістовно розрізнити кількість балів.

Наприклад:

- «відмінно» - 12 б.
- «дуже гарно» - 11 б.
- «гарно» - 10 б.
- «не дуже гарно» - 9 б.
- «дуже добре» - 8 б.
- «добре» - 7 б. і т.п.

Слід загострити увагу ще на одному позитивному факторі: навіть 1,2,3 бали не несуть у собі змісту незадовільної оцінки, а вказують на те, що дитина виконала роботу відповідно до своїх розумових здібностей на елементарному рівні. Це не руйнує позитивний емоційний стан дитини.

Чому ж тоді дехто негативно ставиться до нововведення?

Проаналізуємо дані опитування щодо цієї проблеми, проведеного серед учасників навчального процесу ЗОШ № 4 міста Красного Лиману Донецької області:

Ставлення	: Надають перевагу шкалі оцінювання знань (%)		
	: 12-бальній	: 4-бальній	: Іншій
батьків	28,0	69,0	3,0
старшокласників	56,0	39,6	4,4
молодших школярів	66,7	26,5	6,8
з них тих, які мають братів та сестер-старшокласників	21,8	14,3	2,0

---

учителів	64,9	28,9	6,2
----------	------	------	-----

---

Батьки сьогоднішніх учнів у свій час отримували традиційні оцінки. За роки у них сформувалась звичка, що стала навіть потребою, оцінювати все навколо згідно з чотирибальною системою (пригадайте, у побуті часто чуємо: “Ти виглядаєш чудово, на п’ять балів!” або “Він відремонтував машину на всі п’ять балів!” і т.п.). Тому свідомість батьків потребує перебудови. На даному етапі негативне ставлення до нової системи оцінювання знань виявляють ті батьки, які не зрозуміли змістовного значення кожного з 12-ти балів.

Негативне емоційне ставлення виказують і 44 % опитаних учнів старших класів, які найчастіше посилаються на погане відношення батьків до цієї системи оцінювання, бо саме вдома дитина усвідомлює характерний для даної сім’ї емоційний, соціально-моральний досвід, в тому числі прийняття чи неприйняття різного роду нововведень. Негативному відношенню сприяло зниження значущості оцінювання усних відповідей дітей та збільшення кількості контролюючих оціночних робіт. З іншого боку, якщо раніше перевірочні роботи проводилися таким чином, що за один урок усі учні класу отримували оцінку, то нововведення не надає такої можливості: учні класу можуть оцінюватися вчителем за якимось видом контролюючої роботи протягом цілого семестру. Наприклад: монологічне мовлення на одному уроці української літератури було перевірено у 3 учнів, на другому – у 5 і так далі. Але на цих же уроках літератури вивчається певна тема згідно календарного плану. Тому учням треба швидко переключитися від вивчення нової теми до монологічної розповіді. Та швидкість процесу мислення (як і темп перебігу психічної діяльності) індивідуальна у кожної людини. Звідси виникають непорозуміння. А якщо додати те, що деяким учням для покращення результатів навчання треба на цьому ж уроці дати повторні відповіді на питання з попередньої теми (відбувається так зване “повторне тематичне оцінювання”), то зрозумілим стає неприйняття нововведення багатьма учнями старших класів.

Слід зауважити, що 14,3 % молодших школярів, у яких старші брати чи сестри - старшокласники бажають повернення старої системи оцінювання, відчують почуття страху, дискомфорту і не бажають, щоб їх оцінювали за 12 – бальною шкалою.

Існують різні погляди на цю проблему і серед учителів. Чим це викликано?

Первинне сприйняття нововведення відбувалося як пасивне порівняння двох систем оцінювання знань. У перших публікаціях, офіційних вказівках щодо введення 12-бальної шкали бали прирівнювалися до оцінок, і як зразок було надано умовну схему<sup>9</sup> переведення навчальних досягнень учнів:

---

<sup>9</sup> До підсумкової колегії Міністерства освіти і науки 17 серпня 2000 року. Газета “Освіта України” № 33.-К., 16 серпня 2000 р.-с.3.

---

4-бальна шкала : 2 : 3 : 4 : 5

---

перехідна шкала : -2 2 +2 : -3 3 +3 : -4 4 +4 : -5 5 +5

---

12-бальна шкала : 1 2 3 : 4 5 6 : 7 8 9 : 10 11 12

---

Ця умовна схема надавала порівняння, наприклад, 1,2,3 балів з негативними оцінками  $-2$ ,  $2$ ,  $+2$ . А це вступало в протиріччя з положенням про те, що критерії оцінювання “ґрунтуються на позитивному принципі, що передусім передбачає врахування рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач”<sup>10</sup>, при якому оцінки не поділяються на позитивні й негативні, останні з яких нерідко виконували каральні функції.

Введенням 12-бальної шкали без попереднього обговорення не була врахована думка членів суспільства, а саме думка вчителів як особистостей (нововведення торкалося саме їх діяльності). А у працівників освіти, як і в іншого кола людей, була стереотипія щодо відношення до оцінки знань учнів. Це відношення сформувалося внаслідок регулярного виконання своїх професійних обов’язків, як то оцінювання учнів оцінками 2,3,4,5, і стало звичкою (прихильність до певних способів діяльності і називається звичкою).

Крім того, не було проведено попередньої роботи щодо усвідомлення вчителями необхідності введення нової системи оцінювання. Тому для консервативних учителів боротьба зі старими звичками стала нелегким завданням.

Незрозумілим для вчителів є той факт, що у вищих навчальних закладах систему оцінювання не було змінено, і випускники шкіл, свідомість яких адаптувалася до 12-бальної шкали, повинні були знову пристосовуватися до 4-бальної шкали оцінювання вже навіть на вступних іспитах. Не враховувався на вступних іспитах і середній атестаційний бал абітурієнтів. Тому абітурієнт, який мав, наприклад, 3 бали (за 12-бальною шкалою) з математики у загальноосвітній школі, міг стати студентом математичного факультету вищого навчального закладу, якщо йому пощастило з легким білетом на вступних іспитах. А значить, нова 12-бальна шкала поки що не дає обмежень рівню вибагливості учнів.

Ці та деякі значно менші причини, що вже з’ясувалися у процесі роботи, і розділили погляди вчителів щодо введення нової системи оцінювання, не надали їм можливості швидко пристосуватися до змін.

---

<sup>10</sup> Спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України № 428/48:Про запровадження 12-бальної шкали оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти.- К., 4.09.2000 р..

Але ті, хто пройнявся змістовним значенням балів, знають критерії оцінювання за 12-бальною шкалою, надають перевагу саме нововведеній системі, виявляють позитивне емоційне ставлення до неї.

Отже, оцінка - бал -- це показник рівня знань і вмінь. Вона “здатна викликати в учня гаму гострих переживань: радість, емоційне задоволення успіхом, сором за невдачу, внутрішній протест проти осуду тощо”<sup>11</sup>.<sup>11</sup> Усе підвладне оцінці, якщо учитель керує навчанням з позиції перспектив розвитку учня.

*Коломієць Г.В.*

## **ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “ЧАСТКА” В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ**

У шкільному курсі української мови граматику займає центральне місце. Вона знайомить учнів з будовою мови, допомагає практично оволодіти навичками усного і писемного мовлення. Вивчаючи граматику, школярі не просто заучують правила, а під керівництвом учителя розкривають граматичні характеристики окремих мовних явищ: зіставляють слова, змінюють їх, знаходять спільне і відмінне між мовними явищами, роблять певні граматичні узагальнення.

Різної у поглядах на роль лінгводидактики і місце теорії у викладанні мови спричинився до дискусій про співвідношення між теорією і практикою вивчення мови. Співвідношення між обсягом теоретичного матеріалу, що вивчається в школі, та часом, який для цього витрачають, і кількістю практичних вправ повинне бути розумним. Для цього не слід надмірно захоплюватися теорією, а дбати насамперед про економне розкриття теми з тим, щоб вивільнити достатньо часу для виконання різного роду усних і письмових вправ.

Теоретичні відомості з мови, які вивчаються в середній школі, повинні являти собою коротко і в доступній формі викладену наукову граматику. Основна відмінність між шкільним і науковим курсами має полягати не стільки у змісті, скільки в обсязі матеріалу, що вивчається в школі, у відборі його, а також у способах пояснення.

Щоб уникнути помилок у поясненні теоретичного матеріалу, треба знати зміни, внесені в програму і підручники відповідно до вимог мовознавчої науки.

Нерідко вчителі на свій розсуд збільшують обсяг теоретичного матеріалу, ускладнюють його, не досягаючи, однак, потрібного результату, оскільки зайве ускладнення робить його непосильним для учнів.

Водночас методика передбачає поєднання в розумних межах складності й доступності теоретичного матеріалу. Досить слушним з цього приводу є

<sup>11</sup>

Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів. Норми оцінювання знань, умінь і навичок. Видання третє, доопрацьоване. -К.:Магістр-S,2000,-с.22.

зауваження Л.В.Занкова, який наголошує на тому, що ускладнення, яке перевищує допустиму межу “трудності”, нерідко “з позитивного фактора перетворюється на негативний” [3, 51].

Кожен розділ шкільного курсу, хоч і має свої особливості і завдання, не повинен і не може вивчатися ізольовано від інших. Сама природа мови обумовлює зв'язок у вивченні окремих її сторін.

Ефективність уроку значною мірою залежить від того, наскільки учень підготовлений до активного сприймання нового матеріалу. Ця підготовка здійснюється різними способами: учитель насамперед розкриває перед учнями значення виучуваної теми, приводить їх до усвідомлення потреби в знаннях, збуджує бажання вчитися.

В умовах гуманізації освіти, зорієнтованості навчально-виховного процесу на загальний розвиток особистості проблема формування в учнів уміння вчитися є особливо актуальною. Поняття “уміння вчитися” Ю.К.Бабанський трактує як володіння сукупністю провідних загальнонавчальних умінь і навичок. Деталізуючи зміст цього поняття, О.Я.Савченко пише: “Учень вміє вчитися, якщо він визначає сам або приймає мету, яку ставить учитель, відповідно до неї планує і виконує необхідні дії, контролює їх та оцінює свої результати” [7, 170].

У навчальних програмах з української мови визначено зміст і обсяг роботи з формування в учнів організаційних, загальномовленнєвих, загальнопізнавальних та контрольних-оцінних умінь і навичок.

Аналіз психолого-педагогічної літератури і педагогічного досвіду свідчить, що тема “Частка” – одна з найважчих тем усього курсу морфології. Така трудність пояснюється кількома причинами.

Насамперед, як показує шкільна практика і як відзначають дослідники і методисти, учням важко зрозуміти специфіку частки як частини мови, її граматичні функції та роль у реченні, оскільки для цього потрібне уміння абстрактно мислити.

Чимало труднощів у навчанні семикласників пов'язано з тим, що школярам необхідно привести в систему й усвідомити багато орфографічних правил, тісно пов'язаних з уживанням часток з різними частинами мови.

Передусім слід зазначити, що до вивчення часток учні мають практичні навички правопису багатьох орфограм. Багато орфограм наділені чіткими впізнавальними ознаками, однак частка не з різними частинами мови такою чіткістю не наділена.

Крім того, спеціальне вивчення цієї теми припадає на кінець сьомого класу, коли особливо гостро стоїть питання про повторення вивченого матеріалу. А обставини, в свою чергу, вимагають впровадження ефективних прийомів і методів роботи для подачі нового матеріалу.

Розглядувана проблема ускладнюється також недостатньою теоретичною розробкою ряду питань, пов'язаних із визначенням часток, їх класифікацією, вживанням та ін.

Учителю української мови необхідно, враховуючи всі труднощі, вирішити два складних завдання: навчити учнів грамотно писати частки і розвинути у школярів навички їх уживання.

Спеціальне вивчення та аналіз накопиченого наукового фонду з проблеми, осмислення передового досвіду, збагачення творчого потенціалу майбутнього вчителя на професійному етапі післядипломної освіти фахівця, діагностичний експеримент, проведений на базі багатьох сільських і міських шкіл Вінниччини, дають підстави для певних узагальнень.

Тема “Частка” вивчається у 7 класі протягом дев’яти уроків. Семи-класникам уже відомі деякі орфограми з частками, зокрема правопис частки не: у шостому класі учні вивчали правопис не з дієсловами [6, с.220], іменниками, прикметниками (§21,с.98). Пізніше вони вчилися писати заперечні та неозначені займенники (§42, с.189), а в сьомому класі розглядали правопис не з дієприкметниками і дієприслівниками та іншими орфограмами. Таким чином, виникає необхідність привести в систему, узагальнити уже відомі знання і вміння про частки.

Засвоєння правопису часток дається учням нелегко, і лише шляхом тривалого і продуманого тренування можна досягти позитивних результатів.

Враховуючи передовий педагогічний досвід учителів-словесників, наведемо ряд рекомендацій щодо проведення уроків мови з тем, які, на нашу думку, найбільш важливі і складні.

Знайомство з часткою варто розпочати з аналізу вправ ( 385, 386, с.139), які подає підручник.

Як відомо, набуття нових знань, формування нових умінь та навичок майже завжди відбувається на основі раніше набутих . У цьому й допоможуть підготовчі вправи, що проводяться, як правило, перед вивченням нового матеріалу. “Основна їх дидактична мета – забезпечити пізнавальну й психологічну підготовку до сприймання нового матеріалу, зацікавити дітей, актуалізувати в них чуттєвий і практичний досвід, який має стати опорою свідомого засвоєння програмового матеріалу” [5, 49].

Важливим у вивченні частин мови, зокрема і часток, є усвідомлення їх визначень. Кожна частина мови характеризується сукупністю семантичних, категоріальних, морфологічних і синтаксичних ознак. Визначення частин мови є “синтезом відомостей, що подаються учням шляхом попередньої аналітичної роботи, шляхом роз’яснення кожної ознаки поняття на окремих прикладах” [2, 40].

Висновок про те, що таке частка як частина мови, закріплюється на матеріалі вправ (№ 388, 389, с. 140). Це так звані підготовчі вправи. Вони проводяться безпосередньо після опрацювання нового матеріалу, допомагають глибше усвідомлювати поняття і правила, виробляти уміння й навички застосовувати теоретичні знання на практиці. У формуванні орфографічних навичок ці вправи допомагають чітко усвідомити певні орфограми, знайти їх у тексті, пояснити і засвоїти їх написання.

На етапі формування в учнів поняття про нову частину мови необхідно врахувати, що головною граматичною ознакою частки є її несамостійність. Частки не мають лексичного значення, а тому членами речення, як і всі інші службові слова, не виступають. Вони надають цілим реченням, словосполученням або ж окремим словам смислових, емоційно експресивних та модальних відтінків. Наприклад: Авжеж, такий у нас ведеться звичай (Леся Українка). Ось і Настя ,й Докійка втирають сльози (І.Цюпа). Частки слугують також для творення нових форм слова (творення дієслів умовного та наказового способу).

Робота будується так, щоб перший урок присвятити повторенню попереднього матеріалу. Необхідно з'ясувати: Які частини мови є змінними, а які – незмінними? Які частини мови належать до самостійних, а які є службовими? Чому одні частини мови називаються повнозначними, а інші – неповнозначними? Учні доходять висновку, що частки не називають ні предметів, ні ознак, ні дій, ні кількості і не бувають членами речення. Не мають вони також властивих самостійним частинам мови морфологічних ознак роду, числа, відмінка, часу, особи.

У загальному визначенні частки, що пропонує підручник (с. 139) увага учнів акцентується на тому, що “частка ... надає реченню чи окремим його членам певних відтінків значення”. Це твердження справедливе, оскільки частка вживається при окремих частинах мови так само часто, як і в цілому реченні. Більше того, одна і та сама частка може вживатися і з цілим реченням, і з його частинами. Вказівку на це знаходимо в параграфі 17 (с. 139) та у вправі № 390.

Однак у подальшій роботі під час аналізу модальних часток і особливо під час морфологічного розбору часток учитель звертає увагу школярів на ту обставину, що при цілому реченні, як правило, вживаються частки, що безпосередньо стоять перед присудком. Якщо ж частка вжита з іншими членами речення, вона підкреслює зміст лише цих членів. Такими, наприклад, є підсилювальні обмежувально-видільні частки.

У процесі виконання підготовчих вправ важливо використати так званий структурно-порівняльний прийом: з якою саме темою співвідноситься вправа, що нового в ній стосовно теоретичної частини. Так поступово учні привчаються бути уважними до всього, що дається в підручнику, усвідомлюють зв'язки у виучуваному матеріалі, а також взаємозв'язки даної теми і попередніх, привчаються самостійно працювати з книгою.

Особливістю мовного матеріалу є те, що засвоєння його не залишається на рівні сприйняття, а потребує реалізації у відповідних уміннях і навичках, що досягається тренуванням. Дидактична суть методу вправ і полягає в тому, що вчитель за допомогою спеціальних завдань, які виконують учні, спрямовує їх на вироблення мовних умінь і навичок.

“Вправи – це невід'ємна складова частина вивчення мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення” [4, 77].



Отже, вправи і завдання з мови – це складова частина у засвоєнні й удосконаленні знань, у виробленні умінь і навичок. Це своєрідний вид пізнавальної діяльності, не схожий ні на який інший. Вироблення необхідних умінь і навичок гарантує тільки добре продумана і випробувана система завдань, за якої важливим є і варіювання умов, у яких застосовуються знання, і посилення ступеня трудності, і науково обґрунтована послідовність.

Методично доречним є звернення уваги учнів на відмінність часток від інших незмінних слів – прислівників, сполучників, наголошення, що в мові часто зустрічаються омонімічні частки і прислівники, частки і сполучники. Найбільш вдалим при цьому є прийом порівняння.

Омонімічні частки і сполучники досить послідовно розрізняються при порівнянні їх синтаксичної ролі. Учитель використовує ефективний прийом заміни, тобто звертає увагу учнів на те, що сполучники у реченні можна замінити іншими синонімічними сполучниками: таж – адже, теж – також, тож – тому. Однозвучні ж поєднання інших частин мови замінити сполучниками не можна. Наприклад: Скоріть повинні дощову ми непокірну хмару, тож [тому] сіймо у ріллю нову пшеницю яру (М.Рильський). Народна пісня – то ж[сполучником не можна замінити] вона усій землі окраса (М.Рильський).

Частки слід відрізнити від однозвучних з ними службових слів. З цією метою учитель пропонує школярам для порівняльного аналізу речення типу:

Як тебе на голос не впізнати? Серце, і життя моє, і кров, найсвятіше слово наше – мати, рідна земле, правда і любов! (А.Малишко). 2) Як парость виноградної лози, плекайте мову (М.Рильський). Учитель звертає увагу семикласників на слово як. У першому реченні як – оклична частка, що виражає емоційну оцінку висловлення. У другому випадку – сполучник як, виконує функцію засобу зв'язку між частинами складнопідрядного речення.

Розглядаючи подані нижче речення, учитель зауважує, що частки слід відрізнити також і від однозвучних з ними самостійних слів, зокрема займенників: Наприклад: 1) Чого це хмурнішає літо, в гаю замовка соловей, і капають сльози на квіти з повитих журбою очей? (В.Сосюра). 2) Це було б цілковитою загибеллю для всіх нас (О.Гончар). У першому реченні слово це - підсилювальна частка, у другому – вказівний займенник.

Правопис частки ні із заперечними займенниками. Шестикласники знають, що заперечні займенники утворились від питально-відносних за допомогою частки ні. Вони служать для вираження повного заперечення предмета (ніхто, ніщо), ознаки (ніякий, нічий) або якої-небудь кількості (ніскільки). Наприклад: Ніщо не віщувало дощу (С. Складенко) . Заперечні займенники в усіх відмінкових формах пишуться з ні разом. Якщо ж займенник вживається з прийменником, то він розбивається на три слова: ніхто – ні до кого, ні з ким; ніякий – ні до якого, ні з яким. Заперечний займенник ніскільки слід відрізнити від похідного від нього прислівника, що означає “нітрохи”, “ніякою мірою”, “зовсім”. Наприклад: Дівчинка ніскільки на боїться вужа.

Опрацьовуючи §19 та вправу 419, учитель зазначає, що ні може бути часткою (ні до чого), єднальним сполучником (не відвідав ні батька, ні матір), частиною повнозначних слів, зокрема заперечних займенників (ніхто), прислівників (ніде, ніяк), а також окремих іменників, прикметників, прислівників (нікчема, нічий, ніяково).

Вивчаючи модальні частки, потрібно прагнути, щоб учні усвідомили, що модальні частки вносять різні смислові відтінки в речення, виражають ставлення мовця до висловленого в реченні (питання, ствердження, оклик, вказівку, сумнів, підсилення, виділення, пом'якшення наказу тощо). Хоча у шкільному підручнику нічого не сказано про модальність, проте корисною буде вправа 390, в якій подано таблицю класифікації модальних часток за їх роллю у реченні.

Найважливішим, як уже зазначалось, матеріалом теми є написання часток окремо і через дефіс. Для цього рекомендуємо використовувати таблицю-алгоритм узагальнюючого характеру (вправа 400). Учні аналізують таблицю, формулюють і запам'ятовують правила написання часток. На кожне правило добирають і записують по 2 приклади.

Як відомо, сучасна лінгводидактика рекомендує спрямувати вивчення всіх розділів мови у функціонально-стилістичний аспект. Тому під час вивчення часток учитель обов'язково повинен звернути увагу учнів на сферу їх уживання.

У шостому класі закінчується початкове ознайомлення з мовними стилями. У наступному, вивчаючи всі розділи шкільної програми з мови, учні теоретично і практично збагачують свої знання про мовні засоби, властиві для кожного з вивчених стилів. Тому робота над стилістичною сполучуваністю слів набуває важливого значення. Для цього варто час від часу давати учням завдання пояснити різницю в стилістичному значенні окремих слів і скласти з ними речення або вставити одне із поданих слів у речення і вмотивувати доцільність його використання саме в цьому тексті. Для більш глибокої обізнаності учнів із стилістичною диференціацією слова Т.Г.Черемисін радить укладати словничок стилістичних синонімів. У ході цієї роботи учні аналізують ряди, знайомляться з їх контекстуальними і фразеологічними відповідниками. Аналогічну роль виконує і стилістичний експеримент, який О.М.Пешковський радив використовувати в стилістичній роботі над словом.

У частках, як ні в якій іншій службовій частині мови, закладено великі стилістичні можливості. Вони “за самою своєю природою глибоко врастають у стилістичну сферу, міцно пов'язані з стилістичним функціонуванням, виступають важливим стилістичним фактором. Ніякі інші засоби – ні лексичні, ні граматичні – неспроможні виразити те, що відтіняють частки” [1, 114-115].

Вивчення різних видів часток дає можливість зосередити увагу учнів на особливостях емоційного забарвлення мовлення.

Корисно звернути увагу школярів на те, що деякі частки не властиві літературному мовленню, вони мають діалектний чи розмовно-просторічний характер. Тому вживання їх у мовленні є непотрібним і недоречним.

Як відомо, частки вживаються у всіх стилях, але особливо широко і вільно – в стихії живого розмовного мовлення. У розмовному стилі частки легко виникають і так само легко розпадаються. Вони створюються мовцем з метою увиразнення висловлювання. Однак надмірне вживання часток може призвести до засмічення мовлення, втрати смислової точності.

Однак, як показує шкільна практика, на цей аспект вивчення часток звертається ще не достатня увага. Вся тренувальна робота під час вивчення частки, як правило, зводиться до формування навичок і вмінь їх правопису. У той час, як семантико-стилістичні можливості часток не розкриваються, залишаються поза увагою і вчителів, і учнів, хоча чинні підручники вміщують достатню кількість матеріалу.

Велику роль у виробленні навичок будувати висловлення в різних стилях мають уроки зв'язного мовлення, на яких учні вчать усно переказувати тексти наукового і художнього стилю, писати перекази текстів різної стильової спрямованості, а також твори різного типу і стилю мовлення. З цією метою вчитель використовує і можливості частки.

Необхідно з'ясувати також питання про ступінь конструктивної обов'язковості часток у реченні. Досить поширеною є думка про те, що частки довільно вносяться мовцем у речення тільки з метою надання йому чи окремому члену того чи іншого відтінку. Більш справедливою є теза, сформульована Н.Ю.Шведовою: “Частка не може розглядатись як слово, з точки зору синтаксичної, що стоїть поза реченням” [9,100]. Частка часто виступає не лише смисловим, але і конструктивним елементом речення, його необхідною частиною і підпорядковується певним правилам розміщення. Так, у реченнях Ось-ось вигляне сонце; І веселий же ти, парубче; А сміху-то, а пісень-то – частки конструктивно обов'язкові. Порядок розміщення елементів має закріплений характер.

Вся робота на уроці передбачає так організувати навчальну діяльність учнів, щоб вони сприймали те, що вивчається, за умов використання всіх своїх інтелектуальних можливостей – активної роботи думки, асоціативних зв'язків, спираючись на відоме, вивчене раніше. Проблемні завдання необхідно використовувати так, щоб вони збуджували інтерес учнів до мови, зацікавленість у навчанні. Зайві труднощі ведуть до непродуктивної затрати часу і сил, до передчасної втоми і втрати інтересу до навчання. Доказово з'ясовано, що “розуміння не приходить само собою з віком, а здобувається в процесі раціонального навчання” [8, 21].

Ми розглянули деякі аспекти, що допоможуть засвоїти важку для учнів тему “Частка”. Передусім нас цікавили ті, які максимально забезпечували б розвиток пізнавальної активності учнів, розвивали б їх здатність аналізувати, зіставляти, оскільки успішне вивчення часток великою мірою залежить від цих умінь.

Реалізація поставлених завдань можлива за умови, що процес навчання буде проходити не стихійно, а планомірно і комплексно.

### *Література*

1. Ващенко В.С. Стилістичні явища в українській мові. – Харків: Вид-во ХДУ, 1958. – С. 114-115.
2. Домбромислов В.А.О развитии логического мышления учащихся V – VII кл. на занятиях по русскому языку. – М., 1956. – 40с.
3. Обучение и развитие (Экспериментально-педагогическое исследование) / Под ред.Л.В.Занкова. - М.:Педагогика, 1975. – 374 с.
4. Олійник І.С. Методика викладання української мови в середній школі. – К.: Вища школа, 1989. – 437 с.
5. Онищук В.О.Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь //Українська мова і література в школі. – 1971. - № 3. – С. 48 - 53.
6. Передерій Г.Р., Скуратівський Л.В., Шелехова Г.Т., Остаф Я.І. Рідна мова: Підручник для 7 класу. – К.: Освіта, 1994. – 286 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
8. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. – К.:Вища школа, 1989. – 93 с.
9. Шведова Н.Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. – М., 1960. – 100 с.

*ПриходченкоК.І.*

## **УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ СТИМУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ТВОРЧО СПРЯМОВАНИХ УЧНІВСЬКИХ ОСОБИСТОСТЕЙ**

Сучасний період розвитку суспільства вимагає такого навчання і виховання учнів як громадян України, які б у своїй життєтворчості керувалися культурно-національними та вселюдськими цінностями, і мали життєво активну, гуманістично спрямовану позицію.

Сучасна школа висуває потребу у формуванні учителя-гуманіста, майстра людинознавчих наук.

Одним із складних і багатогранних завдань, визначених у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), є створення умов для формування духовно багатой, творчо активної особистості громадян нової епохи.

“Для сучасного суспільства, - зауважує дослідниця С.М.Тищенко, яке переживає кризу у багатьох сферах життя і, отже, особливо є зацікавленим у виявленні передусім умов, котрі б забезпечували стабільність моральності та світоглядних позицій, проблема духовності, духовної культури, духовного розвитку надзвичайно загострилася”.

Уважне вивчення Закону України “Про освіту”, Концепції національного виховання, програми “Діти України”, виокремило проблему необхідності управління процесом стимулювання соціально-комунікативної активності творчо спрямованих учнівських особистостей.

Зазначеною проблемою займалися такі учені, як: Абульханова-Славська К.О., Асмолов О.Г., Капська А.Й., Киричук О.В., Мащак С.О., Мудрик А.В. та ін.

За визначенням дослідника Киричука В.О., соціально-комунікативна активність – це системна якість особистості учня динамічного характеру, що репрезентує собою не окрему рису особистості, а її характеристику, яка складається із цілого комплексу емоційних, інтелектуальних, характерологічних властивостей і якостей та виявляється у вільній свідомій, ініціативній, внутрішньо необхідній діяльності спілкування із соціальним мікросередовищем.

Сприятливі умови для втілення в навчально-виховний процес ефективних засобів стимулювання соціально-комунікативної активності учнів як вираження їх життєтворчості є

- а) гуманність як позитивна риса кожного члена суспільства;
- б) гуманізація взаємовідношень між учнями як членами певного колективу, між учнями і вчителями, між учнями і їх батьками, між учителями і батьками, між адміністрацією і членами педагогічного колективу;
- в) гуманітаризація змісту освіти;
- г) самоактуалізація і самореалізація учнів, як творчо розвинених особистостей;
- д) активна діяльність з саморозвитку духовності виховання, соціалізація, прагнення учнів до педагогічної творчості;
- е) готовність учителя до взаєморозуміння й спілкування, володіння ним культурою відчуття й сприймання слова та поведінки тих, кого навчають.

Суттєвим фактором, що впливає на формування активно творчої особистості є мистецтво слова, уроки гуманітарного циклу зокрема.

Дослідниця Сілютіна І.М. наголошує на тому, що “величезні педагогічні можливості відкриваються насамперед при моделюванні ефекту духовного катарсису (очищення та піднесення) особистості в навчально-виховному процесі”. На її думку, нині під катарсисом розуміється процес і результат глибокої духовної, моральної, емоційної перебудови особистості на основі загальнолюдських цінностей та ідеалів, відображених у творах мистецтва – літературі, живописі, музиці тощо.

Розуміючи, якою непростою є освітницька місія сьогодні, в цілому ми, педагоги, не повинні забувати про індивідуальний підхід до кожної дитини як частки свого народу. Ще Г.С.Сковорода учив нас пізнавати свій народ і в ньому самого себе. Глибокий філософський зміст цих слів великого педагога з Полтавщини повинні пам’ятати і сьогодні. Бо лише пізнавши себе, свій народ, його місце у світовій історії, науці, культурі, зумівши проявити своє

“я” через творчі здібності, через гарно розвинені мову і мовлення, можемо розраховувати на утвердження себе як нації, України як держави.

За висловом В.О.Сухомлинського, - “слово – це ніби стежинка, прямуючи якою дитина здобуває громадянську зрілість, осмислює, хто вона, якому народу, якій землі зобов’язана своїм щастям”.

Тому, вважаємо, сприятиме розвитку учнів активна пошукова робота, пов’язана із становленням нашої державності: “Особливості вивчення давньоруської культури, її етноконфесійні та регіональні особливості”, “Вітчизняна книжково-словесна культура раннього середньовіччя”, “Архітектура та образотворче мистецтво як засіб відображення середньовічного світогляду”.

Вивчаючи літературно-історичні джерела, учні дізнаються, що ще в монастирях велася робота з перекладу так званої патріотичної літератури: Іоанна Златоуста, Григорія Назіанзіна, Василя Кесарійського, Іоанна Дамаскіна та інших, із збірками афоризмів мудрих думок античних творів або навіть із самими творами. Так, працюючи над „пошуковими роботами зазначеної тематики, учні дізнаються, що “Слово про закон і благодать” Іларіона є першою відомою нам пам’яткою давньоруського урочистого красномовства, урочистим зразком ораторської прози. Це наглядно переконує, що людина завжди прагнула гарно розвинути свої мову і мовлення. Бо така людина була авторитетна в суспільстві, була в центрі уваги, до її думки прислухалися.

Для розвитку мислення учнів, як справедливо зазначав М.М.Архангельський, необхідна їх власна активна розумова діяльність.

Практика показала, що творчо активна особистість проявляє себе в багатьох аспектах:

- в ставленні до себе;
- в ставленні до оточуючих;
- в ставленні до діяльності;
- в ставленні до світу.

Зрозуміло, що передача вчителем своїх ціннісних ставлень вихованцям недостатня. Учень повинен виробляти в міру свого соціального розвитку і вікових особливостей власний варіант життя, гідний його як Людини, набувати власного досвіду, ствердження свого істинного людського “я”, тобто бути життєтворцями.

В основі такого підходу до організації навчально-виховного процесу лежить особистісно-орієнтована модель формування людини як найвищої цінності суспільства.

Практичними завданнями педагога в цілому є завдання виявлення і розвитку всіх сутнісних сил дитини згідно із законами природи, створення потрібних умов для усвідомлення своєї індивідуальності, спонукання її до самоактуалізації, до самореалізації.

“Кожен учень прагне розкрити свій особистісний потенціал, - зауважує Н.Чернега, - що дала йому природа, і треба лише допомогти йому, створивши необхідні умови”.

Ефективною формою, спрямованою на формування творчо активної особистості школяра в системі виховної та навчальної роботи є використання творчих ігор.

Науковець Р.Х.Вайнола пропонує їх поділяти на творчі ігри по відношенню до створення нового, оригінального:

- а) ігри з нестачею інформації, умови яких потребують доповнення;
- б) ігри, де визначено лише сюжет;
- в) ігри із суперечностями у змісті;
- г) ігри із запланованими помилками у змісті;

д) ігри за запланованим сюжетом і умовами, де оцінки і результати визначають самі учасники.

Неабиякого значення для виховання учнів як громадян України мають народні ігри та забави, такі, як “Котилася торба з високого горба”, “А ми просо сіяли”, “Заяцю, заяцю”, козацькі розваги “Великий курінь”, “Година козацьких забав”. За словами В.Скуратівського, основна їх мета – “повернути із забуття одну з вагомих форм молодіжного дозвілля, на якому виховувалися наші пращури”, сприяти інтелектуальному зростанню учнів, формувати їх фізичний гарт, підвищувати культуру тіловиховання.

Високий розвиваючий ефект дають нестандартні форми роботи, що органічно вплітаються в загальну канву уроку. Це “філософські столи”, “дискусійні гойдалки”, “сократівські бесіди”, ситуації-тести морально-етичного вибору, евристичні бесіди тощо.

Досить зацікавлює учнів, активізує їх діяльність робота з текстом художнього твору, зокрема заглибленість у його структуру. Наприклад, “Міфологічні мотиви драми-феєрії Лесі Українки “Лісова пісня”.

Учні переконуються, що світ “Лісової пісні” – це природний і культурний український ландшафт, у якому тільки й можливий повний вияв філософсько-світоглядних позицій письменниці як виразника національного образу світу, який, за висловом О.Забужко, “прив’язує етнос до його природного оточення, до того кривого, предметно-обжитого космосу, з рослинністю та звіриною включно, котрий становить неорганічне тіло народу”. Леся Українка, таким чином, закликає до злагоди, мирного співіснування людини та оточуючого її світу. Людина повинна прислухатися до голосу природи і очиститися душею та намагатися очистити світ від бруду, зла та жорстокості”.

Українські національні традиції, як переконуються всі учасники навчально-виховного процесу, є дієвим засобом гуманізації стосунків між людьми, розвивають в них високе духовне ставлення до всього оточуючого світу.

Неабиякого значення має систематична робота з тематичним дидактичним матеріалом з краєзнавства “Наша Батьківщина і батьківщина”,

“Історія нашого села (міста)”, “Історія утворення області, де я проживаю та її районів”, “Моя земля – земля моїх батьків”, “Походження назви “Україна”, “Добридень тобі, Україно моя!”.

Підвищує соціально-комунікативну активність учнівських особистостей і гарно розвинені не тільки писемні навички, а досконале володіння навичками усного мовлення. Тому одним із основних завдань навчання рідної мови є вироблення вмінь і навичок вільного володіння всіма барвами рідної мови в будь-яких мовленнєвих ситуаціях, підвищення культури спілкування учнів, вдосконалення вміння створювати власні висловлювання різних життєво необхідних жанрів мовлення.

Сприяє творчому розвитку учнів і такий підхід до організації навчального процесу, коли в кожній темі є учні-учителі, тобто, хто разом з учителем проводить всі види роботи, заплановані для кращого засвоєння програмного матеріалу; складають тестові завдання, підбирають теми творів, укладають проблемні питання для проведення семінарського заняття в кінці теми, допомагають учителю в проведенні опитування поезій напам’ять, виготовляють або підбирають наочність. Таким чином, протягом навчального року кожен учень обов’язково побуває в ролі учителя хоча б при вивченні однієї програмної теми.

Чому саме до такої розвиваючої методики звернулися у своїй роботі?

По-перше, перед нами наглядно продемонстрована педагогіка співдружності, по-друге, виконується основна проблема, над якою працюємо – творчо розвивати всіх, кого навчаємо. По-третє, за твердженням психологічної думки, з лекцій учителя учні засвоюють лише 5% матеріалу, коли ж навчаєш інших (як учні-учителі – до 90%). Таким чином, перебувають в ролі учня- учителя всі без винятку учасники навчального процесу. Стимулює такий етап уроку, як „активізація домашньої навчальної роботи”. Він передбачає не тільки репродуктивну роботу учнів, а й самостійну роботу з вивчення певного програмного матеріалу, який треба законспектувати чи скласти тези-опори або скласти цитатний план тощо, тобто виконати в такій формі, яка найбільше допоможе при усному спілкуванні з учителем, однокласниками.

—► Неабиякого значення буде мати вміння зробити матеріал на задану творчу тему, яка плавно буде переходити, по мірі збирання матеріалу, від твору до реферату до наукової роботи в Малій Академії наук. І при сприятливих умовах, якщо учень обирає собі профіль майбутньої роботи, відповідний до гуманітарних творчих пошуків, буде продовжена в студентські роки як курсова, дипломна робота тощо.

Пропонуємо такі теми, як “Походження назви “Україна” (найвідоміші гіпотези)”, “Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку”, “Навчання життя – ключове завдання сучасної освіти”, “Громадянська спрямованість життєтворчості”, “Саморозвиток особистості і сімейне виховання”, “Гармонізація родинного та шкільного виховання на засадах педагогіки життєтворчості”, “Доля моєї сім’ї в долі України”.



У розв'язанні завдань виховання активної особистості, яка не байдужа до навколишнього соціуму особливе місце посідає вміння вчителя слухати учня під час відповіді і увага його однокласників. Слухання, на думку учених І.Атватера і Б.Мініча, є важливим елементом психологічного контакту з учнем і виконує функцію зворотного зв'язку. Тому практична робота показала щільну взаємозалежність роботи учителя і учнів.

Вчитель має володіти всім багатством засобів, які давали б йому змогу поставити учня в позицію суб'єкта навчальної діяльності. За висловом Ш.Амонашвілі, справді гуманістична педагогіка – це така педагогіка, яка дозволяє залучити дітей до процесу творення самих себе.

У зв'язку з цим можна сказати, що об'єктом педагогічної діяльності є процес керівництва діяльністю учня, який виступає в позиції активного суб'єкта цієї діяльності.

Тому

а) якщо учителем планується комплексний підхід до вирішення найважливіших завдань навчання, виховання і розвитку, то і учнем виявляється потреба комплексно планувати задачі своєї навчальної діяльності;

б) якщо учителем ставляться задачі з урахуванням реальних навчальних можливостей учнів, то і учні прагнуть ставити конкретні задачі, відповідні його здібностям, нахилам, можливостям;

в) якщо учитель прагне забезпечити найкраще оволодіння змісту виучуваної теми учнями, виділяючи в ній найголовніше, найсуттєвіше, то і учні вчать самостійно виділяти суттєве, найбільш значуще;

г) якщо вчителем вибирається оптимальна логічна послідовність у викладі матеріалу, то і учні прагнуть до вибору оптимальних засобів, які б сприяли кращому викладу ним матеріалу;

д) якщо учитель прагне до вибору найбільш раціональних методів і засобів викладу програмного матеріалу, то і учні намагаються раціонально використати час, відведений їм на виконання того чи іншого завдання;

е) якщо учитель коректує свій план роботи в залежності від певної ситуації, то і учні відчують необхідність у цій корекції;

є) якщо учитель майстерно поєднує різні форми навчання, то і в учнів є потреба і в колективній, і в груповій, і в індивідуальній формах роботи;

ж) якщо учитель створює сприятливі умови для навчально-виховної роботи, то і учні прагнуть створити сприятливі умови для діяльності учителя;

з) якщо учителем здійснюється індивідуальний підхід до кожного класного колективу, застосовуючи методики, які сприяють інтелектуальному розвитку кожного учня і класного колективу в цілому, то і учні прагнуть обрати такі способи вирішення поставлених завдань, щоб максимально зекономити час для різних розвиваючих форм роботи, які сприятимуть прояву їх творчих здібностей, а значить підвищать їх активність в навчальному процесі в цілому, в життєвих ситуаціях зокрема.

Такі дослідження допомагають формуванню в учнів свого світобачення, через яке червоною ниткою проходить думка про єдність людини з природою, про людину як носія народних звичаїв, обрядів вірувань, легенд, переказів, бувальщин,- всього того, що очищує свідомість, сприяє її вивищенню.

Отже, стратегія особистісного підходу в гуманізації відносин ґрунтується на новому педагогічному мисленні: ставлення до учня як до суб'єкта власного життя і власного розвитку, надання йому вільного особистісного вибору самоорганізації життя, гідного Людини, особистості, здатної творити Добро, що прагне до Краси, до Справедливості, викликає Повагу.

Перед учнівською особистістю ставиться завдання: навчитися жити творчо навчитися жити у колективі, суспільстві ; навчитися працювати навчитися пізнавати навчитися розвивати творчі здібності навчитися саморозвиватися. Така система роботи створює умови, завдяки яким вільний творчий розвиток кожного є умовою вільного розвитку всіх. Основні питання, які покликані вирішувати уроки гуманітарного циклу, пов'язані із завданням сучасної освітньої системи: задоволення потреб суспільства в становленні та розвитку творчих, діяльних, обдарованих громадян, оновлення національної свідомості, збереження духовності: збагачення та розвиток інтелектуального потенціалу нації. Адже, за словами О.Ольжича, "Держава не твориться в будучині. Держава будується нині".

Це крок до інтелектуального осмислення духовних витоків усього людства, до відродження й утвердження свідомості українського народу, до наближення державної незалежності України.

### *Література*

1. Кучма Л.Д. Якою буде Україна у ХХІ сторіччі, залежить від того, що ми зробимо для неї зараз // Урядовий кур'єр. – 1997. – 22 березня.
2. Боришевський М.І. Формувати громадянина – творця // Світло. – 1998. – № 8.
3. Кремень В.Г. Формування особистості в умовах розвитку української державності // Педагогічна газета. – 1999. - № 12 (66), грудень.
4. Майборода В.К. Концепція шляхів демократизації управління освітою в Україні // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997.
5. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа, 1991. - № 5.
6. Киричук В.О. Психолого-педагогічні умови стимулювання соціально-комунікативної активності старшокласників. Автореферат дис...на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – К., 1998.
7. Тищенко С.М. Соціально-педагогічні умови організації виховного процесу духовного розвитку школярів. Автореферат дис... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – К., 1997.

8. Сілютіна І.М. Формування емоційної культури студентів педагогічного училища засобами мистецтва. Автореферат дис...на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. – Луганськ, 1998.
9. Скуратівський В. “Котилася торба з високого горба” // Берегиня, 1993-1994 рр. - №2-3.
10. Забужко О. Мова і влада // Дніпро, 1990. - № 11.
11. Лапшина О.П. Спілкуватися, щоб виховувати // Початкова школа. – 1991. - № 10. – С.65-68.
12. Драпкер П.Ф. Управление, нацеленное на результаты. – М., 1992, Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. – Измаил, 1992.
13. Кичук Н.В. Творчий учитель спонукає до творчості учнів // Початкова школа. – 1993. - № 5-6.
14. Приходченко К.І. Формування національно свідомої творчої особистості учнів.-Донецьк,1999.
15. Приходченко К.І. Розвиток художнього смаку, творчих здібностей учнів засобами екранізації літературних творів.-Донецьк,1998.
16. Логвиненко Т.О. Особистість учня – в центр уваги // Рідна школа. – 1994. - № 5.
17. Чугуков В.Ф., Масюта Л.П. Учити творчо мислити: Організація творчої діяльності учнів // Рідна школа. – 1993. - № 9.
18. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості учителя. К., 1994.
19. Амонашвілі Ш.А. Как живет дети? – М., 1986.
20. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибр. Твори в 5 т. – К., 1977. – Т.3.

## ВИХОВАННЯ

*Орлов А.О.*

### **ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНА ЯКІСТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ.**

В житті людина стикається з різними ситуаціями. Інколи вони виникають раптово, потребують прийняття безвідкладних рішень, бувають складними за своєю структурою, їх параметри не завжди відомі суб'єкту і т.ін. Легко зрозуміти, що кожна ситуація ставить перед людиною нові завдання. Вирішення їх залежить від вміння суб'єкта розпізнати основні вимоги обставин, які склалися, і від його здатності знаходити оптимальні засоби.

Як в Україні, так і за кордоном в емпіричному плані інтенсивно вивчені фактори екстремальних ситуацій. Адже екстремальні ситуації піддають найбільш серйозному випробуванню професійних і моральних якостей особистості. Результати досліджень свідчать, що з подібними обставинами успішно справляються люди, які мають великий досвід роботи і які пройшли спеціальні тренування. Ось чому готовність до дій в аварійних, екстремальних ситуаціях входить в структуру професіограми ряду спеціальностей. Але рядова людина, як правило, не навчена дії в нестандартних ситуаціях, які виникають на її життєвому шляху.

Ситуації, які ставлять завдання для людей, різні залежно від віку, виду діяльності, значимости цілей суб'єкта.

Так, шведські психологи на чолі з Магнуссоном знайшли в одному із експериментів ряд обставин, які турбують юнацтво. Такими факторами виявились: загроза для "Я" особистості (наприклад, складати важливий іспит; робити усну доповідь перед класом; брати участь в атлетичному змаганні); страх залишитись на одинці (почути чийсь кроки, коли знаходиться один в будинку; знаходитись в лісі під час грози); загроза покарання (прийти додому пізніше, чим дозволено; показатись на очі викладачу, коли прогуляв урок); загроза болю (очікування у дантиста, здавання крові для аналізу та інш.).

Звичайні на перший погляд ситуації спілкування диктують необхідність знань особливих вимог, мати специфічні навички. Становище часом погіршується тим, що конкретна ситуація сприймається суб'єктом неадекватно. У свідомості особистості (особливо це характерне для підліткового і юнацького віку) переоцінюється небезпека, складність одних ситуацій, і навпаки, недооцінюються інші.

Багато життєвих ситуацій породжують тривогу особистості. В більшості випадків ця тривога обумовлена чуттям відповідальності за майбутню справу або викликана необхідністю нести відповідальність за наслідки уже скоєної дії. Відома доля хвилювання за положення справ – нормальний стан

особистості і може виступати показником її почуття відповідальності. Але надмірна відповідальність дезорганізує діяльність суб'єкта. І навпаки, абсолютна відсутність турбування за справу частіше всього говорить про нерозвинуті почуття обов'язку і відповідальності.

Одним із показників відповідальності особистості (і колективу) може виступати чуйність, а також готовність вступатися за інших, особливо за незнайомих, котрі несправедливо страждають і не дозволять ображати хто б то не був.

Дослідження, проведені американськими вченими, показали, що факторами, які визначають заступництво, являються, перш за все, особиста виявленість захисників (заступників), що вони справляться з ситуацією. Вони або не були добре натреновані, або володіли навиками самозахисту, або їх відрізняли знання професійних прийомів, необхідних медикам, рятувальникам, поліцейським. Крім того, вони описували себе як більш фізично розвинутих, агресивних, емоційних і принципових.

Експериментальні дослідження, як соціальних ситуацій та і реальної відповідальної поведінки знаходяться поки що на початковій стадії, але отримані дані суттєво збагатили наші уявлення про фактори, які визначають відповідальну поведінку підлітка і юнака.

Оцінка результатів діяльності суб'єкта являється одним із обов'язкових атрибутів відповідальності. Будь-яка оцінка має на увазі, а інколи і прямо веде за собою певні санкції: позитивні або негативні, офіційні або неофіційні, дифузні або організовані, прямі або непрямі, матеріальні або моральні та інш.

Санкції володіють полуфункціональністю – крім заохочення або покарання вони можуть обмежувати небажані дії в майбутньому, стимулювати бажані вчинки, попереджати інших про можливі наслідки їх дій або бездії.

Вивчаючи питання стимулювання підлітків та дітей старшого шкільного віку, необхідно виявити мотиви відповідального ставлення до своїх обов'язків і, в першу чергу, до навчання.

Оцінка як мотив навчання не має великого значення для старшокласників, але ставлення до неї представляє інтерес.

Дослідження, проведені в 1987 р. в Науково-дослідному інституті загальної і педагогічної психології Академії наук СРСР показали, що шестикласники розглядають оцінку як показник знань. Така думка про оцінку в значно меншій мірі поширена серед старшокласників. Крім того, як шести так і старшокласники часто вважають, що отримані ними оцінки потрібні в першу чергу їх батькам, тому що нерідко батьківське схвалення або покарання є прямим наслідком отриманих оцінок. Думи про те, що оцінка потрібна для подальшого навчання є уже в шестикласників, але до IX чи X класу воно різко зростає. На питання, чи хотіли б ви навчатися без оцінки, більшість старшокласників відповідають негативно, через те що без оцінок їм тяжко буде себе заставити навчатися.

У старшокласників з'являється ряд висловлювань про те, що оцінка показує розмежування між гарними і поганими учнями. У деяких старшокласників з'являється відсутність, у шестикласників критичне ставлення до оцінки, але у більшості зберігається позитивне відношення до неї.

Основні думки школярів відносно оцінки такі:

Оцінка допомагає зайняти чільне місце в школі;

оцінка показник знань;

оцінка необхідна для отримання бажаної професії;

оцінка – стимул”.

Таким чином у сучасних старшокласників проявляється деяке критичне відношення до оцінки, але не відкидається необхідність оцінки учбових досягнень.

Відповідальність школярів зв'язана також з мотивами їх самореалізації, тобто потреба отримувати задоволення від видимих результатів своєї діяльності – навчання, суспільної діяльності в школі, класі; намагання якось використовувати свої здібності, намагання виділитися серед інших, отримати суспільне визнання.

Одним із мотивів відповідального ставлення до навчання являється також намагання уникнути нарікань з боку старших і ровесників. Необхідно враховувати, що мотиви прагнення добре навчатися можуть бути зв'язані з бажанням “бути і здаватися краще”, але і “не показатися гіршим”.

Приступаючи до аналізу педагогічної літератури з проблеми формування відповідальності у підлітків в нових економічних умовах, ми ставили перед собою завдання отримати більш повне уявлення про цей механізм з тим, щоб покласти в основу практичної роботи визначені закономірності його дії. Вихованню відповідальності у школярів присвячено багато праць, але початок спеціальному вивченню цього питання положили А.І.Борісова, 1951, і Л.Б.Ітельсон, 1953. Ці автори розглядають формування відповідальності як в учбовій так і в позакласній роботі. Однак предмет їх досліджень, проведених в кінці 40 років, потребує дальшого вивчення тому, що сьогодні змінилися соціально-економічні умови.

Деякі автори розглядають відповідальність як почуття, при наявності якого досягається найкраще виконання обов'язків (А.І.Борісова, 1951, А.В.Волністова, 1954 та інш.). Призначаючи важливу роль емоційного начала, ми хотіли відмітити, що воно не може бути домінуючим в структурі відповідальності. Психологічними дослідженнями доведено, що відповідальність в повній мірі проявляється лише на основі єднання свідомості, почуття і волі.

З.В.Артеменко, 1967, А.Я.Розенберг, 1968, підкреслюють, що спільність – це суспільні відносини, зв'язані з обов'язками. Таке твердження не викликає заперечень, але потребує уточнення. По-перше, відповідальність являючись глибоко особистою якістю лише знаходить, проявляє себе у суспільних відносинах. По-друге, навіть безперечно виконання обов'язків не

свідчить про те, що відповідальність – суттєва якість особистості. Виконання обов'язків може бути продиктовано й іншими причинами: страх покарання, себелюбство, корисні міркування.

Ще одним кроком до збагачення цього питання стало дисертаційне дослідження Є.М.Кнохінова, 1971. Автор розглядає відповідальність як механізм, з'єднуючий “з одного боку психічний апарат (єднання свідомості почуттів, волі), з іншого – зв'язану з ним конкретну діяльність людини, яка проявляється у відповідальних стосунках”. Останнє характеризується наявністю суб'єкта (хто відповідає), джерела (перед ким відповідає), предмета (за що відповідає) відповідальності. З таких позицій трактують сутність відповідальності школярів М.А.Станчиц, 1981, А.М.Макарова, 1989, Є.В.Чмельова, 1987. В роботі Є.А.Станчиц, 1981, розглядається моральний аспект відповідальності. Автор дає визначення моральної відповідальності як інтегральної якості особистості, котре виражає їх свідоме відношення до вимог суспільної моралі і проявляється в потребі діяти відповідно до них. В дослідженнях виявлені можливості учбової діяльності у вихованні відповідальності школярів, проаналізовано зміст гуманітарних предметів з точки зору підсилення виховних аспектів міжпредметних зв'язків.

В дослідженнях Л.І.Макарової, 1981, була зроблена спроба встановити взаємозв'язок відповідального відношення до навчальної діяльності і соціальної активності школярів. В роботі визначено зміст і найбільш ефективні шляхи виховання відповідального відношення до навчальної діяльності як одного із найважливіших якостей соціальної активності особистості.

Найбільш повна сутність відповідальності була розглянута на наш погляд Є.В.Чмельовою, 1987, досліджуючи виховання відповідальності у старшокласників в процесі суспільної діяльності. В своєму дослідженні вона дотримується тієї точки зору, що відповідальність являється головною, необхідною умовою її виховання.

Відповідальність як якість особистості – це достатньо чітко виражена риса, чітко і тісно пов'язана з рядом інших якостей, закономірно і систематично проявляється не в одному, а в різних видах діяльності школярів.

В структурі соціально активної особистості учня, яка є на думку Д.А.Дмитрієва, 1985 “сукупність взаємозв'язаних стержневих суттєвих якостей особистості визначаючої її суспільну направленість”, відповідальність займає одне із ведучих місць, входячи в її першу підструктуру. Стверджуючи останнє, ми спираємося на положення концепції динамічної функціональної структури особистості К.К.Платонова, 1982, відповідно до якої, в першу підструктуру, найбільш сутнісну для особистості, входять майже виключно соціально зумовлені риси особистості (направленість в різних її формах, відносини, моральні якості).

Педагогами-дослідниками були зроблені намагання виділити сутнісні ознаки і визначити структуру відповідальності як якості особистості учня.

Інтегруючи отримані дані з питання про сутнісні ознаки відповідальності, слід відзначити, що найбільш часто зустрічаються такі: розуміння відповідальності, відповідальне відношення до виконання обов'язків, хвилювання про виконання обов'язків, намагання виконати їх якомога краще, отримання морального задоволення від виконання, проявлення самостійності, ініціативи, прагнення до переборювання труднощів, точне виконання доручень, відповідальність школярів за інших учнів колективу, пред'явлення вимог до них. Перелік сутнісних ознак відповідальності, приведений нами, не є повним і закінченим.

Він доповнюється авторами залежно від того, яка запропонована ними структура відповідальності.

Вченні педагоги визначають той факт, що структурна характеристика - одна із центральних в розкритті будь-якого предмета або явища. Виражаючи найбільш стійкі види упорядкованості і тому, являючись еквівалентом закону або закономірності, структура в силу цього володіє великою пізнавальною можливістю і може бути використана в педагогіці з метою управління процесом виховання відповідальності як якості особистості. Адже, в педагогічній науці не склалось єдиної думки з цього питання.

На наш погляд, у вирішенні питання про структуру відповідальності визначальний інтерес являють дослідження Ю.П.Сокольнікова, 1960. Автор звертає увагу на те, що відповідальність, будучи складною рисою характеру, виступає як прояв поєднання розуміння, почуттів і волі особистості. Тим самим в даній роботі з педагогічної точки зору обґрунтовується наявність в даній якості трьох взаємозв'язаних компонентів: раціональний, емоційно-вольовий, діяльний.

Поділяючи точку зору цього автора, а також роботи В.Н.Горовенко, 1977, В.Д.Мацюка, 1979, М.А.Станчиц, 1981, вважаємо найбільш обґрунтовану структуру відповідальності у взаємозв'язку і взаємозумовленості таких компонентів: раціонального, емоційно-вольового і діяльно-практичного. Слід відзначити, що вищеназвані автори, маючи по суті однакові погляди на структури відповідальності, дають різні назви компонентам, тим самим затруднюючи сприйняття розуміння відповідальності. Так, В.Н.Горовенко, 1977, В.Д.Мацюк, 1979, виділяють такі структурні компоненти відповідальності: ідейно-моральний, емоційно-вольовий, діяльно-практичний. М.А.Станчиц, 1981, називає інтелектуально-емоційний, вольовий і практичні дії.

Таке членування незалежно від назви компонентів, на наш погляд, може бути прийняте умовно з метою теоретичного аналізу. В дійсності всі три компоненти виступають у взаємозв'язку. Свідомість відповідальності включає в себе пізнання індивідом своїх обов'язків стосовно суспільства і являється суб'єктивним відображенням об'єктивних обов'язків в ідеях, переконаннях, звичаях, мотивах. На основі цих уявлень формується розуміння відповідальності. Свідомість відповідальності виникає і проявляється в процесі соціального розвитку, спеціалізації, особистості, її



морального формування; воно невід'ємне від соціального напрямку поглядів людини, ряду думок, всього його ідейного вигляду.

Висока свідомість відповідальності це є: правильне розуміння завдань, які стоять перед суспільством, не тільки перспективні, але й конкретні завдання сьогодення; глибоку впевненість у необхідності виконання своїх обов'язків, тобто ясну і тверду впевненість, що цього потребують життєві інтереси суспільства і кожної людини окремо; переживання суспільних інтересів і свого ставлення до них, яке виникає на основі знання і переконання, яке виражається в постійному прагненні найкраще виконати свої обов'язки; позитивні вольові якості, необхідні для виконання вимог; цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, діловитість, ініціативність, організованість і свідому дисципліну.

Рівень усвідомлення відповідальності визначається повнотою знань про це поняття. Цей критерій дозволяє припустити, що на практиці одні володіють необхідними знаннями, другі – мають лише деякі уявлення про них, треті – ці знання вибіркові, не систематичні. Цей висновок має суттєве значення для визначення місця і значення знань про відповідальність в структурі свідомості і стосується виховання школярів. Той факт, що багато проблем, пов'язаних з проявом відповідальності, не помічаються або не знаходять відповідного відгуку, свідчать про неповноцінність або відсутність знань, про відповідальність учнів. На це вказує і присутня окремим групам учнів негативна тенденція: негативне відношення до провідних видів діяльності, низька суспільна активність, не бажання працювати.

Ми стверджуємо, що наявність в учнів знань про відповідальність і їх повноцінність забезпечили б формування у них усвідомлення відповідальності на високому рівні і це могло б служити основою для відповідальності виконання учнями основних суспільних функцій.

Однак одного теоретичного знання про відповідальність недостатньо. Для того, щоб знання стало основою дій, необхідно визначення відношення особистості до даного поняття, котре складається в результаті переживання нею відповідальності: суб'єктивне відношення особистості до знань пов'язаних зі свідомим і суб'єктивним тлумаченням людиною набутих знань і здійснюють вплив на процес оволодіння цими знаннями. Такий процес відношення пізнавального індивіда до свого усвідомлення їх особистісного смислу і їх внутрішнє емоційне переживання. О.М.Леонт'єв, 1972, відзначав, що усвідомлення як суб'єктивний бік знань означає, що вкладає людина в ці знання, яке значення надає їм і як він враховує їх в своїй діяльності. Ось чому між фактичною стороною знань і їх усвідомленням особистістю існує суттєва різниця.

Відповідальність прямо корелює в першу чергу з такими якостями, як дисциплінованість, самостійність, ініціативність і наполегливість. Дисциплінованість, яка вимагає дій і вчинків людей відповідно до законів і норм суспільства, колективу – добросовісне відношення до своїх обов'язків та вміння підкорятися волі колективу. Свідома дисципліна тісно пов'язана із

самостійністю, коли людина чинить так або інакше не в результаті зовнішніх дій, випадкових впливів, а в силу своїх знань, переконань і уявлень про необхідність як для кожного конкретного вчинку, так і визначеної поведінки впродовж тривалого періоду. Самостійність, вказував К.Муздибаєв, 1983, концептуально являється поняттям корелятивним стосовно відповідальності, адже тільки тоді, коли рішення прийняте особисто самим суб'єктом дії, на нього покладається вся відповідальність.

Поряд з дисциплінованістю і самостійністю для людини відповідальної суттєві такі якості, як настирливість, яка включає в себе напругу духовних і фізичних сил для того, щоб досягти суспільно значимих цілей. Відповідальність потребує від кожного не тільки старанності, дисциплінованості, інтенсивної напруги сил, направлених на реалізацію особистих переконань, але і творчого підходу до виконання своїх обов'язків, виявлення ініціативи, самостійного пошуку найбільш ефективних рішень, виникаючих проблем. Цінність знань, переконань і вольових зусиль людини виростає по мірі відповідального виконання нею своїх соціальних функцій. Усвідомлення особистістю вимог суспільства, соціальних обов'язків, перетворення їх в стійкі переконання і стійку поведінку – від динаміки думки до динаміки реальної дії.

В психолого-педагогічних дослідженнях за вирішальний, визначальний критерій соціально-відповідальної поведінки береться діяльність особистості. За її результатами, можливо судити про внутрішній світ особистості, про її бажання і можливості перетворювати свої знання і переконання в життя. Якщо обов'язок людини складається з того, щоб усвідомити, пристосувати до конкретного положення, в якому він знаходиться і практично здійснити моральні вимоги, то питання про те, в якій мірі це завдання виконується або в якій мірі людина винна в її виконанні – це питання про особисту відповідальність.

Особиста відповідальність проявляється в різних видах соціальної діяльності. Стосовно підлітків в наших дослідженнях це навчальна, трудова і суспільно-корисна. Виходячи з того, що основний обов'язок школяра перед суспільством – навчання – можна було б говорити про навчально-трудова діяльність, не виділяючи окремо учбову і трудову. Але вимоги реформи загальноосвітньої школи в необхідності об'єднання навчання з виробничої практикою, які передбачають залучення учнів в систематичну, організовану, посилену для їх віку і здоров'я, віку суспільно-корисну працю – дійсно необхідна суспільству робить окремий розгляд праці і навчання не тільки правомірним, але і необхідним.

Розглянемо, як реалізуються основні соціальні функції старших школярів.

В учбовій діяльності старшокласники виконують свої основні обов'язки перед суспільством. Навчання – головна праця, необхідна умова реалізації в майбутньому всіх соціальних функцій. Учбова діяльність забезпечує формування в учнів основ наукових знань, різноманітних потреб і

здібностей. Отже, навчання сприяє не тільки засвоєнню особистістю суспільного досвіду, її різнобічного розвитку, а й процесу розвитку суспільства в цілому. Тому кожен учень повинен вчитися, виходячи не тільки із своїх бажань і здібностей, а й із суспільних потреб. Критерієм виявлення високої відповідальності старшокласників учбовій діяльності можуть слугувати такі ознаки: усвідомлення суспільного значення отримуваних знань, навчання на повну силу своїх можливостей, готовність до продовження навчання, до самоосвіти.

Трудова діяльність старшокласників – це суспільно корисна, виробнича праця, основною формою організації якої є трудові колективи, класи, групи, діючі переважно як структурні підрозділи підприємств чи фірм. Мета трудової підготовки – сформувати в учнів готовність до праці, тобто сукупність якостей, обумовлюючих потребу і можливість успішно з користю для себе і суспільства із задоволенням працювати в майбутньому. Відповідальність підлітків у трудовій діяльності проявляється в усвідомленні праці як суспільної необхідності, любові до праці і повазі до трудівників, посильній участі в різноманітних формах суспільно-корисної праці, турботі і бережливому ставленні до суспільних надбань й природи, книг, шкільного приладдя, електроенергії, води, речей, продуктів харчування та ін.

Суспільно-корисна діяльність учнів служить не тільки вираженням їх позицій стосовно колективу, виконання обов'язків перед суспільством, є важливим засобом формування позитивних якостей особистості в шкільні роки, а й серйозною школою підготовки до участі в управлінні справами в дорослому житті. Така діяльність дає можливість учням проявити себе в різних формах життя учнівських суспільних організацій, роботи в школі, та за її межами, разом з дорослими, – все це сприяє удосконаленню особистості.

Таким чином, трьома найважливішими сферами виявлення відповідальності є ідейно-моральна, діяльно-практична й емоційно-вольова.

На основі викладеного можна зробити такі висновки.

Серед різноманітних якостей особистості, що становлять основу її активної життєвої позиції, відповідальність є однією із провідних. В межах загальної залежності від об'єктивних умов людина приймає рішення із знанням справи, але тільки в тому, що знання дає можливість вибору, і виникає передумова для народження відповідальності.

У нашому дослідженні відповідальність розглядається як складна інтегральна якість особистості, що відображає особливе соціальне і морально-правове ставлення особистості до суспільства, що проявляється в потребі діяти відповідно до загальноприйнятих норм, виконувати рольові обов'язки, готовності звітувати за свої дії. Відповідальність – якість, що характеризує соціальну типологію особистості.

Відповідальність підлітків знаходить реальне вираження у їхньому ставленні до учбової, трудової і суспільно-корисної діяльності. Ця якість

характеризується такими ознаками: глибоке розуміння відповідальності як вимоги, яку висуває суспільство; сумлінне виконання своїх обов'язків; своєчасне і точне виконання взятих обов'язків; звичка доводити розпочату справу до кінця; готовність відповідати за свої вчинки і вчинки своїх товаришів.

Вказані ознаки відповідальності як якості особистості в сукупності втілюють єдність свідомості, емоційно-вольової і діяльно-практичної сфери. Щоб виявити наукові основи процесу розвитку відповідальності підлітків, недостатньо знати сутність якості в зрілій формі і його функції. Необхідно, щоб система педагогічної дії, її послідовно нарастаючі цілі були адекватні до закономірностей розвитку якості, що формується, а застосовуючі засоби мали властивість збуджувати її стани з випередженням порівняно з досягнутим рівнем. Для цього необхідно знати рівні розвитку цієї якості, рівні її функціонування і процес їх розвитку.

### *Література*

1. Дмитрієв Д.А. Розвиток суспільної активності старшокласників в пізнавальній діяльності. Формування соціальної активності особистості: сутність, проблеми. – М., 1985. – С. 27
2. Платонов К.К. Короткий словник системи психологічних понять: Навчальний посібник. – М.: Вища школа, 1981. – С. 175.
3. Сокольніков Ю.П. Суспільно-корисна діяльність як фактор формування особистості підлітка. – Чебоксари: Чувашкнигвидав, 1971. – С. 287.
4. Леонт'єв О.М. Діяльність, свідомість, особистість. – М.: Політвидав, 1977. – С. 304.
5. Леонт'єв О.М. Проблеми розвитку психіки. – М.: Вид-тво МДУ, 1972. – С. 547.
6. Муздибаєв К. Психологія відповідальності. – Л.: Наука, 1983. – С. 217.

*Коркішко О.Г.*

## **ЕКОЛОГО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО КАЛЕНДАРЯ**

*Сучасна Україна складається з регіонів, багато з яких мають своє власне обличчя, свою історію, яка часто відрізняється від історії інших регіонів. Тим самим вони привносять в країну свої традиції і свій особливий історичний досвід. У цьому багатстві України, але використати це багатство повною мірою не так уже й просто.*

Л.Д.Кучма [ 4; 1 ]

На переломному етапі розвитку нашої держави значно зростає соціальна значущість патріотизму, як одного з найбільш глибоких почуттів, що віками закріплені у свідомості українського народу. Ці почуття складні,

неоднозначні, в них пов'язані інтереси держави, соціальних груп, окремих особистостей.

Одним із важливих компонентів патріотизму – є виховання любові, дбайливого ставлення до Батьківщини, природи рідного краю, особистої громадянської відповідальності за стан навколишнього середовища.

Надзвичайно актуальним для нашого часу є думка про те, що “до патріотизму не можна тільки закликати, його потрібно турботливо виховувати”. Формування патріотичних почуттів, любові до своєї країни неможливе без активного залучення до культурних традицій свого народу.

Екологічно-патріотичні знання, будучи компонентом загальної культури, є основою виховання у школярів моральних цінностей, принципів, які визначають життєву позицію особистості, їх ставлення до природи рідного краю.

На думку В.О.Сухомлинського пізнання природи, оволодіння знаннями про навколишній світ, сприяють можливості формувань громадянської позиції людини, вихованню соціально-політичної, моральної, етичної культури особистості. У своїй науковій роботі “Природа, праця, світогляд” педагог писав, що природа – не тільки середовище навколо нас, а й всенародне добро і багатство, за яке кожний громадянин-патріот нашого суспільства відповідає – це червона нитка світоглядних переконань, від яких залежать соціально-політичні позиції людини.

Патріотичне виховання в екологізації діяльності учнів, як об'єктивного процесу по'єднання матеріального та духовного життя людини, включає формування:

- любові до своєї родини, рідної землі, до краси рідного міста (села), до свого народу;

- дослідницьких знань, спрямованих на розвиток активності при роз'язанні проблем місцевого, регіонального і глобального характеру;

- екологічної свідомості, основою якої є відповідальність за свою діяльність у природному середовищі.[ 2; 53]

З метою формування в учнів патріотичних почуттів школа в навчально-виховному процесі залучає їх до національної культури, складовою часткою якої виступає екологічна культура.

Екологічна культура людини, гармонія її відносин із природою передбачає:

- усвідомлення себе частиною природи, що є основою життя;

- формування у дітей та молоді відчуття відповідальності за природу як національну і загальнолюдську цінність, основу життя на землі;

- опанування знань, практичних умінь і навичок здатності оцінювати стан навколишнього середовища, ухвалювати відповідальні рішення для його поліпшення й передбачати наслідки своїх дій;

- опанування дітьми знань про природу свого краю, залучення їх до активної екологічної діяльності, виховання дбайливого ставлення до природних багатств України;

- тісний зв'язок із традиційним народним вихованням любові до природи, спираючись на педагогіку народного календаря, де всі пори року, кожна дата, свята тісно пов'язані з природою рідного краю, з природою самої людини;

- свідоме дотримання норм поведінки у природі, боротьба з забрудненням природного середовища;

- розвиток у дітей і молоді потреби спілкуватися з природою, відчувати на собі її цілющий вплив, а також непримиренності до тих, що завдають шкоди природі. [ 7; 144 ]

Формування екологічної культури, гармонійних відносин людини і природи посідає в Україні особливе місце. Це викликано багатьма причинами і, насамперед наслідками Чорнобильської катастрофи, високим рівнем радіаційної, хімічної забрудненості навколишнього середовища. Нашим дітям україні необхідні відчуття відповідальності за природу як національну і загальнолюдську цінність, основу життя на землі, господарські, гуманні принципи природокористування. І якщо нове покоління людей, що сидить зараз за шкільними партами, не зрозуміє небезпеки і не змінє загрози екологічної кризи, людство загине.

В Концепції національного виховання наголошується: “Активізації екологічного виховання, підвищенню його ефективності сприятиме тісний зв'язок з традиційним народним вихованням любові до природи, опори на педагогіку народного календаря, де всі пори року, кожна дата, свята пов'язані з природою самої людини”.

Народний календар – за визначенням Фіцули М.М., – система історично обумовлених дат, подій, спостережень за навколишньою дійсністю, народних свят, інших урочистостей, які в певній послідовності відзначаються протягом року. Народний календар – це енциклопедія знань про життя людей, їх побут, виховну мудрість, природні явища.[6; 88]

Педагогіка народного календаря, на думку М.Г.Стельмаховича, репрезентує виховання дітей та молоді послідовним циклом залучення їх до сезонних робіт, звичаїв, символів, свят і обрядів українського року. Народний календар зберігає багатовікову історію України, її невичерпні традиції, які зберегли і віддзеркалили в собі те, що характерно для українського народу – взаємозв'язок працьовитості та духовності.

Саме народний календар дає можливість здійснювати еколого – патріотичне виховання учнів. Знання рідного краю, народних свят дадуть можливість дітям відчувати тепло перших великодніх стежин та відгомін різдвяних колядок і щедрівок, легіт купальських надвечір'я та красу старовинної хати з лелечим гніздом, легкий скрип ще сонного колодязя і чудодійні юрійські ладкання перших пастушків...

Народні свята – це велика духовна зброя, яка вчить дитину любити людей, природу, навколишній світ, вчить глибоко цінувати все те, чим багата українська земля.

За роки відродження в життя і побут людей увійшли такі ідейно-патріотичні свята й урочистості – як День Конституції України, День Незалежності України, День Соборності України, Свято Козацької Слави. На цих святах, школярів знайомлять із державними символами України. Тризуб – це символ княжого роду Володимира Великого і Ярослава Мудрого. Він відображає триєдність життя. Це – батько – мати – дитя, які символізують собою силу, мудрість, любов. Синьо-жовтий прапор відображає колір неба і пшеничного лану, колір хліба, зерна, що дарує життя всьому суцшому на землі; це ще й колір жовтогарячого сонця, без лагідних промінів якого не дозрів, не заколосився б життєдайний хліб на українських полях, природну симфонію Землі, Неба, Сонця, Хліба – символу плодючості й достатку української держави. Це дуже виразно відображено у вірші Крищенко В.:

Під синім небом України зазолотилися жита,  
У чуйнім серці воєдино з'єдналася палітра та.  
Бо це давно нам споконвіку –  
Від пращурів жива яса –  
Душею, що не любить крику,  
Єднати землю й небеса.

Залучення учнів до вивчення національної символіки, має допомогти їм проїнятися патріотичним духом, осмислити важливість процесу державотворення, усвідомити своє місце в ньому, прагнути до самореалізації для блага Батьківщини.

Нині народний календар поповнюється загальнонаціональними святами – День Матері, День Батька, День Родини. На наших очах відродилася пісня “Червона калина”. Калина – це символ України (“Без калини нема України”), дівочої краси та цноти, душевної щедрості, жіночості, дітородності, щастя.

В українців, як і у всіх хліборобських народів, в центрі уваги стоїть матір з її ощадністю, і з тихою, але постійною турботою про майбутнє потомство, для якого треба заховати і зберегти плоди землі. Хліборобство, на думку В.Яніва, духовно пов'язало українця з землею, яку українці ототожнюють з матір'ю - годувальницею. Поєднання культу землі з культом матері дає українській вдачі ніжність, доброту з бажанням допомагати іншим. [ 8; 12 ]

Релігійні свята займають особливе місце в народному календарі – День Андрія, День Миколая, Різдво, Коляда, Водохреща, Стрітіння, Великдень, Свята Трійця, Івана Купала, Маковію, Спаса, Воздвиження, Покрови Матері Божої та інші.

Християнська Церква впродовж тисячоліть активно сприяла вихованню народної душі, надавала українському народові уявлення про добро та зло, честь і безчестя, істину та кривду, прищеплювала людині з дитинства паростки християнської моралі, проповідуючи милосердя, добродійність, злагоду. Неможливо відокремитись від історичної реальності її духовної енергії, яка своєю силою підтримувала український народ, була постійною

берегинею народних святинь, вчила любити народ, свою родину, рідний край, природу, зміцнювала культуру України.

Традиційним українським релігійним святом є Святе Різдво. Це винятково багате, веселе, радісне й велике свято, що відрізняється від усіх інших своєю особливою обрядовістю, багатством фольклору, оригінальністю етнографії, найбільшим збереженням стародавньої культури.

Різдвяні свята багаті на різноманітну атрибутику, яка символізує й стверджує віру людини у всемогутнього Бога, у надприродну силу різних явищ природи.

Головною обрядовою традиційною їжею Святої вечері є кутя. Це варена пшениця з медом та іншими приправами. Пшениця, її зерно, щороку оживає і тому є символом вічності. А мед сприяє успішному веденню господарства і символізує багатство та здоров'я родини.

Наш народ вірив, що на Свят-вечір усі померлі предки приходять знову на землю і йдуть до хати своїх дітей, онуків, правнуків. І разом з ними їдять святу страву – кутю. Тому кожен, хто їсть кутю, з'їдає кілька ложок, а тоді кладе ложку знову в свою миску, щоб дати змогу поїсти померлим родичам. Це дуже гарний звичай, якого немає в жодного іншого народу. Так мовби підтримується зв'язок між різними поколіннями роду. Отож і виходить, що народ є без початку й кінця. Недарма існує приказка: “Нашому роду нема переводу”.

Символічним вважається також і різдвяний хліб, який протягом всіх свят стоїть на столі і уособлює в собі сімейний добробут та багатство. Засушений окрасць хліба зберігається до того дня, коли вперше виходять у поле сіяти.

В Україні був поширений звичай ставити на покутті сніп із різдвяного збіжжя: жита, пшениці, ячменю, проса, гречки, вівса, який називався дідухом. Цей снопик урочисто вносять до хати і ставлять на покутті під образами. Дідух – є символом нового вражаю, добробуту та багатства, уособлює у собі дух пращурів та бога вражаю. Саме цей звичай не лише нагадує дорослим і дітям про освячений віками культ хліба, а й допомагає зберегти сотні ялинок, які нещадно вирубуються для новорічних свят.

Разом з Дідухом на Святий вечір вносили до хати і сіно, яке клали на стіл під обрус. Воно символізує місце народження Ісуса Христа. Сіно на столі, за народним віруванням, символізує також добробут на противагу голому столу, що означає бідність.

Символічною була і сама Свята вечеря, стравами з неї ділилися з родичами. Приймаючи обрядові різдвяні страви, господарі дякували і, в свою чергу, передавали дари – такі ж страви зі свого столу. Таким чином, відбувався обмін ритуальною вечерею, що символізував спорідненість сімей, їхню приязнь та взаємну щедрість. [ 4; 31-32 ]

Таким чином, ми бачимо, що релігійні свята вчать любити і зберігати рідну землю, шанувати родичів, сприяють духовному єднанню людини і природи.



Треба зазначити, що всі свята народного календаря пов'язані з народними прикметами, повір'ями, засторогами, табу, які вироблялися протягом багатьох століть. Народні звичаї та прикмети дають змогу розпізнати український народ не тільки у сучасному, а й у його історичному минулому. Це те, що об'єднає окремих людей в один народ, в одну націю.

Великий цикл народних прикмет, повір'їв, магічних засобів, табу пов'язаний:

- із хліборобською працею: листопад сухий і ясний – для наступного року небезпечний, несприятливий для майбутнього вражаю; грудень сніжний і холодний обіцяє багаті жнива; сухий березень – провісник родючості, дощовий – чекай неврожаю та ін.;

- із благополуччям самої родини та успішним веденням господарства: на кутю зоряне небо – кури добре нестимуться і вродить горох; не можна руйнувати гнізда лелеки, бо згорить будівля та ін.;

- із культом вогню, води, Землі, Сонця, зірок, грому: жовтневий грім – безсніжна зима; квітень із водою – травень із травною; якщо навкруг сонця або місяця видно кола – чекай морозу та ін.

Це все те, з чим ми жили і без чого не зможемо жити, що притаманне нам, подароване природою, йдуще з глибини душі. Тільки зберігаючи і передаючи із покоління в покоління ці величні скарби, ми розвиватимемося як народ і держава.

Складовою частиною народного календаря є родинний календар, який включає важливі дати, віхи життя сім'ї, ювілеї та інші знаменні події родини, кожного її члена ( дні народження членів сім'ї, ювілейні весілля батька і матері, бабусі і дідуся, синів та дочок, онуків ).

Традиції і обряди родинного календаря зміцнюють сім'ю, виховують найглибші людські почуття, зберігають досвід пращурів, вчать любити і поважати Матір та Батька, рідну оселю, рідний край. Батькам слід пам'ятати, що родина – це мала Батьківщина, але завдяки їй виростає Батьківщина велика.

Визначне місце у родинному календарі належить Дню пам'яті (проводі) померлих людей, загиблих воїнів. “Важко переоцінити виховне значення вшанування пам'яті основоположників роду – дідуся та бабусі, прадідуся та прабабусі і по батьковій, і по матерній лінії. Прибирання могилок, поминання своїх предків добрим тихим словом, глибока вдячність їм за добрі діла для роду і народу – все спонукає молодь до глибоких філософських роздумів над проблемами життя і смерті, добра і зла, скороминущості і вічності буття.

День пам'яті померлих і загиблих вояків викликає готовність продовжувати справи, заповіти батьків та дідів. У ході підготовки та відзначення цього дня формується історична пам'ять, зміцнюється наступність поколінь, утверджується безперервність гуманістичних традицій народу, вічність буття нації”. [ 3; 25 ]

Таким чином, ми бачимо, що народний календар має конкретну еколого-патріотичну (ідейно-виховну) спрямованість. У центрі українських свят і

звичаїв — людина з її любов'ю до всього живого на землі, вірністю заповітам пращурів.

Виховні можливості народного календаря благотворно впливають на формування особистості та всебічний розвиток сьогоденного школяра, а завтрашнього громадянина незалежної України.

Особливу увагу в еколого-патріотичному вихованні слід звернути на виховний процес у початковій школі, де закладаються основи виховання дітей, створюється фундамент, на якому будуватиметься робота у майбутньому. Це дуже важливо, бо все те, що відбувається в дитинстві, запам'ятовується і зберігається в пам'яті на завжди. І важливо, щоб згадки дитинства були ідейно значущими, благотворно впливали на подальший розвиток особистості.

Для поліпшення еколого-патріотичного виховання, засобами народного календаря, ми пропонуємо тематику виховних заходів для учнів 1 – 4 класів:

1 – 2 класи:

**Краю, мій рідний.** (розповідь про походження міста Києва (столиці нашої держави), рідного міста, вулиці, звичаї рідного краю)

**Хліб наш насущний.** (жниварські обряди в Україні, народні казки та пісні про хліб, Свято Покрови)

**Роде наш красний.** (розповідь про походження українського народу, родина та її звичаї, родинні свята, примовки про родину, колискові пісні, народні мудрості)

**Зима прийшла – свята принесла.** (розповіді про релігійні свята – Свято Миколая, Різдво, Водохреща, Стрітєння; знайомство з колядками, щедрівками, прислів'ями, з традиційними українськими зимовими дитячими іграми та забавами)

**Весна прийшла.** (обряд “Зустрічі весни” в Україні, вивчення веснянок, лічилок, закличок, знайомство з народними прикметами, Свято Стрітєння)

**Великодні свята в Україні.** (розповідь про Великодні Свята, святкування Великодня у сім'ї, традиційне писанкарство в Україні, народні ігри, забави)

**День Матері.** (розповідь про походження свята, знайомство з “Молитвою” до матері, читання віршів та пісень про Матір)

3 – 4 класи:

**Стежками Батьківщини.** (розповідь про символи України – прапор, герб, гімн та їх походження; перекази про походження назв полів, лугів, балок, ярів своєї місцевості)

**Осінь прийшла, достаток принесла.** (традиції обмолоту зернових культур в Україні, народні прикмети та обряди сільського господарства, Свято Покрови в Україні, ярмарок сільськогосподарських продуктів)

**Козацькому роду нема переводу.** (традиції родичання в Україні, розповідь про пращурів, родинні оберіги в Україні, прислів'я про родинне життя, складання шарад)

**Різдву Христовому поклонімся.** (розповідь про традиції Різдвяного посту в Україні, про обрядову їжу на Святий вечір, про святість Йорданської води, знайомство з церковною піснею “О, хто, хто Миколая любить”, вивчення щедрівок, колядок; народні ігри, пов’язані з обрядами)

**Свято весни в Україні.** (свято весни в українській міфології, знайомство з традиціями Святого Великого Посту на Україні, народні прикмети про прихід весни, загадки)

**Христос Воскрес – воскресла Україна.** (розповідь про народні великодні звичаї на Україні, знайомство з церковною піснею “Христос Воскрес”, вивчення гаївки “Ой зацвіли фіалочки”, хороводу “Кривий танець”)

**Свято Матері.** (традиції святкування “Дня Матері” на Україні та у рідному місті, вивчення вірша “Три матусі” Л.Полтави)

Патріотично-екологічну інформацію доцільно відбирати дотримуючись загальнодидактичних критеріїв:

- необхідність створення цілісного уявлення учнів про природний елемент національної культури;
- доступність інформації для школярів, її практична спрямованість;
- наступність в ознайомленні учнів із елементами народних знань про природу;
- цікавість та емоційна насиченість.

Важливо підкреслити, що підготовка до свята сповнює життя дітей радістю, тому треба, щоб цю радість переживали всі учні класу. До підготовки свята треба залучати всіх учнів: хай це буде загадка, маленький вірш, прислів’я тощо, але кожна дитина повинна відчувати свою значущість, проявити ініціативу, показати свої здібності.

Участь у підготовці і проведенні свята створює у дітей піднесений настрій, підвищує загальний тонус, готує психологічно до глибокого й емоційного переживання.

Підводячи підсумки виховного заходу, вчитель орієнтує дітей на наступний етап вивчення та святкування знаменних дат народного календаря (називає тему, розподіляє обов’язки, дає завдання).

Результатом виховної роботи, у цьому напрямку, буде сформованість якостей та рис, які відбивали еколого–патріотичні почуття, погляди молодшого школяра. Для цього, ми пропонуємо критерії оцінки результатів виховання:

- почуття національної гідності;
- пошана до національних та державних символів;
- громадська еколого – патріотична активність;
- дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи;
- любов до рідного краю (село, селище, місто);
- чемне ставлення до батьків, старших у сім’ї;
- пошана до пращурів, догляд за їх могилами;

- дотримання народних і релігійних традицій, звичаїв, національних свят;

- воля, доброзичливість, правдивість, терпеливість, старанність, ініціативність, працьовитість, наполегливість, самостійність, творча активність, почуття відповідальності.

Підсумком еколого–патріотичного виховання, проведеної великої роботи на протязі чотирьох років, має стати свідоме прийняття дитячої присяги:

Ми є діти українські, хлопці і дівчата,  
 рідний край наш – Україна, красна і багата.  
 Рідне небо, сонце ясне, місяць, зорі срібні.  
 Рідний народ – українці, всі до нас подібні.  
 Рідний прапор: злото-синій, як сонце на небі.  
 Ми за нього все, що маєм, віддамо в потребі.  
 Рідна віра – Свята трійця і Пречиста Мати.  
 Рідна мова – нею вчились Бога прославляти.  
 Присягаєм: край наш рідний над усе любити,  
 рідний нарід шанувати і для нього жити...

#### *Література*

1. Концепція національного виховання. 30 червня 1994
2. Науменко Р.А. Національно-патріотичне виховання в системі формування екологічної культури// Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: матер. звітньої наук.-практ. конф. – К., 1999. – 127 с., с. – 53.
3. Основи національного виховання. К., 1993, с. – 25.
4. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події/За заг. ред. В.Г.Кремня. – К.; Вища шк., 2001. – 159 с.
5. Смоляк О.С. Українське народознавство. Тернопіль, 1996, с. 31 – 32.
6. Фіцула М.М. Педагогіка. Тернопіль, 1997, с. – 190.
7. Щербань П. Національне виховання в сім'ї. К., 2000, с. – 259.
8. Янів В. Українська вдача й наш виховний ідеал//Педагогічні проблеми та дидактичні поради. – Мюнхен, 1969. – с. – 12.
9. Матеріали журналів “Початкова школа” за 1999 – 2001 р

*Могилевська Н.Е.*

### **ВИХОВАННЯ СЛУХАЧІВ ЛУГАНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ ВНУТРІШНІХ СПРАВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА**

Сучасний етап історичного розвитку українського суспільства характеризується принциповими змінами в житті народу, оновленням всіх сфер діяльності людей і породжує потребу в переоцінці їх світоглядних орієнтацій. Головний напрямок розвитку суспільства знаменує поворот до людини, означає турботу про її духовне збагачення, моральну чистоту, фізичне вдосконалення.

Історія цивілізованих країн засвідчує, що необхідною і першочерговою умовою прогресу у будь-якій сфері є гармонійний розвиток особистості. Тому плідні теоретичні розробки в цій галузі, розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовно-творчого потенціалів народу, національного відродження, зміцнення державності та демократизації суспільства в Україні. Одну з провідних ролей у цій важливій справі відіграє гуманітаризація вищої освіти, зокрема, новий погляд на процес естетичного виховання.

Аналіз філософських, соціально-психологічних і педагогічних досліджень О.Апраксиної, Г. Апресяна, Ю. Борева, Н. Брюсової, А. Бутова, Н. Гродзенської, А.Зися, А. Зорової, І. Зязюна, Л. Когана, Л. Кунчева, О. Ларіна, М. Овсяннікова, В.Разумного, В. Скатерщинова, В. Товстих, В. Шацької, С. Шацького, В. Шестакова, Б. Яворського та інших вчених дає підставу віднести до вирішальних чинників формування інтелектуальної культури особистості процес естетичного виховання. Одним із засобів реалізації цього процесу є цілісний вплив різних видів мистецтва, їх цілеспрямована взаємодія в системі естетичного виховання.

Успішне втілення такого напрямку інтелектуального виховання потребує належного науково-методичного обґрунтування та практичного забезпечення. Зокрема, у роботах вітчизняних психологів підкреслюється, що внаслідок опанування історичної скарбниці художньої культури людина стає емоційно більш розвинутою, здатною глибше і тонше відчувати і переживати явища дійсності, в тому числі – власне мистецтво (Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Джидар'ян, О. Костюк, А. Леонт'єв, М. Марков, В.Мясіщев, С. Раппопорт, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші), усвідомлювати соціальне значення образів та ідей (Б. Асаф'єв, В. Медушевський, Є. Назайківський, Н. Очеретовська, Г. Тарасов, П. Якобсон, та інш.). Різні аспекти проблеми естетичного виховання засобами мистецтва та особливості його проявів в діяльності особистості одержали досить широке висвітлення в педагогічній науковій літературі (В. Асмолова, П. Бельська, С. Горбенко, В. Григор'єв, А. Каргін, Р. Любімая, Є. Привалов, Л.Федорова та інш.).

В той же час вітчизняні вчені приходять до висновку про нагальну необхідність переходу досліджень у цій галузі на якісно новий рівень, подолання стереотипів в естетиці, педагогіці, психології. Існуюча практика естетичного виховання помітно відстає від науково-освітнього розвитку людей; виховний процес недостатньо апелює до мотиваційної сфери діяльності, яка постійно змінюється під впливом реалій, він характеризується авторитарністю та імперативністю. Як наслідок, залишаються нереалізованими можливості естетичного потенціалу людини, її здатності цінувати і примножувати надбання художньо-перетворюючої практики як засобів зміцнення національної самосвідомості та міжнародних духовних зв'язків, виявлення відповідального ставлення до навколишньої дійсності, підвищення культури праці, побуту, спілкування, відпочинку, тощо. Все це потребує подальшого творчого осмислення самого змісту процесу

естетичного виховання, характеру функціонування його механізму, оцінки його інструментарію, відмови від примітивізму практики естетичного виховання засобами мистецтва такої особливої категорії, як працівники правоохоронних органів, зокрема на етапі підготовки юристів з кваліфікаційним рівнем “спеціаліст” (у подальшому – слухачі вищої школи або просто слухачі). Окремі наявні статті не дають цілісного уявлення про можливість використання педагогічною наукою різних видів мистецтва з урахуванням історично сформованих взаємодіючих тенденцій і специфіки цієї категорії осіб.

Проте, на нашу думку, порушена проблема має не тільки власний предмет дослідження, але й характеризується неабиякою важливістю, що зумовлена нагальною потребою суспільства у розширенні та розвитку інтелектуального та морально-естетичного рівня зазначеної категорії співробітників, насамперед в зв'язку з існуючими протиріччями та тенденціями в культурно – освітніх і правових процесах.

В останні роки до необхідної професійної характеристики працівників органів внутрішніх справ все виразніше включається вимога орієнтуватись у виборі естетичних цінностей. Це викликано рядом причин: естетичні чинники займають все більш чільне місце у змісті всіх видів юридичної діяльності – нормо-творчої, право застосовної, профілактичної, організаційної тощо; естетичне виховання, впливаючи на емоційне світосприйняття співробітника органів внутрішніх справ, сприяє усвідомленню завдань, які стоять перед ним, і є допоміжним стимулом активізації його практичної діяльності щодо захисту прав і свобод, гідності та честі громадян.

Естетична категорія “прекрасне” тісно пов'язана з поняттям “нормативність”, оскільки обидві вони є орієнтирами людей на певні соціальні норми поведінки і спілкування. Діяльність правоохоронних органів по забезпеченню дотримання юридичних норм є умовою реалізації прав і свобод громадян та, одночасно, хоча й більш побічно, засобом охорони краси та культури людських взаємовідносин. Але оцінка норм поведінки та спілкування людей в різних життєвих ситуаціях з позицій прекрасного можливо тільки естетично розвиненою особистістю, яка здатна знаходити прекрасне в різноманітних зовнішніх факторах, що впливають на людське життя (включаючи моральні та правові), розвиток культури, мистецтва, виділяти їх індивідуальну неповторність, отримувати естетичну насолоду. Це потребує якісно нового рівня естетичної свідомості працівників правоохоронних органів, їх творчої естетичної активності, затвердження принципів гуманізму, милосердя, високої моралі, шанобливого ставлення до людини та суспільства.

Вирішення цього завдання повинно перш за все здійснюватись на етапі професійно-освітньої підготовки слухачів, умови якої характеризуються наявністю елементів майбутнього професійного оточення (насамперед – у вигляді виконання службових завдань під час стажувань у практичних

підрозділах внутрішніх справ та специфічного міжособистісного спілкування, що регламентуються статутними вимогами).

Вважаємо, що кількість годин, відведених на естетичне виховання недостатня. Але ефективність підвищення естетичного рівня слухачів залежить не стільки від збільшення кількості годин на дисципліні естетичного циклу, скільки від наявності нових форм естетичного виховання, у тому числі різними видами мистецтва, та вибору оптимальних, максимально економних в часі і водночас багатогранно і концентровано впливаючих на всі сфери діяльності особистості засобів. Це, в свою чергу, потребує наукового обґрунтування сутності процесів, що визначають динаміку духовного зв'язку між слухачами та мистецтвом, і шляхів цілеспрямованого впливу на них.

Навчати треба на найкращих текстах у їх сполученні з музикою, яка допоможе краще відчувати ритм слова та сприятиме створенню певного настрою. У зв'язку з тим, що слухова рецепція є переважаючим засобом засвоєння слухачами мовної інформації, здається доцільним створення моделі спеціального аудіовізуального комплексу для процесу естетичного виховання.

Звукове наповнення навчального середовища – музика і функціональні шуми – грають важливу роль в активізації учбово-пізнавальної діяльності, сприяючи керуванню психофізіологічним станом слухачів. Музика безпосередньо впливає на емоції людини. Відповідно підібраний музичний твір сприяє створенню та підтримці позитивного стану слухачів у процесі навчання.

В основі сприятливого впливу музики на підвищення працездатності людини лежить властивість породжуваних його позитивних емоцій оптимізувати психофізіологічні процеси в організмі і діяльність центральної нервової системи. Поряд з цим під впливом музики створюється додаткове вогнище порушення в корі головного мозку і підкіркових утворень. Поява нового вогнища порушення послабляє навантаження працюючих ділянок мозку, керуючих діями людини, гальмує порушення старого вогнища, обумовлене стомлюючою чи одноманітною діяльністю.

Музика застосовується для створення навчальних комп'ютерних програм, у яких навчальний текст відтворюється на тлі музичного добутку, підбраного відповідно до змісту тексту, що проробляється. Музичне тло фонограми привносить у процес аудіювання тексту емоційний момент, що сприяє розкриттю резервів уваги, слуху і пам'яті, настроюванню організму на даний вид діяльності і збільшенню періоду активного сприйняття навчального матеріалу.

Експериментальне навчання довело, що структура аудіовізуального комплексу взаємодіючих мистецтв, для студентів мусить мати таку структуру:

- а) навчальний аудіотекст;

б) візуальні опори, які сприятимуть емоційному сприйняттю аудіотекста (це мають бути твори художників або фрагменти відеофільмів;

в) музичний фрагмент – супроводження, що сприяє створенню адекватного фону для аудіотексту;

г) система спеціальних питань і завдань до аудіотекстів, яка дозволяє коректувати рівень смислового та естетичного сприйняття слухачами, демонструвати естетичну функцію слова.

Виходячи з того, що в аудіотексті, який є художньою домінантою комплексу, яскравіше проступає естетика думки, аудіовізуальний комплекс взаємодіючих мистецтв може стати одним із засобів естетизації процесу навчання.

Сьогодні персональний комп'ютер став універсальним засобом навчання, його включення у навчальний процес спроможне задовольнити вимоги дидактики і стати в руках викладача творчим засобом розвитку й управління навчально-пізнавальною діяльністю слухачів.

Аналіз наукових праць І. Анісімова, М. Буригіна, А. Довгялло, М. Жалдака, Р. Заріпова, В. Краснопольського, О. Меньяйленко, П. Сердюкова, М. Фоменка, Г. Фролової дозволяє зробити висновок: якщо на занятті комп'ютерна техніка використовується науково обґрунтовано, навчально-пізнавальна діяльність слухачів, суттєво активізується, загострюється інтерес до навчання, формуються творчі здібності.

Як приклад використання комп'ютера в процесі естетичного виховання приведемо інтерактивну мультимедійну енциклопедію "Лувр", при роботі з якою користувач переноситься в зали одного з найбільших музеїв світу.

Інтерактивна мультимедійна енциклопедія познайомить з найбагатшою колекцією мистецтва Лувра, проведе екскурсію по всіх крилах двору. Більш сотні картин, ілюструють історію головних європейських шкіл від самих ранніх художників аж до 19-ого сторіччя.

Головне меню програми складається з розділів "Палац" і "Колекція".

У розділі "Палац" передбачені два підрозділи: Етапи будівництва палацу і Крила палацу.

На гіперсхемі представлені основні етапи будівництва Лувра: Середньовічний Лувр (нач. 1190); Палац ренесансу (1528); Грандіозний палац (1594); Розширення Палацу Леско (1624); Квадратний двір (1653); Нове крило Риволі (1806); Новий Лувр (1852); Великий Лувр (наст. час). Натиснувши на назву етапу користувач може почути історію будівництва, побачити тривимірне зображення обраних частин палацу, зображення історичних діячів і їхньої біографії.

У підрозділі Крила палацу представлені: Ришел'є, Сюллі, Денон, Піраміда. Після вибору будь-якої теми на екран монітора виводиться схема палацу з виділеним обраним крилом. На цій схемі відзначене розташування картин. При натисканні на схему картин, на екрані з'являються відеозображення залу. Користувач може побачити розташування картин на



стіні, меблі і навколишнє оточення в залі. Натиснувши на цікавлячу картину, він побачить озвучене зображення картини на весь екран.

У розділі "Колекція" у верхній частині екрана представлений список європейських шкіл художників (Французька школа, Італійська школа, Північна школа (Фландрія), Північна школа (Німеччина), Північна школа (Голландія), Іспанська школа, Англійська школа. Після натискання на назву школи з'являється мультиекран із зображенням картин, що відповідають обраній школі. Обрана картина з'являється на весь екран, одночасно звучить коментар диктора. Після закінчення коментарю, програма автоматично переходить у наступний підрозділ, у якому користувач може розглянути деталі картини в автоматичному і ручному режимах. Автоматичний режим передбачає демонстрацію збільшених комп'ютером деталей у супроводі звукового коментарю диктора. Ручний режим передбачає перегляд збільшених деталей картини по розсуду користувача. На екран виводяться дані про авторів картин, розмірах картин, різнопланова пізнавальна інформація (історія корабля "Медуза"; методи риго, Вернера; історія картини "Свято любові"; жанр комедії дель арте; суспільна реакція на картину "Турецька лазня" Жана Огюста Доминика Энгра; причини фатальної пристрасті Теодора Жерико; інформація про Патрони, зображених на картині Жана Ге "П'єр герцог де Бургонь представлений Святим Петром"; леді Магбет; історія про Батшибе і короля Давиді; винахід масляного живопису і д.р.).

З підрозділу "Колекція" можна перейти в підрозділ "Хронологія". У ньому на стрічці часу зазначені всі школи художників і картини, представлені в програмі. Натисканням на іконку картини, користувач переходить до перегляду картини в підрозділі "Колекція".

Зображення картин у програмі демонструється під супровід музики Lully "Турецька церемонія" і "Космічний балет 1670", Меси "Ностальгія про Париж", Leonhardt "Дзвону Святії Женив'єви в Монте Парижі", "Сюїта Сі-мінор", "Фантазія Луна", Ravel "Болеро", Boccherrini "Концерт для віолончелі", Vivaldi, Lassis "Реквієм", Berlioz "Симфонічна фантазія "Бал", Cade "Шістнадцять танців для соло і компанії 3-х", Julian Bream "Краще із серій "Фортуна" д.р.

У програмі представлені індекс, глосарій, дві з половиною години звукового (мовного) коментарю і двадцять хвилин музики.

Таким чином естетичне виховання слухачів вищої школи МВС України засобами мистецтва необхідно розглядати як процес, що спрямовує розвиток особистості в цілому при її активності, як суб'єкта виховання, під керівництвом та при безпосередній участі викладача. Комп'ютер, завдяки своїм технічним характеристикам, являється ефективним засобом естетичного виховання.

*Юцевич Ю.Є.***МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ – ЗМІСТ І ПІДХОДИ**

Особливо велике значення в загальній системі виховної роботи має музично-естетичне виховання, процес, що здійснюється засобами музичного мистецтва, яке є віддзеркаленням об'єктивної дійсності, перш за все, почуттів і думок людини за допомогою музичних виражальних засобів.

Зміст музичного твору реалізується у специфічній формі такими виражальними засобами, які не співпадають з будь-якими адекватними художніми засобами з інших видів мистецтв - образотворчого, хореографічного, літератури тощо. Зазначені види мистецтв за настроєм, характером, змістом та іншими параметрами можуть бути наближеними до музики, оскільки вони, як і музика, відображають життя, але відрізняються від неї через особливості відповідної мови. Це стосується і т.зв. "програмових" творів, які, незважаючи на спільну назву або літературну програму, навіть викладену автором, не вичерпують виклад його музичного змісту. Про це свідчить те, що, наприклад, за повістю М.Гоголя "Тарас Бульба" створено опери В. Кюнера (1880), В. Кашперова (1887), М. Лисенка (1890), А. Берутті (1895), М. Самюеля-Руссо (1919) та інших, а також балети В. Соловйова-Сєдого (1940) і Р. Глієра (1952), "Українська симфонія" М. Глінки (1856), рапсодія для оркестру Л.Яначека(1918)тощо. Ще більше авторів доклали зусиль до втілення безсмертної трагедії В. Шекспіра "Ромео і Джульєтта" - опери Й. Бенди (1777), Д. Штейбельта (1793), А. Цінгареллі(1796), Н. Ваккаї (1825), В. Белліні(1830), Ш. Гуно (1867), Дж. Баркуорта (1916), Р. Дзандонаї (1922), Г. Зуттермейстера (1940), К.Фрібеца (1955), балет С. Прокоф'єва (1836), ораторія Б. Блахера (1947), симфонія Г. Берліоза (1839), увертюра - фантазія (1869) та дует для сопрано і тенора (1881) П. Чайковського, увертюра Ю.Свенсена (1876), сюїта Б. Лятошинського(1955) та багато ін.

Все це твори, які суттєво відрізняються один від одного, незважаючи на близький сюжет, що свідчить про безмежні можливості мистецтва музики щодо передачі власними художньо-виражальними засобами найтонших змін почуттів та думок. Навіть вокальні твори, де, здається, літературна основа є вирішальною, створені на той самий текст різними авторами, завжди мають суттєві відмінності. Так, на вірш Т. Шевченка "Садок вишневий коло хати" написали музику М. Лисенко та А.Вахнянін, а на текст драматичної балади Й.Гете "Лісовий цар" - Л. Бетховен та Ф. Шуберт. Таких прикладів є безліч, але важливо звернути увагу на те, що, попри суттєві розбіжності, ці твори мають спільні риси щодо темпу, динаміки, метроритму, фактурній побудові, контрастах і т.д. Хоча зміст музики через свою специфічність неможливо точно переповісти, музикознавці вважають за можливе давати музичним творам загальні словесні характеристики щодо задуму, настрою та інших

позицій. Не слід забувати, що саме слово музикознавця (згадаємо москвичку С.Виноградову або киянина І.Енгстрема) сприяло в недосить підготованій шкільній аудиторії поглибленню розуміння творів, отже, посилювало виховний вплив музики. Саме таку роль в Київському дитячому музичному театрі виконувала музикознавець-педагог О.Комаровська. Характеристика тих часів, коли був створений твір, допомагає уважніше ставитись до слухання музики та її сприймання, “вживатись” у його зміст, форму та виражальні засоби, ніби стаючи співучасником автора..

Слід зауважити, існує такий погляд, що реальний зміст має зображальна або звуконаслідувальна музика (така, як симфонія пташиної ферми А.Копленда), а справді високе музичне мистецтво є “довільною грою звуків”, тобто самовираження композитора, яке не має суто змістового значення, і є грою емоцій. Звичайно, такий погляд може викликати заперечення, але знати його слід, особливо коли йдеться про сучасну академічну музику, наприклад, “Наліт” Л.Грабовського, “Перцепція” С.Губайдуліної, “Святкова увертюра” А.Караманова, “Фрески” В. Клина, “Монодія” В. Сильвестрова, “Ескізи” А. Шнітке та ін.. Деякі представники такої теорії вважають, що музиці можливо навчити, але виховати певні особистісні якості неможливо, оскільки такі музичні твори, що мають змісту, не спроможні впливати не тільки на почуття, але й на думки. Можна поділяти або не поділяти такі погляди, але вони засвідчують практично не обмежений спектр можливостей музичного мистецтва, які учителю, безумовно, слід знати. Він, що особливо важливо, повинен мати власну думку щодо виховних можливостей музики, які, починаючи з Давньої Греції, завжди були дійовими елементами системи виховання залежно від розуміння його мети.

Слід нагадати учителю, що на відміну від навчання і освіти, виховання орієнтоване, перш за все, на формування якостей особистості, її духовного світу в процесі оволодіння знаннями, уміннями, навичками певної, зокрема, музичної, діяльності в усьому розмаїтті її форм, методів, засобів та вікової специфіки. Природно, що коли йдеться про музично - естетичне виховання учнів загальноосвітньої школи різного віку - від 7 до 17 років, які мають специфічні особливості та можливості в кожному класі. Музичні характеристики основних вікових груп досить рухливі, змінні, диференційовані через вплив перебігу психофізіологічного розвитку, на якому відбився процес акселерації, що змінив численні показники потенціалу сучасних школярів. В той же час переважна більшість навчальних програм ігнорує цей факт, продовжуючи спиратись на роботи В.Багадурова, І.Левідова та інших, створені понад 60 років тому. Ці відомості суперечать реальному музичному розвитку дітей, які випереджають своїх однолітків 30 – 40 років не тільки за формуванням вокальних якостей, але й за іншими

показниками, оскільки комплекс музичних здібностей є системно неподільним, а змінювання будь-якого з її складників за законами системності зумовлює відповідні зміни інших компонентів музичної діяльності школярів. Таке становище впливає з педагогічної концепції Д.Кабалевського про те, що головним завданням музичного виховання “є не стільки навчання музиці, скільки вплив через музику на духовний світ учнів”, формування “ставлення школярів до музичного мистецтва повинно набувати якомога більшої естетичної орієнтації” (1, с.3), а вся система музично - естетичного виховання має забезпечити залучення школярів до музичного мистецтва як вагової частини їх життя.

Система музичного виховання в своїй організації спирається на естетику, як методологічну основу, психологію, зокрема теорію музичного сприймання, педагогіку, психофізіологію, музикознавство та інші науки, які дозволяють інтегрувати їх положення, відновлюючи основи цілісності художньої картини світу. Оволодіння музичними цінностями найбільш успішно відбувається під час активної художньо – виконавської діяльності, і виступає необхідним засобом реалізації мети - відтворення художнього образу музичного твору на ґрунті активізації уяви та розвитку особистої творчої ініціативи учнів. Послідовне становлення музичних здібностей учнів сприяє оволодінню ними виразністю елементів музичної мови, її виражальними засобами, навичками сприймання музики тощо. Музично – естетичне виховання - це складний багатофакторний процес, якій залежить від комплексу факторів - зусиль загальноосвітньої школи, позашкільних закладів, сім'ї, інформаційного оточення і так далі, хоча вирішальну роль тут відіграє саме загальноосвітня школа, яка має можливість досить обмеженого, але системного впливу на особистість учня будь-якого віку та статі.

Шлях становлення теорії та практики музичного виховання досить повно висвітлений в роботах О.Я. Ростовського (1, 2), де читач може детально ознайомитись з системами Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, С. Людкевича, М. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового, а також В. Верховинця, О. Апраксиної, Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, М. Румер, В. Шацької, С. Шацького та Б. Яворського, М. Сібато та інших. Незважаючи на відмінності (інколи досить значні), методичних підходів зазначених фахівців до розв'язання проблеми музично – естетичного виховання дітей усіх вікових груп, їх об'єднує загальна мета - залучення школярів до скарбниці світової музичної культури у всьому її розмаїтті та, можливо, перш за все, прищеплення підростаючому поколінню любові до музики як повноцінної частини життя. Слід підкреслити, що ніхто із згаданих фахівців не розглядав музичне виховання з розважального погляду, проте лише Д. Кабалевський відкрито виступив на захист музичного мистецтва як важливого складника життя. “Музика (як і всі мистецтва) - не просто розвага і не додаток, не “гарнір” до життя, яке можна застосовувати або не

застосовувати на свій розсуд, а важлива частина самого життя, життя загалом і життя кожної окремої людини, зокрема й кожного школяра” (3, с.6). Головним завданням музичного виховання в школі є відповідь на питання - “як зацікавити, захопити школярів музикою?” (3, с. 4), тому основою осягання музичного мистецтва є активне сприймання у всіх його виявах - творчості, виконавстві, слуханні. Сприймання є провідним в навчанні співів, музичній грамоті, грі на музичних інструментах, імпрровізації, хореографії, ритміці тощо.

Безпосереднє опанування формування навичками сприймання музики, за методикою, запропонованою та експериментально перевіреною Т.Дорошенко (4), дає можливість сприйманню набути активно – творчого характеру, стати не лише емоційним, але й аналітичним процесом. Опанування цією методикою спонукає учнів початкових класів не лише до емоційного реагування на музику, але й дає сильний поштовх для переходу від слухання музики до роздумів про неї. На це спрямовані методи й прийоми узагальнення в свідомості учнів різноманітних прикладів з позиції їх єдності та ототожнення, щоб процес навчання був не лише логічно зрозумілим, але й емоційно захоплюючим.

В 1988 році з'явилась нова програма з музики для шкіл України, розроблена за концепцією Д.Кабалевського групою українських педагогів – музикантів (З.Бервецький, Р. Марченко, Л. Хлебникова та інші), яку очолив О. Ростовський. Ця програма постійно удосконалювалась і була видана ще три рази - в 1989, 1991 та 1995 роках. Важливим є те, що кожний учитель музики мав можливість в практичній діяльності вносити до програми зміни, які впливали з регіональних особливостей, міг включати до перебігу уроку в початкових класах елементи інших мистецтв.

Після тривалих дискусій Постановою Кабінету Міністрів України від 16.11.2000 року був затверджений Державний стандарт освітньої галузі "Мистецтво", який проголошує її метою "розвиток особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, розуміння і створення художніх образів, художньо-творча самореалізація і духовне самовдосконалення" (5, с.52), висуваючи ряд вимог щодо змісту музичної домінанти, які майже не обмежують можливостей творчого пошуку учителя, залишаючи творчий простір для удосконалення музично-виховної роботи в школі.

### *Література*

1. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі. Навч. - метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000, - 216 с.
2. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі. Навч.-метод. посібник. - Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2000, - 272 с.

3. Програма з музики для загальноосвітньої школи (з поурочною методичною розробкою) 1 – кл. - М.: Міністерство освіти РРФСР, 1980, - 112 с. (рос.).

4. Дорошенко Т. Формування у молодших школярів навичок музичного сприймання// Дисертація на здобуття наукового ступеня канд.пед.наук. – Київ: 1996. – 190 с.

5. Мистецтво. // Постанова Кабінету міністрів України від 16.11.2000 р. В ж. Початкова школа, 2000, №1.

*Табачна О.Р.*

### **СИСТЕМА ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ІЗ ДУХОВНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО УЧНЯ**

Середня загальноосвітня школа № 9 звичайна школа м. Луганська, але за змістом - це школа, що відзначається особливим характером. На фасаді школи дві вивіски - загальноосвітня середня школа і зразковий хореографічний ансамбль народного танцю України «Барвінок». Це школа, яка вчить, виховує, навчає всіх, це школа самореалізації особистості, школа, сповнена краси, порядності, духовності.

“ На початку життя школу пам’ятаю я. ” - ці слова великого О.С.Пушкіна визначають фундаментальне значення школи в розвитку людини. Саме в школі починається свідоме життя, приходить відчуття свого значення, формуються особисті якості. Через школу проходять всі люди, які в своїй сукупності утворюють суспільство, країну, державу.

Коли говорять про виховання, одразу гостро постає питання про його сучасний зміст. Раніше ця проблема вирішувалась дуже просто. “Зверху” задавались точні ідеологічні установки, вироблялась програма діяльності, маршрут, яким треба було дружно крокувати, пропонувався набір чеснот, які повинна була мати молода людина.

Сьогодні все інакше. Школа звернулась до культурних традицій народу, до «розумного, доброго, вічного», до тем загальнолюдських цінностей, які вироблялися віками. Орієнтація на ці цінності, у нашому розумінні, породжує в людині гарні риси, високоморальні потреби.

Для того, щоб стати дорослою, здоровою, фізично розвиненою людиною треба багато чого подолати. Тут неможливо обійтись без допомоги дорослих. Що може зробити вчитель, щоб дитина виросла не тільки фізично здоровою, але й духовно? Як допомогти у вихованні цілісної особистості, яка живе повнокровним, осмисленим життям, даруючи радість оточуючим?

Що може зробити в сучасному світі вчитель, який має у своєму арсеналі частіше всього крейду й дошку, і намагається протистояти натиску яскравої, але, найчастіше негативно впливаючої на дітей, реклами, порнографії, наркоманії? Добре, якщо він діє разом з батьками. А батьки найчастіше зайняті добуванням хліба насущного або вважають, що духовне виховання

зараз не потрібне, а слід виховувати особистість фізично здорову та здатну «проштовхуватися вперед» без всяких «моральних заморочок».

Отже, що ми можемо протиставити цій не завжди приглядній дійсності?

Перш за все, ми ставимо перед собою мету - повернути школі її колишнє значення, її значимість, зробити школу, як і раніше, «центром культури» для дітей. Необхідно, щоб діти, в основному, тягнулись до школи в свій вільний час.

Основою, як і раніше, бачимо особистість учителя. Намагаємось підбирати людей яскравих, самовідданих, працюючих не «від... і до... », а стільки, скільки потрібно дітям.

Національно-державне, духовне відродження України неможливе без повернення до першоджерел життя народу, першооснов буття нації. Воно передбачає формування почуття національної свідомості, як неодмінної умови виховання справжнього патріотизму, гордості за свою землю, за свій народ, свою історію в новій генерації громадян суверенної, незалежної, демократичної Української держави.

Педагогічний колектив нашої школи вважає, що дитина повинна знаходитись під постійним виховуючим впливом матеріальної і духовної культури свого народу. Це потрібно, найперше, для найповнішого розкриття природних схильностей дитини і розвитку її здібностей. Тому головними проблемами виховної роботи школи були і є: «Виховання на національних традиціях, розвиток творчих здібностей учнів, становлення фізичного та морального здоров'я підрастаючого покоління».

Педагогічний колектив школи № 9 уже кілька років працює над тим, щоб школа стала культурним центром у мікрорайоні. На сьогоднішній день ми маємо конкретні результати. Це зразковий ансамбль народного танцю України «Барвінок». Керує ансамблем «Барвінок» колишній учень школи Дольчук Володимир Вікторович. Це неординарна особистість, творча, ініціативна, закохана в свою справу людина. «Барвінок» відомий далеко за межами школи, міста, області і України. Являється лауреатом багатьох республіканських і міжнародних конкурсів.

Ансамбль «Барвінок» набув розмаху і перетворився у громадську організацію «Барвінок» за своїм статусом. Метою цієї організації є сприяння розвитку культури, естетичного виховання, реалізація програм національно-культурного розвитку, надання допомоги творчій молоді. Слід звернути увагу на те, що це єдиний в Україні випадок, коли при школі працює громадська організація, яка об'єднує в собі більш ніж 400 дітей різного віку.

Також у школі працює талановита, віддана мистецтву вокалу людина - учитель музики, учитель-методист Іваннікова Галина Леонідівна. Велику увагу приділяє Галина Леонідівна розвитку вокального і ритмічного слуху, культури співу, розвиває любов до української народної пісні. Створений нею вокальний ансамбль «Квітонька» - лауреат обласного конкурсу, неодноразовий переможець міських та обласних оглядів художньої самодіяльності. Ансамбль працює в співдружності з місцевим поетом і

композитором О.Т.Скобіним і на інтернетсторінці є запис, що його авторські пісні має право виконувати тільки ансамбль «Квітонька». Два роки тому на дверях кабінету музики з'явилося яскраве оголошення «Музичне містечко збирає друзів». Це був День народження клубу «Музичне містечко». Структура цього клубу така: вокальний колектив **«Квітонька»**, **ансамбль дитячих ударних інструментів «Музична азбука»**.

На базі початкових класів працює клуб «Віночок». Програма клубу розрахована на три роки. Перший клас - усна народна творчість, український костюм, український віночок, хата, її оздоблення, родовід. Другий клас - календарно-обрядові свята: свято обжинків, першого снопа, колядування, закликання весни. Третій клас - ознайомлення з життям і творчою діяльністю класиків української літератури Т.Шевченка, Лесі Українки, І.Франка та інш.

В рамках засідань клубу були проведені літературно-музична композиція «У бабусі на подвір'ї, календарно-обжиткове свято «Обжинки», свято «Шануйте хліб», літературно-музичний журнал «Ми не забудемо тебе, Тарасе». Діти ознайомилися зі значенням кожної квіточки у віночку та кожної стрічки. Застосовуючи різні форми роботи в клубі учні поширюють свої знання про свій родовід, свій народ, свою землю.

Чотири роки підрят шкільний ансамбль «Барвінок» гастролює в Германії, пропагуючи українську культуру. Дітей тепло зустрічали на німецькій землі. З'явилися нові друзі, інтерес до німецької культури, мови.

З 17 вересня 2001 року в школі почав свою роботу клуб «Сонце світить для всіх». Членами клубу являються діти, які вивчають німецьку мову. На засіданнях клубу діти знайомляться з історією, культурою Німеччини, народними традиціями, життям молоді. Проводиться все в порівнянні з нашою країною. Наголос робиться на те, що ми - народ, багатий талантами, з історією, гідною поваги, народ-борець. Порівнюючи сучасність, діти старшої підгрупи роздумують про те, що можна зробити для того, щоб досягнути рівня життя сучасної Німеччини. Щиро зустрічала школа гостей із Пресела і Бад- Дюбена (Німеччина). Під час спілкування з ними, діти відчули здивування й захоплення талантами наших учнів, зрозумінь, що знання іноземної мови дуже потрібне в житті.

Зараз члени клубу листуються з учнями з гімназії міста Ейленбурга й пишаються тим, що вони знають географію, літературу Німеччини краще, ніж їх ровесники з гімназії - нашу. У містах діти стараються побільше розповісти своїм німецьким друзям про нашу історію, наші традиції. Готуючись до засідань клубу, діти підбирають матеріал одночасно про Україну і Німеччину. У доповідях і повідомленнях усе дається в порівнянні: «Цим ми повинні пишатися, а тут можна повчитися».

З метою охоплення найбільшої кількості різних за віком та інтересами дітей ми обрали клубну форму роботи. Центром є клуб "Джерело". Мета його роботи - виявлення і підготовка лідерів, формування національного самоусвідомлення, екологічної культури, виховання прагнення до здорового способу життя.



**Клуб "Джерело"**

Президент - Виконком клубу

*Координатори* - консультанти клубу координатори і керівники програм валеологія; екологія, туризм; конфліктологія; дебати; оздоровча, фізично-масова і спортивна ритміка; любителі німецької мови; природа, суспільство, людина, культура.

*Форми роботи:*

**урочна** - загально-освітня

**позакласна** - факультативи, гуртки, секції танцю,

На уроках загальноосвітніх предметів при вивченні різних тем акцентується увага учнів на почуття особистої гідності, особистості учня, його особливостях і відмінних рисах (якостях) характеру. Особлива увага приділяється розумінню цінностей життя й здоров'я кожного окремого учня і всіх оточуючих його людей.

Позакласні форми роботи по своїй дії на учнів скеровані на подальше виховання в школярів особистісних якостей, розуміння сенсу життя, різнобічних інтересів і особливостей спілкування. З цією метою вводяться заняття з валеології, конфліктології, екології, туризму, ритміки, дебатів. Позакласні форми не є дублюючими навчальний процес, вони тісно поєднані з ним, але вони мають свою змістовну спрямованість, - вміння кожного учня виявляти свою особливість у спілкуванні між собою. Вмінню цінувати себе і оточуючих з урахуванням особливостей і розбіжностей кожного.

Свої враження, нові знання, інтереси діти несуть у сім'ї. Сім'я -початкова структура суспільства, яка закладає основи особистості. Сьогодні розходження між сім'єю і школою в суспільстві посилюються. У сім'ї іде переорієнтація на інакші, ніж раніше цінності. Діти залучаються до комерції, ринкові відносини й нові ідеологічні установки нерідко приводять до напруження в стосунках між батьками й дітьми. А школа продовжує захищати ідеали добра, безкорисливості, чесності. Тому педколектив намагається на всі свої заходи, свята запрошувати батьків. Такі спільні зустрічі перетворюють школу з офіційного навчально-виховного закладу в теплий дім. Це дуже важливо для нас: педколективу, батьків, учнів.

Піклування про духовну атмосферу сьогодні - одна з найважливіших турбот людства. Людство оновлює й удосконалює себе через виховання нових поколінь. Воно помітно змінює орієнтації у бік демократії.

Демократичні цінності в системі освіти можуть формуватися через усі, без винятку, аспекти навчально-виховного процесу.

Зараз, як відомо, одним з пріоритетів державної політики в розвитку освіти є:

- особистісна орієнтація освіти;
- формування національних та загальнолюдських цінностей;
- формування через освіту здорового способу життя.

Загальноосвітня середня школа № 9 м. Луганська, якою я керую, має певний досвід у вирішенні цих пріоритетних питань, бо протягом декількох

років працювала над проблемами гуманізації навчального процесу, розвитку духовної культури особистості учнів, їх творчих здібностей, виховання національної самосвідомості, формування здорового способу життя.

*Полякова Я.В.*

## **ВИКОРИСТАННЯ СТОРИТЕЛЛІНГУ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ**

Невід'ємною частиною екологічної освіти в Британії, як і в інших, особливо англослов'янських країнах, стає сторітеллінг - розповідання історій.

Сторітеллінг - форма усної народної творчості, що служила засобом розваги й одержання інформації протягом багатьох століть, а її освітній потенціал з успіхом продовжує використовувати сучасна педагогіка. Джерела сторітеллінгу криються у спробах об'єднати таємниці природи і плин життя. Персонажі і тематика розповідей, на думку Н. Айекс [1] стали культурними і часто міжкультурними архетипами. Навіть у сьогоденному технологічному світі, люди не змінилися настільки, щоб архетипи, представлені в традиційній усній народній творчості, застаріли і вийшли з ужитку. Сторітеллінг - можливо, найдавніша форма усної народної творчості - докорінно відрізняється від простого читання вголос, оскільки він припускає безпосередню, активну і пряму взаємодію між оповідачем і слухачем.

Мистецтво сторітеллінгу - могутній засіб передачі інформації. Мабуть, саме тому історії про зв'язки між людиною і природою займають таке важливе місце, яке ми спостерігаємо, досліджуючи місце та роль сторітеллінгу в системі екологічної освіти у Великобританії

Історіям властиві певні якості та риси, які розглядає Р. Метцнер у статті "Місце та історія: Біорегіоналізм та екопсихологія". [6] Історія локалізується в певному місці і відбувається в певний час. Р. Метцнер підкреслює, що місце й історія мають тісний взаємозв'язок. Будь-яке місце стає населеним тільки тоді, коли події, що в ньому відбуваються, знаходять своє відображення в історіях, легендах, баладах і інших фольклорних жанрах. Саме тому ми і вивчаємо історію та міфологію наших предків і місць, які вони населяли, для того щоб зрозуміти, чому ми стали саме такими, якими ми є зараз. Біологи, наприклад, вивчають еволюцію видів, історію життя на планеті, її адаптації до змін, що відбуваються в навколишньому середовищі.

Як кожне місце має свої межі, так і кожна історія обмежена початком і кінцем. Історії мають внутрішню структуру. Р. Метцнер розглядає як приклад історію Всесвіту, яка містить у собі безліч інших історій: історію Галактики, історію Сонячної системи, історію планети Земля, історію життя на Землі історію людства і людської культури, переходячи до історії власної етнічної групи та своїх предків, і до своєї власної історії, історії свого життя. Ця ж історія у свою чергу містить також історію дитинства, юнацтва, стосунків з іншими людьми і т.д.

Історії також мають центр, навколо якого відбуваються події. Із цим принципом пов'язана історія взаємозв'язків людини з навколишнім середовищем, яка на думкою багатьох вчених, привела до сучасного критичного стану. Протягом багатьох століть у центрі світогляду знаходилась людина зі своїми потребами, панував антропоцентричний світогляд, тоді як сьогодні виникає потреба поставити в центр саме навколишнє середовище, змінивши світогляд на ексцентричний або біоцентричний.

Як будь-яке місце має своїх мешканців, так й історії мають своїх персонажів, що втілюють у собі закони природи, культурні традиції, сімейне виховання. Традиції, які передаються посередництвом історій, несуть у собі мудрість, накопичену багатьма поколіннями.

Історії, в основі яких знаходиться особистий досвід оповідача чи міфологія, на думку Дарлін Кловер, це «одночасно минуле в сьогоденні і сьогодення в минулому». Реконструюючи спогади минулого, історії стають «ретроспективною ілюзією, в однаковій мірі визначеною минулим, сьогоденням і майбутнім». [9] На думку багатьох британських педагогів, сторітеллінг стимулює уяву, емоції, спонукає до аналізу культурного контексту і минулого досвіду. Він впливає на формування ціннісних орієнтацій, відносин і в остаточному підсумку поведінки людини в довіклі. У центрі розповіді знаходяться не оповідач чи слухач, а самі події історії. Екологічний сторітеллінг, історії про досвід спілкування з природою, концентрує свою увагу на самій природі.

Сторітеллінг - спосіб продемонструвати унікальність уяви кожного індивідуума. Сторітеллінг як різновид народної творчості доступний людям будь-якого віку і здібностей. Для нього не потрібно ніякого спеціального обладнання, крім уяви. У нашому сучасному світі, з його стрімким темпом життя, це спосіб нагадати дітям про могутність слова, важливість уміння слухати, про те, що спілкування між людьми - це мистецтво.

Найважливішим завданням сторітеллінгу є збагачення духовного досвіду дитини та стимулювання уяви. С. Брайт вважає, що за допомогою сторітеллінгу можна отримати два найбільш важливі результати. [2] Перший - це пожвавлення атмосфери в класній кімнаті, зняття напруженості, створення невимушеної атмосфери. Другий, можливо, не настільки очевидний, але не менш цінний у дидактичному відношенні полягає в тому, що він є одним із найбільш простих та швидких шляхів встановлення контакту між вчителем та учнями, засобом привернення та утримання їх уваги.

Ще за часів первісного ладу люди передавали знання шляхом розповідання історій. У наш час ми спостерігаємо значний зріст інтересу до сторітеллінгу.

Британські дослідники вважають, що джерела сторітеллінгу беруть свої корені в народних традиціях, релігійних ритуалах, історичних епосах і повсякденному житті. А. Пеловскі у своєму дослідженні визначає такі теорії походження сторітеллінгу:

- сторітеллінг з'явився для задоволення потреби в розвазі і відпочинку;
- він виріс з необхідності пояснити незрозумілі явища навколишнього світу;
- він з'явився в зв'язку з внутрішньою релігійною потребою людини заспокоювання надприродних сил,
- він розвинувся з потреби людини передавати свій досвід і знання іншим людям;
- він призначений задовольнити естетичну потребу людини в красі за допомогою своїх експресивних засобів. [7]

Багато фольклористів вважають, що казки, які є основним матеріалом сторітеллінгу, відіграли і продовжують відігравати важливу роль у передачі накопичених суспільством культурних і етичних цінностей дітям. Сторітеллінг використовується для ознайомлення дітей зі зразками поведінки в суспільстві і природі в розважальній формі. Т.С. Еліот говорив про це: «Я схильний зробити висновок, що саме література, що ми читаємо «заради забави» чи «чисто заради задоволення» має найбільший, хоча і менш за все очікуваний вплив на нас» [7].

Британські педагоги виділяють такі цілі сторітеллінгу: розвиток навичок сприйняття усного мовлення на слух, навичок читання; розширення кругозору; розвиток комунікативних навичок; розвиток системи етичних цінностей; засвоєння культурних традицій свого народу; доповнення і збагачення різних дисциплін шкільної програми.

Дослідження британських педагогів ще в 90-х роках підтвердили, що сторітеллінг і драматизація є більш ефективним засобом презентації тексту, ніж читання чи телебачення. [1]

Сучасна повсюдна увага до екологічних проблем тісно пов'язано з відродженням сторітеллінгу, оскільки народні сказання про взаємозв'язки людини з природою знаходилися в центрі мистецтва сторітеллінгу з найдавніших часів. Ці розповіді не тільки є джерелом натхнення, але і містять величезний потенціал для розуміння цінності нашої прекрасної планети. Історії демонструють слухачам практичні способи розв'язання найбільш серйозних екологічних проблем, є способом мислення, способом організації інформації, душею культури. Історії, на думку Е.Джерсі, - це спосіб, за допомогою якого ми знаємо, пам'ятаємо і розуміємо (Alide Gersie. *Earth Tales: Storytelling in Times of Change*. Green Print, London, 1992) [4]

Е. Джерсі розглядає такі можливості сторітеллінгу:

- історії зберігають інформацію і досвід, допомагають застосувати накопичений досвід у сучасних ситуаціях,
- історії мають початок, середину і кінець - вони допомагають нам побачити циклічність життя,
- історії стимулюють емоційні реакції, що спонукують слухачів до дії,
- історії розвивають комунікативні навички.

Еліда Джерсі в книзі "Earth Tales: Storytelling in Times of Change" (London, 1992) відзначає, що сторітеллінг займає важливе місце в екологічній освіті. Багато історій мають відношення до Землі, створення світу, гармонії між людиною і природою і проблемам, що виникають, коли люди забувають про важливість цієї гармонії з природою.

Люди розповідали історії задовго до появи газет і телебачення. Історії були засобом передачі новин від одного селища до іншого. Батьки використовували історії для передачі свого досвіду дітям. Історії допомагали людям зберігати і передавати звичаї та традиції своєї місцевості, вони також пояснювали такі незрозумілі явища природи як гроза, райдуга і т.п.

Британські педагоги виділяють таку тематику екологічного сторітеллінгу:

- походження планети й утворення природних ресурсів;
- значення рослин, тварин, птахів, комах;
- способи раціонального ведення господарства;
- способи раціонального використання природних ресурсів. [4]

Народні традиції - не єдине джерело для сторітеллінгу. Цікавим матеріалом для розповідей можуть стати приклади з природоохоронної діяльності безлічі громадських організацій і груп. Розповіді про успіхи таких груп мають важливе значення, тому що вони дозволяють поділитися конкретним досвідом і стають прикладом для інших учнів, спонукаючи їх до активних дій.

Процес розповідання історій у сучасних умовах використовується в різних областях знань - це природничі науки, суспільні науки, математика. Х Форест у статті "Сторітеллінг у класній кімнаті" ("Storytelling in the Classroom") пропонує такі види завдань для учнів, що використовують сторітеллінг у вивченні дисциплін природничонаукового циклу :

- вивчення і переказ міфів різних народів про створення світу,
- фольклор нічного неба - розповіді про зірки і сузір'я.
- міфи і легенди про море та його мешканців;
- нежива природа у фольклорі - ліси, річки, гори, тощо;
- поведінка і риси характеру тварин у фольклорі та природі;
- фольклор певних видів тварин (розповіді про риб, про ведмедів і т.п.);
- міфи і легенди про взаємозв'язок явищ у природі. [3]

Сара Брайнт у роботі "Як розповідати історії дітям" (How to Tell Stories to Children, and Some Stories to Tell) підкреслювала важливе місце сторітеллінгу у вивченні геології, зоології, ботаніки і навіть фізики. [2] Сьогодні багато фахівців у галузі сторітеллінгу погоджуються з такою думкою, вважаючи необхідним практичне використання сторітеллінгу в межах шкільної програми.

У деяких школах Великобританії існують спеціальні курси з вивчення сторітеллінгу, наприклад «Фольклор: усна народна творчість як основа освіти». Традиції усної народної творчості, чи, як часто називають її в британській літературі, мистецтва сторітеллінгу, у сучасному суспільстві майже втрачено. Кожна культура, як відомо, має свої унікальні традиції,

фольклор, що включають у себе міфи, легенди, казки, пісні і т.д. Фольклор інтегрований у сучасну літературу, яка використовує його стійкі морально-етичні принципи. С.Р. Поттер у своєму курсі сторітеллінгу використовує народні казки, розділяючи їх на чотири теми: «Обмануті ошуканці», «Виконання бажань», «Чарівні казки» і «Тварини - помічники людини». Курс подібного характеру покликаний допомагати дітям відтворити у свідомості уявлення про те, де відбувається дія казки, про персонажів і оточуючий їх світ. [8]

Народні казки привертають увагу людей протягом століть. Вони з давніх часів були і розвагою для багатих та бідних, і засобом передачі накопиченого досвіду. Саме казки відбивали мрії, надії, страхи людей, докладно описували повсякденне життя. Сьогодні казки для нас є джерелом інформації про минуле, що містить сформовану систему відношень і цінностей. З цієї причини казки, на думку британських педагогів, є міждисциплінарним засобом навчання. Народні

казки можуть бути використані в багатьох дисциплінах шкільного курсу. Наприклад, для історії інтерес представляє відображення в казках життя і побуту різних історичних епох, зв'язок казкових подій з історичними. У казках можна побачити особливості ментальності народу в різні історичні періоди, зображення історичних подій з погляду народу. Етнографія і етнологія (близькі народознавству, що вивчається в школах України) знаходять у казках матеріал для вивчення культури і традицій народу. Поведінка та вчинки персонажів створюють уявлення про спосіб життя і морально-етичні норми. Дослідники фольклору відзначають, що основні моральні норми є загальними для різних регіонів світу, відбиваючи загальнолюдські цінності. Так, Сінтія Макденіелс стверджує, що казка про Попелюшку має не менш 500 версій у Європі, аналоги її присутні також у фольклорі Африки, Азії й Океанії. [5] Незважаючи на інваріанти, ключова концепція казки залишається постійною. Люди різні на особистісному і груповому рівні, розрізняється їхня поведінка, логіка і навіть зовнішність. Вивчення фольклору різних народів у порівнянні з власною країною дає можливість сформулювати уявлення про культурну та біологічну розмаїтість.

Значне місце займають казки про тварин, де взаємини людини з тваринами дуже тісні і взаємозалежні, чи казки про тварин, наділених людськими якостями, в яких система людських цінностей переноситься на світ тварин.

Народні казки можуть стати невід'ємною частиною процесу навчання, його цінним доповненням. Майже кожному моральну концепцію можна підтвердити, використовуючи народні казки, чи навпаки, теми та мотиви народних казок можна розвинути і поглибити засобами навчальних дисциплін.

Таке використання сторітеллінгу має велике дидактичне і виховне значення. Робота з казкою сприяє розвитку уяви учнів, логіки мислення, вчить аналізувати та порівнювати. Важливим ми вважаємо використання групових та

колективних форм діяльності учнів, що сприяють формуванню комунікативних навичок.

У Великобританії мистецтво сторітеллінгу в останні роки викликало такий інтерес, що з'явилося "Товариство сторітеллінгу" (Society for Storytelling), проводиться велика кількість щорічних фестивалів, семінарів, конференцій. Сторітеллінг широко представлений в інформаційній мережі «Інтернет» на матеріали якої в основному ми спиралися висвітлюючи сучасний підхід до сторітеллінгу в Британії. Наведемо як приклад деякі із найбільш популярних фестивалів сторітеллінгу: Уельський міжнародний фестиваль сторітеллінгу, який проходить у стародавньому уельському замку протягом трьох днів у липні; Шотландський міжнародний фестиваль сторітеллінгу в Единбурзі, фестиваль у Шропширі. Існує також розвинена мережа спеціальних курсів сторітеллінгу для початківців і професіоналів: Центр дослідження і розвитку традиційного сторітеллінгу в Уїтборне (Whitbourne), школа сторітеллінгу в коледжі Емерсон. Деякі курси особливу увагу приділяють сторітеллінгу, пов'язаному з екологічними проблемами, зосередженому на екологічній освіті: Центр сонця, що сходить (The Rising Sun Centre, London), Центр усної народної творчості (The Verbal Arts Centre, Northern Ireland), Шотландський центр

сторітеллінгу (The Scottish Storytelling Centre), Центр сторітеллінгу в Уельсі тощо (Introduction to Storytelling).

Цікавим нам уявляється досвід використання фольклору в Шотландії. Традиційна музика, сторітеллінг і народні танці є частиною стандартної шкільної програми в Шотландії. У роботі таких курсів беруть участь спеціально підготовлені вчителі і представники неформальних громадських організацій. Існує значна кількість громадських організацій і центрів, що займаються пропагандою народних мистецтв. Проводяться щорічні фестивалі народних мистецтв, у яких школярі приймають активну участь. Рада з питань освіти Шотландії, визнаючи цінність народного мистецтва, сприяє співробітництву між школами і неформальними організаціями, що пропагують фольклор.

У наш час основним засобом здійснення сторітеллінгу є телебачення. Саме телебачення об'єднує планету, воно розповідає нам безліч історій, використовуючи сучасний спосіб передавання інформації. Оскільки телебачення стало могутнім засобом розповідання історій, природно, що воно починає використовуватися в роботі з дітьми. Е. Вінн наводить такий приклад використання засобів телебачення. [9] Дітям пропонується створити власні історії за допомогою відеокамери - історій про своє місто, свою вулицю, домашніх тварин і т.п. Такий підхід до сторітеллінгу з використанням сучасних технологій теж необхідно враховувати, оскільки телебачення є невід'ємною частиною сучасного життя.

Багато педагогів і фахівців з сторітеллінгу, професійні оповідачі не визнають технічних засобів у ролі оповідачів, вважаючи, що найважливішим

принципом сторітеллінгу є безпосередній контакт оповідача й аудиторії. Сьогодні сторітеллінг здійснюється всіма засобами масової інформації - телебаченням, радіо, мережею «Інтернет», але багато фахівців обмежують поняття «сторітеллінг» саме мистецтвом живої розповіді, що має могутню силу впливу на слухача. [4]

У процесі розповідання історії оповідач використовує слова, жести, зоровий контакт, міміку руху, паузи. Слухач реагує висловлюваннями, жестами, виразом обличчя, стаючи таким чином невід'ємною частиною історії, що розповідається. Міміка, жести та інші невербальні засоби посилюють емоційний вплив розповіді на учнів. Живе слово, безпосередній контакт людини з людиною, людські якості оповідача, культура спілкування, психологічний настрій значать у виховному відношенні набувають набагато більше значення за будь-які технічні засоби. Не знижуючи ролі технічних засобів навчання у підвищенні ефективності екологічної підготовки учнів, англійські вчені, як і їх колеги з багатьох інших країн, вважають, що безпосереднє дидактично спрямоване спілкування з допомогою сторітеллінгу має безумовні переваги, оскільки воно олюднене і несе в собі живу душу.

#### *Література*

1. Aiex, Nora Kortner. Storytelling: Its Wide-Ranging Impact in the Classroom/ [<http://www.Indiana.edu.eric/digests/>]
2. Bryant, Sara Cone. How to Tell Stories to Children and Some Stories to Tell / [<http://storytelling.freeseve.co.uk/>]
3. Forest, H. Storytelling in the classroom: concepts and activities/ [<http://storyarts.org/articles/storytelling.html>]
4. Introduction to Storytelling / [<http://storytelling.freeseve.co.uk/>]
5. McDaniels, Cynthia. Folktales and Social Development/ [<http://www.tmsk.demon.co.uk/>]
6. Metzner, Ralph. The Place and the Story: Bioregionalism and Ecopsychology /Green Earth/ [[http://www.nmetzner-greenearth.org/ecopsych.html](http://www.nmetzner-greeneearth.org/ecopsych.html)]
7. Pellowsky, Anne. Storytelling/[<http://www.falcon.jmu.edu/ramseyil/storyorigin.htm>]
8. Potter, Soraya P. Folktales. Oral Traditions as a Basis for Instruction in our Schools/[<http://www.yale.edu/vnhti/curriculum/>]
9. Wynne, E. To change our lives, we must change our stories// Context, 1997/[<http://>

*Чурикова-Кушнір О.Д.*

### **МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ**

Реалізація завдань виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів актуалізує необхідність вивчення рівня сформованості вокально-інтонаційної культури, її структурних компонентів, умов формування та



розвитку. В основі вокально-інтонаційної культури лежить вокально-хорова діяльність молодших школярів. Мета такої діяльності - впливати на підвищення загальної культури школярів. У зв'язку з цим здійснення загальної програми підвищення культурного рівня молодших школярів вимагає відокремити особливості та умови виховання вокально-інтонаційної культури дитини з одного боку, а з другого – проаналізувати стан вокально-інтонаційної підготовки школярів на уроках музики.

Вокально-інтонаційна культура молодшого школяра характеризується мірою засвоєння ним вокально-хорового досвіду, у якому знаходять своє віддзеркалення соціальні, морально-естетичні поняття та погляди. Тому при виборі методики й у процесі організації експерименту ми використовували результати досліджень педагогічного, естетичного, психологічного характеру. При оцінюванні рівня вокально-інтонаційної культури дітей була застосована методика, що рекомендувала Н. Ветлугіна. Нами розроблена модифікація цієї методики, яка найбільше підходить до вирішення завдань нашого дослідження. Дана методика дозволяє визначити:

1. Особливості виявлення інтонаційних, слухових, голосових здібностей у процесі вокально-хорової діяльності на рівні інтелектуального, потребнісно-мотиваційного, діяльнісного, емоційного, творчого показників:

- а) рівень інтонування звуків різної висоти;
- б) виявлення вокально-інтонаційних умінь та навичок у процесі роботи над музичним образом;
- в) виявлення творчих здібностей у процесі створення наспівів;
- г) виявлення інтересу до вокально-хорової діяльності.

2. Вивчити стан питання у практиці шкільного початкового навчання:

- а) наявність умов для виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів;
- б) особливості роботи педагогів з виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів;
- в) ставлення педагогів та батьків до проблеми виховання вокально-інтонаційної культури молодших школярів.

Наша методика ґрунтується на визначенні рівня вокально-інтонаційної культури за допомогою комплексу взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих специфічних та загальних компонентів.

Приведемо методики вирішення завдань констатуючого та формуючого етапу дослідження.

I. Методика інтонування звуків різної висоти

У процесі вивчення змістовної сутності вокально-інтонаційної культури ми виділили діяльнісний компонент, у якому знаходять реалізацію специфічні компоненти (вокальне інтонування та музичний слух). Неможливо виконувати пісню виразно та вільно, якщо нема навичок чистого інтонування. Для цього ми вибрали методику інтонування невеликих наспівів. У дослідженні дітям пропонувалися вокально-інтонаційні вправи з прямого наслідування звуків як на одній висоті, так і за принципом

"відлуння". Пропонуючи дітям вокально-інтонаційні вправи, ми спиралися на теоретичні положення В. Попова, Д. Огороднова про те, що використання вправ можливе при забезпеченні невимушеності дій голосового апарату, при відтворенні звуків різної висоти навіть у найслабшого учня в будь-який момент роботи протягом усього навчання співу.

Наводимо методику та зміст завдань.

Мета

Виявити в дітей рівень інтонування звуків (заданих педагогом).

**1 завдання:** відтворення наспівів на одній висоті. Дитині пропонують чотирьохтактові наспіви, що складаються з восьми та четвертих нот.

Інструкція

"Інтонуй мелодію так само, як я. Спочатку я співаю, а ти уважно слухаєш, а потім сам (а) співаєш так само".

Дітям надавалося дві спроби виконання наспівів. У протоколі експериментатори фіксували чисте та фальшиве інтонування наспівів дітьми та їхню поведінку.

**2 завдання:** відтворення звуків за принципом "відлуння". Дитина відтворює задані звуки, інтервали, невеликі інтервальні послідовності після педагога.

Інструкція

"Повторюй за мною звуки на склад "ля", уявляючи, що ти відлуння".

II. Методика виявлення вокально-інтонаційних умінь та навичок у процесі роботи над музичним образом

Аналізуючи структуру вокально-інтонаційної культури дітей, ми відзначили інтелектуальний потребнісно-мотиваційний, діяльнісний компоненти, у зміст яких включили оволодіння вокально-інтонаційними уміньми та навичками. Для визначення рівня вокально-інтонаційних умінь та навичок нами була вибрана модифікована методика Н. Ветлугіної, що дозволяє оцінити якість виконання дітьми вокально-інтонаційних вправ. Дана методика дозволила також визначити:

1) якісні характеристики емоційного компоненту:

а) особливості позитивної реакції дітей у процесі інтонування вправ;

б) наявність творчої уяви;

2) виявити наявність у школярів деяких показників творчого компоненту:

а) уміння узгоджувати інтонування з музичним образом;

б) відобразити в інтонаціях характер наспівів;

3) визначити наявність інтересу та потреб у школярів до вокально-хорової діяльності, усвідомленого відношення до вказівок педагога, що є основними складовими інтелектуального та потребнісно-мотиваційного компоненту.

Враховуючи психо-фізіологічні особливості співу, в організаційно-методичній роботі з метою визначення вокально-інтонаційних умінь та навичок ми застосували наочно-зоровий метод, реалізація якого передбачає використання художніх ілюстрацій та втілення побаченого у вокальним інтонуванні. Використання даної методики дає можливість глибоко проникнути у функціональний характер інтонування та музичного образу й тим самим полегшує завдання дитині більш усвідомлено управляти вокально-інтонаційним процесом.

Мета

**виявити рівень відповідності вокального інтонування характеру заданого ілюстративного образу;**

визначити особливості емоційної реакції в дітей на створений ними музичний образ;

визначити якість вокального інтонування в процесі роботи над музичним образом.

**1 завдання:** виявлення можливості ілюстративно-образного втілення у вокальних інтонаціях.

Інструкція

"Придумай дві різнохарактерні інтонації: нявкання кішки, щебетання пташки тощо та виконай завдання за допомогою співу". Діти повинні були намагатися заспівати два рази одну і ту саму інтонацію за настроєм (характер вибраного образу задається ілюстрацією), а потім підряд дві інтонації, але різнохарактерні.

**2 завдання:** "вокально-інтонаційний кросворд" – виконання елементів імпровізації.

Інструкція

"Прослухай початок пісеньки та дофантазуй її мелодію відповідно до характеру заданої ілюстрації".

**3 завдання:**

націлювання дітей на свідоме ставлення до своїх уявлень;

розвиток творчого уявлення;

уміння перевести свої почуття та образні уявлення у вокальне інтонування.

Інструкція

"Знайди необхідну інтонацію до ілюстрації". Даному завданню сприяла музична гра, яку ми назвали "Поле чудес". Дітям пропонувалось три ілюстрації із зображенням тварин (наприклад: "Кіт Леопольд", "Ведмідь", "Мишенята" тощо), які були показані, а потім сховані. Хтось з дітей, за бажанням, виходив та вибирав для себе будь-яку ілюстрацію, не показуючи її класу, яку повинен був озвучити, а саме заспівати на зручний для нього склад ("на", "ля", "та" та ін.), при цьому даючи інтонаційну характеристику "портрету". Потім хтось із школярів визначав за вокально-інтонаційною імпровізацією, хто зображений на малюнку. Наскільки правильно була дана

характеристика одним учнем та наскільки вірно була дана відповідь іншим, залежала кількість зароблених ними балів.

III. Методика виявлення творчих здібностей у процесі створення наспівів

Дана методика дозволила вивчити особливості уміння складати мелодії під впливом конкретного вибраного образу ілюстрації. Це було складне завдання, бо процес його виконання вимагав від школярів досить високого рівня інтонування та образного сприйняття, наявності елементів творчого уявлення, мислення, слухового аналізу, позитивне емоційне ставлення до даного виду діяльності. Дана методика дає можливість аналізувати загальні компоненти (емоційний, творчий).

Мета

Виявлення особливостей інтонування самостійно вигаданої мелодії під впливом заданого поетичного тексту та ілюстрацій.

**1 завдання:** "маленький композитор". Дитині пропонується ілюстрація та вірш з чотирьох рядків і список засобів виразності мелодії (співуча, спокійна, маршова, радісна, танцювальна та ін.), темпу (швидкий, повільний, спокійний та ін.), динаміки (тиха, гучна, контрастна та ін.), за допомогою яких він буде створювати мелодію.

Інструкція

"Придумай мелодію до вірша сам(а), добери до нього необхідні виразні засоби та відтвори створене".

Дітям давалась одна хвилина на роздуми. У протоколі фіксувались результати виконання завдання, їхня поведінка, уміння узгоджувати поетичний текст, художній образ із засобами музичної виразності та відтворити їх у вокальному інтонуванні. За результатами виконання завдання дитині виставлялась відповідна оцінка в балах.

На підставі оцінювання учнів за даними методиками ми опрацювали якісний показник сформованості вокально-інтонаційної культури, який дозволив виявити критерії та рівні, а саме в основі критеріїв оцінки сформованості вокально-інтонаційної культури лежить шестирівнева шкала. За основу цієї шкали ми взяли критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти, які підготовлені Міністерством освіти і науки України.

I-й – високий рівень характеризується наявністю всіх специфічних компонентів, що входять до складу вокально-інтонаційної культури, виділених у змісті інтелектуального, потребнісно-мотиваційного, діяльнісного, емоційного та творчого компонентів.

II-й – достатньо високий рівень характеризується проявами вищеназваних показників, але з додатковою допомогою педагога. Спів школярів характеризується достатньо високими показниками вокального інтонування, але прояви творчої активності недостатні й залежать від індивідуальних особливостей дитини.

III-й – середній рівень. Для школярів цього рівня характерні прояви інтересу до вокально-хорової діяльності, позитивна емоційна реакція, бажання виконувати вокально-інтонаційні завдання, усвідомлене ставлення до вказівок педагога. Але за рахунок нерозвиненості вокально-інтонаційних навичок у них виникають труднощі в самостійному інтонуванні, що не дозволяє школярам виявити вокальні здібності та відобразити характер музичного образу.

IV-й – низький рівень. У деяких дітей відсутня координація між слухом та голосом, але школярі даної групи відзначаються активністю й бажанням проявити себе. Маючи низький рівень індивідуальних специфічних якостей, школярі не володіють творчими здібностями, у них переважає при співі наслідування.

V-й – дуже низький рівень. Дана група дітей відзначалася нерозвиненістю музичного слуху та голосу, нестачею вокально-хорового досвіду.

VI-й - нульовий рівень. У дітей проявляється небажання займатися вокально-хоровою діяльністю.

Кількісний показник даних рівнів нами визначався за сукупністю результатів, що зафіксовані в школярів, трьох діагностуючих методик, які ми подаємо в табл. 1.

Таблиця 1

## Критерії оцінки рівня сформованості вокально-інтонаційної культури

Рівні	I	II	III	IV	V	VI	
Показники	Високий	Достатньо високий	Середній	Низький	Дуже низький	Нульовий	
Оцінки	"5"	"4"	"3"	"2"	"1"	"0"	
Діагностуючі методики							
I	Методика інтонування звуків різної висоти	Чисте інтонування 2-х завдань самостійно	Чисте інтонування 1-го завдання та деякі помилки у 2-му	Чисте інтонування 1-го завдання і 2-го за допомогою педагога	Відносно чисте інтонування 1-го завдання та фальшиве 2-е завдання	Фальшиве інтонування двох завдань	Відмовлення від виконання завдань
II	Методика виявлення вокально-інтонаційних умінь та навичок у процесі роботи над музичним образом	Виконання 3-х завдань самостійно	Виконання 2-х завдань самостійно та 3-го – з додатковим підкакуванням педагога	Виконання 1-го завдання самостійно та 2-х – з додатковою допомогою педагога	Відсутність самостійного інтонування 3-х завдань	Відсутність умінь чисного інтонування	Відмовлення від виконання завдань

III	Методика виявлення творчих здібностей у процесі створення наспівів	Вміння створювати мелодію і чистоту інтонації. Правильний добір музично-виразних засобів до поетичного тексту	Незначні помилки в інтонуваних створеннях мелодії. Правильний добір музично-виразних засобів до поетичного тексту	Затруднення при створенні мелодії інтонації. Правильний добір музично-виразних засобів до поетичного тексту	Відсутність умінь створювати мелодію та фальшиве інтонування. Правильний добір музично-виразних засобів до поетичного тексту	Відсутність умінь створювати мелодію, фальшиве інтонування, невміння добирати музично-виразні засоби до поетичного тексту	Відмовлення від виконання завдань
-----	--	---	---	---	--	---	-----------------------------------

Використані у дослідженні діагностичні методики дозволили нам на основі оцінювання кожного компонента, що входить у зміст вокально-інтонаційної культури молодших школярів, виявити рівні сформованості даного явища. На основі суми показників нами виявлено кількість балів, які відповідають визначеним рівням (табл.2).

Таблиця 2

## Рівні вокально-інтонаційної культури

Рівні	Ш к а л а о ц і н о к										
	"5+", "5", "5"		"4+", "4", "4"		"3+", "3", "3"		"2+", "2", "2"		"1+", "1", "1"		"0"
	15, 13	14, 10	12, 11, 10	11, 9, 7	9, 8, 7	8, 6, 5, 4	6, 5, 4	3, 2, 1	3, 2, 1	0	
Високий											
Достатньо високий											
Середній											
Низький											
Дуже низький											
Нульовий											

На основі даних, поданих у табл.2, ми виділили рівні, які дозволяють нам диференціювати показники вокально-інтонаційної культури молодших школярів. А саме:

Високий рівень

- 15-13 балів

---

Достатньо високий	- 12-10 балів
Середній	- 9-7 балів
Низький	- 6-4 бали
Дуже низький	- 3-1 бал
Нульовий	- 0 балів

З наведених результатів аналізу можна зробити висновок про те, що цілісність, взаємозалежність компонентів присутня тільки високому рівню сформованості вокально-інтонаційної культури. Кожен наступний рівень відрізняється несформованістю тих чи інших важливих компонентів для досягнення мети виховання специфічних знань, умінь та навичок, що складають змістовну сутність вокально-інтонаційної культури молодших школярів.

На основі даних рівнів була проведена діагностика в процесі констатуючого та формуючого етапів експерименту.

Узагальнення одержаних даних здійснювалось у відповідності з загальними та специфічними показниками, що входять у структуру вокально-інтонаційної культури.

## ПСИХОЛОГІЯ

*Кадикова Т.А.*

### СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В СТРУКТУРІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ

Вивчення психічного обліку особистості, на думку Л.С. Рубінштейна, містить три основні питання. Перше питання, на яке ми прагнемо отримати відповідь, це питання про те, чого хоче людина, що її приваблює, до чого вона прагне. Це питання про її спрямованість, установки, потреби, інтереси та ідеали. Вслід за цим питанням виникає друге: а що вона може? Це питання про здібності, дарування людини, про її можливості й обдарованості. Проте слід враховувати те, що здібності - це тільки можливості, потенціал людини, який в залежності від різних обставин може повною мірою реалізуватися з максимально корисним ефектом як для себе, так і для навколишніх людей, або ж залишитися непотрібним і нереалізованим.

Соціально-психологічні проблеми особистості починають вирішуватися на основі того, що всі розділи психологічної науки розглядають особистість як споконвічно дану в системі соціальних зв'язків та відношень, детерміновану суспільними відносинами, і притому виступають в якості активного суб'єкта діяльності [1].

Питання про спрямованість особистості, її потреби, мотиви та інтереси не даремно ставиться на перше місце. Я.Л. Коломінський підкреслює, що неможливо обійтися без аналізу потреби в нових враженнях і спілкуванні, коли розглядається історія розвитку психіки дитини. Без спрямованості не можна обійтися і при аналізі розумової діяльності та уваги.

Питанням про спрямованість особистості вперше серйозно почав займатися С.Л. Рубінштейн. Згідно з його концепцією "проблема спрямованості – це перш за все питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають людську діяльність, і самі, в свою чергу, визначаються її цілями і завданнями". Спрямованість містить два тісно пов'язаних між собою моменти: а) предметний зміст, оскільки спрямованість - це завжди спрямованість на що-небудь, на якийсь-то більше або менше визначений предмет; б) напруга, що при цьому виникає [6].

Всяка динамічна тенденція, що виражає спрямованість людини, завжди містить у себе більш або менш усвідомлений зв'язок індивіда з чимось, що знаходиться вне його, взаємовідношення внутрішнього і зовнішнього. Але в деяких випадках, як це має місце у потягах, пов'язаних із закріпленням в організмі подразника, на перший план виступає лінія, яка йде зсередини, від внутрішнього до зовнішнього, в інших, навпаки, ця двостороння залежність або співвідношення устанавлюється, направляючись спочатку з поза у середину. Так відбувається, коли суспільно значимі цілі і завдання, що



становляться перед індивідом та їм приймаються, перетворюються в особистісно значимі для нього. Суспільно значиме закріплюється в регулюючих суспільних нормах права і моралі, становлячись особистісно значимим, породжує в людині динамічні тенденції іноді великої діючої сили.

Необхідно також згадати про мотивацію, тому що уявлення про неї виникає при змозі пояснення поведінки. Це – пошук відповідей на питання типу “чому?”, “навіщо?”, “з якою ціллю?”, “ради чого?”, “який сенс?”. Знаходження та опис причин стійких змін поведінки і є відповіддю на питання про мотивацію вчинків особистості.

Люба форма поведінки може бути пояснена як внутрішніми, так і зовнішніми причинами. В першому випадку в якості вихідного і кінцевого пунктів пояснення виступають психологічні властивості суб'єкту поведінки, а в другому – зовнішні умови і обставини його діяльності. В першому випадку мова йде про мотиви, інтереси, а в другому – про стимули, що як би зсередини, від людини визначають її поведінку і називаються особистісними диспозиціями. Тоді, відповідно, мова йде про диспозиційну і ситуаційну мотивації як аналогах внутрішньої і зовнішньої детермінації поведінки.

К. Левін показав, що кожна людина характерним для неї чином сприймає і оцінює одну й ту ж ситуацію, і у різних людей ці оцінки не співпадають. Крім цього, одна й та ж людина в залежності від того, в якому стані вона знаходиться, ту ж саму ситуацію може сприймати по-різному.

З усіх можливих диспозицій найбільш важливою є поняття про потреби. Основні характеристики людських потреб – сила, періодичність виникнення і засіб задоволення. Додатковою характеристикою є предметний зміст потреби, тобто сукупність тих об'єктів матеріальної і духовної культури, за допомогою яких дана потреба може бути задоволена.

Друге, після потреби, за своїм мотиваційним значенням поняття – ціль. Ціллю називають той усвідомлений результат, на який в дану мить спрямована дія, пов'язана з діяльністю, задовольняючою актуалізовану потребу. Ціль – це той мотиваційно збуджуючий зміст свідомості, який сприймається людиною як безпосередній та найближчий очікуваний результат її діяльності.

Потреби, мотиви та цілі не існують як рядоположені набори мотиваційних диспозицій. Деякі диспозиції (мотиви, цілі) сильніші за інші і виникають частіше, інші – слабкіші і актуалізуються рідко.

Мотиви людської діяльності є відображенням більш або менш адекватно переломлених у свідомості об'єктивно діючих сил людської поведінки. Самі потреби та інтереси особистості виникають і розвиваються із взаємовідношень, які змінюються та розвиваються, людини з навколишнім світом.

Таким чином, спрямованість особистості проявляється в різноманітних, розширюючихся та збагачуючихся тенденціях, які служать джерелом різноманітної і різносторонньої діяльності. В процесі цієї діяльності мотиви,

із яких вона виходить, змінюються, перебудовуються і збагачуються новим змістом. Таким новим змістом можуть бути цінності і ціннісні орієнтації, які входять до спрямованості особистості.

За допомогою цінностей і ціннісних орієнтацій формується і в них же проявляється відношення людини до світа, відношення, у якому відбивається засвоєння світу та відбувається самопідтвердження, саморозкриття сутності людини як суспільної істоти.

Ціннісна орієнтація характеризує спрямованість і зміст соціальної активності особистості, сприяє розумінню, як і чому деякі явища і предмети знаходять відображення у конкретної людини в її системі цінностей, як вона орієнтується в такої системі і як (або у якому прямуюванні) цінності та ціннісна система, в свою чергу, орієнтують людську поведінку.

Можна сказати, що проблема цінностей і ціннісних орієнтацій – одна з найважливіх теоретичних і методологічних проблем багатьох суспільних наук, і в першу чергу – психології. Основою для її вирішення являється відношення суб'єкт – об'єкт, а точніше те, які значення приписує суб'єкт об'єктам зовнішнього світу, як їх переживає й оцінює.

Ціннісні відношення суб'єкта до зовнішнього світу опосередковані орієнтацією людини на інших людей, на суспільство у цілому, на розроблені суспільством і господарюючі в ньому ідеали, погляди, уявлення та норми. Ціннісні відношення – це, в основному, суспільні, міжособистісні відношення.

Цінності виконують дві основні функції:

Являючись основою формування і збереження ціннісних орієнтацій у свідомості людей, вони дозволяють індивідові зайняти визначену позицію, дати оцінку. Цінності – це частина свідомості, при цьому та її частина, без якої не існує особистість. Цінності становляться чинником свідомості завдяки досвіду. Найважливіші цінності усвідомлюються.

Цінності мотивують діяльність і поведінку, тому що орієнтація людини в світі та прагнення досягнути деякі цілі співвідносяться з цінностями, що включені до структури особистості.

Цінності мають динамічний характер. Якщо їх існування не підтримується людиною, якщо вони не усвідомлюються, не реалізуються і не актуалізуються, то вони поступово загублюються. Умовою умноження цінностей служить особистісна активність, введення цінностей у особовий світ так, що вони активно збуджують творчу діяльність. Для виникнення орієнтації на визначену цінність, згідно з Б. Додоновим, необхідно, щоб суб'єкт спочатку “запланував” цінність у своєї свідомості, а потім спрямував свою діяльність на оволодіння нею.

У кожної особистості формується визначена система ціннісних уявлень, елементи якої можуть знаходитися в різноманітних взаємозв'язках. Таки системи можуть бути фрагментарними, представляти собою конгломерати різних ціннісних уявлень. На основі ціннісних уявлень створюються ціннісні

орієнтації особистості. Вони представляють собою єдність емоційного і раціонального.

Перебудова системи ціннісних орієнтацій на базові цінності духовного порядку відбувається при умові достатньо стійкого задоволення потреб матеріально-економічного порядку. Це найбільш загальна закономірність перебудови ціннісних орієнтацій. Вона сполучується з рядом інших закономірностей.

В цьому відношенні інтерес представляє концепція С.Л. Рубінштейна, у якої говориться: "... щоб оволодіти висотами науки і мистецтва, потрібні відомі засоби. Але, реалізуючись в будь-якої діяльності, здібності не тільки виявляються в неї, вони в неї й формуються, й розвиваються. Здібності людини розвиваються і відробляються на тому, що вона робить". Психічний розвиток людини опосередкований її практичною і теоретичною діяльністю, її справами. В діяльності людини її психічний духовний розвиток не тільки проявляється, але й здійснюється. В цьому ключ до розуміння розвитку особистості і того, як вона формується.

Таким чином, підводячи підсумки вище означеному, можна зробити наступні висновки щодо цінностей:

Це соціальний феномен, який існує у діалектичному відношенні об'єкт – суб'єкт.

Визначають центральну позицію особистості, впливають на її загальний підхід до світу, до самої себе, надають зміст і прямування її позиціям, поведінки, вчинкам, являючись нероздільною частиною відносин особистості та важливим внеском спрямованості й інтенсивності активності суб'єкту [5].

Усвідомлення потреб та їх порівняння з предметами навколишнього світу – це перший основний шлях утворення ціннісних уявлень, входячих до спрямованості особистості.

По вказаних проблемах ми провели дослідження серед студентів-психологів вузів недержавної форми власності. Базою дослідження були обрані два інститути: Донецький інститут соціальної освіти та Донецький інститут психології і підприємництва. Нас цікавили проблеми особливостей динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів, вибору вузу і спеціальності психолога. В дослідженні прийняли участь 535 студентів двох вузів з першого по п'ятий курси. В цих матеріалах ми наводимо тільки частину висновків, отриманих нами по двох методиках.

В процесі своєї роботи ми спостерігали особливості емоційного ставлення студентів-психологів до тих факторів, які обумовлюють їх професійне самовизначення і вибір ВУЗу.

Ми виходимо з того, що образ "Я"- не просте відбиття певних об'єктивно існуючих і незалежних від рівня своєї усвідомленості якостей, а соціальна установка ставлення особистості до самої себе. На підставі цього можна говорити про рівень розвитку цих якостей.

За нашими спостереженнями старшокурсники (4-5 курс) прагнуть бути незалежними, бажають мати власну сім'ю. Першокурсники з розумінням

відносяться до матеріальної залежності від батьків. Інтерес до родинного життя не є домінуючим, але має тенденцію до зростання від першого курсу до старших, що цілком природно для цієї вікової групи студентів як стаціонарних, так і заочних відділень.

Слід зазначити, що розвиток мотивації, поява мотиваційних новотворів відбуваються таким чином, що вони ніби виходять за межі даної сфери діяльності і випереджають її. Мотивація в цьому механізмі виступає активним моментом процесу розвитку, перебудови особистості.

У процесі формування особистості діє ще й і інший процес - трансформація мотивації під впливом поступової або швидкої зміни сфери та умов діяльності. При цьому активним моментом є сама діяльність, яка спочатку виходить за межі наявних потреб, ідеалів і тим самим змінює мотивацію.

У нашому дослідженні особливим різновидом діяльності виступає навчальна діяльність, яка в майбутньому надає студентам право називати себе психологами. "Психолог" зовсім не сумнівається в необхідності своєї спеціальності, орієнтуючись на потенціальні, ще не повністю виявлені в суспільній структурі, потреби.

Вже за результатами анкетування ми отримали деякі підтвердження нашої гіпотези про те, що студенти мають виражену тенденцію до самостійності та активного прояву своєї соціальної позиції.

Виділяються групи студентів на підставі мотивів навчання:

- а) орієнтовані на процес отримання знань;
- б) на результат.

Такі групи розрізняються за кількома критеріями.

По-перше, пріоритетом якого мотиву виявляється "інтерес до даної сфери знань" та "отримання диплому"?

По-друге, "чи ця мотивація стає перспективами матеріального забезпечення?"

По-третє, якщо це викликано тим, що професія психолога сьогодні сприймається в суспільстві як щось особливе, то особисте зростання, яке мається на увазі та розвиток самовизначення (волі) і самосвідомості вимагають від психологів деякої відмови від орієнтації на суспільну думку і громадський вплив, а це означає певну соціальну незалежність.

Студенти, що займають активну життєву позицію, постійно, характеризуються позитивною самооцінкою.

На базі результатів дослідження виявляється мотиваційна захопленість студентів процесом навчання. Відношення до обраної професії у них є усвідомленим, незалежним від зовнішніх впливів, вибір професії є значущим, самореалізація цінностей пов'язується з більш активною професійною і суспільною діяльністю, гнучкістю державної системи навчання, що дозволяє оперативно використовувати у відповідності до потреб суспільства можливості застосування нових форм та методів навчання.

Незважаючи на те, що студенти-психологи прагнуть до незалежності в прийнятті рішень, до розвитку в себе самовизначення, вони налаштовані на реальну взаємодію з іншими людьми, що свідчить про досить зрілу саморегуляцію, пізнання та відношення людини до самої себе. Потреба в самоусвідомленні визначається необхідністю бути здатним до точного та адекватного здійснення операцій діяльності в навколишньому світі, налагоджувати взаємодію з іншими людьми.

Таким чином, під ціннісними орієнтаціями прийнято розуміти соціально-детерміновану і зафіксовану в психіці індивіда спрямованість особистості на цілі та засоби діяльності. Система ціннісних орієнтацій і їх динаміка визначає змістовний бік спрямованості особистості і складає основу її ставлення до навколишнього світу та людей, до самого себе, основу світогляду і ядро мотивації життєвої активності, основу життєвої концепції, сенс життя.

Підводячи підсумки, ми зробили наступні узагальнюючі висновки:

Більшість абітурієнтів, що вступила на денне відділення факультету психології (ДІСО, ДПіП), має середню освіту (89,5%); вступаючі на очно-заочне відділення мають середню спеціальну освіту (29,8%).

Основним мотивом вибору ВУЗу є наявність факультетів, спеціальностей, котрих немає в державних ВУЗах (41%). Для студентів очно-заочного відділення також істотним мотивом є зручна форма навчання (32,4%).

Домінуючим мотивом вибору факультету психології є інтерес до даної спеціальності (91,2%).

Замислювалися про дострокове залишення ВУЗу 30% опитаних студентів. Основною причиною думок про залишення ВУЗу було названо скрутне матеріальне становище (36%).

Найбільше незадоволені студенти-психологи такими сторонами організації навчання, як нерівномірність розподілу навчального матеріалу, неможливість брати участь в науково-дослідній роботі (41%).

Задовольняють студентів-психологів відношення з викладачами, рівень викладання, перелік навчальних дисциплін, санітарно-гігієнічні умови (42,2%).

Більша частина студентів (52% опитаних) займається час від часу, 13,3% респондентів займаються тільки в період сесії, і лише 34,8% опитаних займаються систематично.

Регулярно читають додаткову літературу 36% опитаних студентів-психологів, більшість (47,6%) - читають додаткову літературу лише іноді.

Не дивлячись на те, що спостерігається пасивність студентів у навчанні, рівень їхніх прагнень є досить високим. Так 14,4% респондентів хотіли б продовжити навчання в аспірантурі. Серед студентів, що мають середню спеціальну освіту, 14,9% бажали б продовжити навчання в аспірантурі, серед студентів із середньою освітою хотіли б продовжити навчання в аспірантурі

13,1%. Чим вище вже наявна освіта у студентів, тим більше у них прагнення продовжувати навчання.

Студенти, в цілому, позитивно оцінюють свої колективи і пануючу в них атмосферу.

З усіх опитаних студентів лише 2% перебувають у політичних партіях. 5 чоловік із 535 опитаних бажають вступити до різних партій ліберального спрямування.

За допомогою цієї методики та методики Д.О. Леонтьєва "Смисложиттєві орієнтації" (СЖО) відбувався збір емпіричного матеріалу, направлений на виявлення домінуючих життєвих цілей та ціннісних орієнтацій у різних сферах діяльності студентів-психологів.

Методика СЖО дозволяє діагностувати такі цінності особистості, як:

- 1) осмисленість життя (загальна характеристика);
- 2) мета в житті;
- 3) процес життя або інтерес і емоційна насиченість життя;
- 4) результативність життя або задоволеність самореалізацією;
- 5) локус контролю - Я (Я - господар життя);
- 6) локус контролю - життя або керованість життям.

В процесі аналізу та порівняння даних, отриманих в результаті дослідження за методикою "СЖО", встановлено, що:

Самореалізація є одним з найбільш пріоритетних чинників в системі ціннісних орієнтацій студентів - психологів, оскільки від того, на скільки людина задоволена самореалізацією, залежить її оцінка свого життя: якщо людина вважає життя достатньо продуктивним, то воно оцінюється як наповнене змістом, у противному разі - як недостатньо осмислене.

Студенти з більш високою самооцінкою мають кращі можливості у виборі сфери застосування свого потенціалу, чим, певно, і пояснюється той факт, що нами була виявлена залежність між розміром показника осмисленості життя і рівнем освіти перевіряємих (студенти з першого по п'ятий курс включно).

Відношення людини до життя, до вибору професії формується на рівні її самосвідомості, в якій особливе місце займають ціннісні орієнтації. В теперішній час у студентів переважають ціннісні орієнтації особистого життя.

Найбільш актуальними проблемами на сьогоднішній день є потреби в збереженні здоров'я, в будіванні сім'ї, в коханні, матеріальні потреби і потреба в самореалізації.

Не дивлячись на те, що у більшості частини опитуваних нами студентів одне з перших місць займають матеріальні потреби, потреби в самореалізації та самовираженні є частково незадовільненими, але приблизно 60% перевіряємих оцінюють своє життя як наповнене змістом, достатньо цікаве та цілеспрямоване. Разом з тим часто цей інтерес та цілеспрямованість не зв'язані з обраною професією.

В теперішньому суспільстві, яке знаходиться в стані демократичного "реформування і часто в ньому просто потрібно "вижити", виявляється ряд тенденцій:

- прагнення до прагматичних цілей, матеріального достатку при перших кроках може відкидати морально значимі цінності і тоді відбувається згасання духовних інтересів;

- прагнення до одержання благ від суспільства і майже повна відсутність власних зусиль, спрямованих на продуктивну працю, творче активне життя;

- недотримання збалансованості між цінностями, які може вимагати суспільство, і цінностями, що є об'єктивно необхідними.

Ці тенденції викликають недостатньо об'єктивне сприйняття соціального досвіду.

До всіх психологічних труднощів, що переживають молоді люди додалися ще й ті, які зумовлені непростотою соціальною ситуацією. Зміни в економіці, політиці та інших сферах суспільства, суттєво коректуються у свідомості молодих людей уявленнями про світ, про соціальний розвиток. Не бідність, а достаток стає престижним. Виникає нове відношення до пріоритетності різних видів праці, у тому числі й до психології.

Дослідження було спрямоване на виявлення особистісної обумовленості змін образу " Я " в умовах самовизначення, вибору професії психолога і ВУЗі. Увагу було сконцентровано на внутрішньосуб'єктивному переживанні того, що пов'язане з потребами й інтересами. У дослідженні підкреслено, що перебудова особистісного і професійного змістів хоча і не суперечить тому, що було і буде змістом внутрішнього світу студентів, але, як наслідок, призводить до порушення сформованої структури цінностей, до переоцінки ціннісних орієнтацій, до формування нових понять, ідеалів, до порушень певної психічної стабільності особистості - Я.

Результати дослідження свідчать, що стосовно психологічної науки і практики особливо важливим є розгляд особливостей динаміки ціннісних орієнтацій, зумовлених вибором професійної діяльності з позицій індивідуально-психологічного підходу. У цьому контексті було виділено, що поняття "особливості динаміки ціннісних орієнтацій" розглядалося як певний психологічний стан, який виникає в результаті життєвих ситуацій, де суб'єкту даються можливості для задоволення його основних життєвих потреб, головною з яких є потреба в професійному самовизначенні. У зв'язку з цим на зовнішньому і внутрішньому рівнях у поведінці особистості відбувається специфічне самовідношення, яке проявляється в спрямованості особистості.

У зв'язку з дією дестабілізуючих чинників сьогодні ціннісні орієнтації молоді взагалі базуються на матеріальних і статусних змінах, а ламка устояної системи відносин "особистість - суспільство", яка відбувається на даному етапі соціально-економічного розвитку суспільства, створює передумови для виникнення протиріч в системі ціннісних орієнтацій.

В ході дослідження було виявлено, що студенти, які відрізняються високою соціальною активністю, бажанням домогтися суспільного визнання, успіху в обраній професії, орієнтовані на соціальне схвалення, для них дуже важлива підтримка гарних і вірних друзів. Матеріально забезпечене життя вони пов'язують з суспільним визнанням, що говорить про певну залежність від соціального середовища, в якому вони знаходяться, від думки референтної групи.

На відміну від них студенти, орієнтовані на подальшу вищу освіту (навчання в аспірантурі), не відрізняються високою соціальною активністю і прагненням домогтися високого соціального статусу. Матеріально забезпечене життя вони пов'язують з цікавою роботою, тобто більше орієнтуються не на соціальне схвалення, а на особистий добробут.

Виявлення особистісної обумовленості змін образу Я в умовах самовизначення, вибору професії психолога і ВУЗу, сконцентрувало увагу на внутрішньому, суб'єктивному переживанні того, що пов'язано з потребами і інтересами. В дослідженні підкреслено, що перебудова особистісного і професіонального смислів хоча і не суперечать тому, що було і буде змістом внутрішнього світу студентів, але, як наслідок, призводить до порушення складеної структури цінностей, до переоцінки ціннісних орієнтацій, до формування нових понять, ідеалів, до порушення певної психічної стабільності особистості, коли абітурієнти стають студентами. Все це входить до структури спрямованості особистості.

### *Література*

1. Андреева Г.М Социальная психология: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академия, 1999. - 672 с.
2. Додонов Б. И. В мире-эмоции. - Клев, 1987.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М., 1987.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. = 304с.
5. Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – 183с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер Ком, 1999. – 720с.
7. Социальная психология. Краткий очерк. / Под общ. ред. Г.П. Предвечного, Ю.А. Шерковина. – М.: Политиздат, 1975. – 319с.

*Тюріна Т.*

## **СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРО ДУХОВНУ ЕВОЛЮЦІЮ ЛЮДИНИ**

Християнське віровчення, філософська та психологічна антропологія, трактуючи людину як цілісну істоту в єдності її духовної, душевної та фізичної природи, визнають, що сутність людини – у постійному русі, духовному перетворенні себе, у самовдосконаленні і самовихованні, в актах виходу за свої межі.



Сучасні психологічні концепції як вітчизняних, так і закордонних вчених (О.В.Киричука та З.С.Карпенко; В.І.Слободчикова та Е.І.Ісаєва; Р.Ассаджолі), розглядаючи людину як частину Всесвіту, цілісну істоту, визнають неминучість не тільки душевної, але й духовної еволюції людини. Такий підхід дозволяє подолати стереотипне ставлення до людини як до істоти лише біосоціальної та зробити перехід з традиційної позиції на більш універсальну сучасну позицію - трактування людини як біосоціодуховного феномена.

У вищезазначених психологічних концепціях особлива увага приділяється душевному та духовному розвитку людини, еволюції її внутрішнього світу.

Російські психологи В.Слободчиков та Е.Ісаєв (4,5) висунули концепцію, згідно з якою в своєму духовному розвитку цілісна людина проходить такі ступені духовного росту: від особистості до індивідуальності; далі - до універсуму (Боголюдини) - кінцевої мети земної еволюції людини.

Вони розглядають людину як суб'єкт у різних реаліях і обличчях її духовного буття: особистісному, індивідуальному та універсальному, які є результатом тривалого історичного розвитку. Людина трактується ними як суб'єкт, характерною ознакою якого є фундаментальна здатність до самодетермінації, саморозвитку, самоутворення, який спроможний стати активним творцем свого власного життя, обертати свою життєдіяльність у предмет практичного пертворення. В своїй концепції автори аналізують ступені внутрішнього становлення і формування душевного та духовного життя людини, еволюцію її внутрішнього світу.

Дослідники розглядають особистість як спосіб буття людини в світі, як представника суспільства, вільну, самостійну, відповідальну особу, яка визначила своє місце в житті, суспільстві, культурі.

Особистісні вартості: свобода, самостійність, відповідальність, гідність, перспективи, стратегія життя і цілі складають психологічні утворення особистості.

Саме на цьому ступені розвитку людина вперше усвідомлює себе потенційним автором власної біографії, приймає персональну відповідальність за свої майбутнє.

Характерними ознаками особистісного рівня розвитку людини є здатність до самовиховання і саморозвитку, з одного боку, а з іншого боку - принципова обмеженість даного етапу полягає в тому, що людина рівня особистості ще не досягла внутрішньої свободи від найближчого соціального оточення, звільнення від влади будь-якої самості, як своєї, так і чужої (5, с.310).

Головні ознаки цього періоду - саморефлексія, усвідомлення себе як індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, установка на свідому побудову життя, поступове вростання в різні сфери буття.

Як вже зазначалося раніше, на рівні особистості у людини виникає власний внутрішній світ, з'являється здатність до саморефлексії. Культивування в собі рефлексії<sup>1</sup> піднімає людину на наступну ступінь буття - на ступінь індивідуальності.

Якщо особистість - це певна позиція людини у взаємовідносинах з іншими, то індивідуальність автори концепції трактують як глибинний сокровений розвиток людини, її внутрішнє духовне зростання, істинну суть. Сутність індивідуальності, згідно з їхньою думкою, полягає в пошуках самого себе, визначенні власної позиції в житті, в спроможності бути самим собою: незалежним, суверенним, самостійним. Вони характеризують індивідуальність як універсальну самотуню особистість, яка реалізується у вільній, творчій діяльності, виявляється в самовизначенні, самостоянні, савмовдосконаленні (5, с.390).

На ступені індивідуалізації вперше починається авторство у становленні власних здібностей, їх свідомий і цілеспрямований саморозвиток.

Індивідуальність у психології прийнято вважати вищим синтезом, інтегральним результатом життєвого шляху людини. Людина на рівні індивідуальності відчуває безграничну відповідальність за СВІТ і за себе у СВІТІ, здатність принести в жертву свою унікальну одиничність і стати лише причетною безмежному Універсальному Буттю.

Глибинні відносини, ціннісні орієнтації, світогляд, сумління, віра людини - головні "виміри" її істинної індивідуальності. Говорячи про співвідношення категорій "Особистість" і "Індивідуальність". Б.Ананьєв відзначав, що якщо особистість є вершинним рівнем розвитку людини, то індивідуальність - це її глибинний вимір (4, с.354).

Автори бачать мету еволюції людини в досягненні нею рівня універсуму. Універсалізм (універсальність) людського життя є вищим рівнем її духовного виміру, що виявляється в повному усвідомленні людиною сенсу свого життя і місця у Всесвіті, в розумінні власної єдиноприродності зі Світом, своєї причетності до Світу як до безмежного цілого. Цей зв'язок, стосунки людини зі Світом, переживання глибинної духовної єдності із ним, коли межа між Я-Іншим-Оточенням-Богом зникає. Все є одне. На рівні універсума людина виступає як "мікрокосм", аналогічний за внутрішньою своєю суттю Світові("макрокосму").

Вступ людини на ступінь універсалізації і розвитку означає пошук нових вищих цінностей, заради яких варто жити. Це пошук перд усім духовних основ. У цей період життя починають домінувати "душевно-духовні" прагнення. Людина входить в абсолютно нову і дуже важливу фазу свого життя, в якій вона виростає до зрілого людського буття - найбільшого розквіту людської особистості.

---

<sup>1</sup> **Рефлексія** - це внутрішній механізм становлення та розвитку особи, це така специфічна людська здатність, яка дозволяє людині робити свої думки, емоційні стани, свої дії, стосунки, взагалі, самого себе - предметом спеціального розгляду (аналізу і оцінки) та практичного пертворення (зміни і розвитку) (5, с.161).

Характерною ознакою людини, яка досягла рівня Універсума, є усвідомлене прагнення до Духовного розвитку, Духовного Буття.

Автори концепції розглядають Духовний розвиток як родові визначення людського способу життя, що пов'язане з відкриттям самоцінного, очевидного, необхідного сенсу власного існування (5, с.393).

За дослідниками, Духовне Буття - це вищий спосіб особистісного існування, який пов'язаний зі звільненням від тиску буденного життя, від спокуси потягів, пристрастей і зваблень власної самості. В їхньому розумінні, Духовне Буття - це любов до якості життя і воля до досконалості в усіх її сферах (5, с 390).

За словами авторів концепції, універсалізація, чи вихід за межі індивідуальності, є одночасно входом у простір Духовного Буття, загально-надлюдських, екзистенціональних, духовних вартостей у "своє власне інше".

Отже, Універсальність вони розглядають як категорію, що фіксує вищий ступінь духовного розвитку людини, виявляється в повному усвідомленні сенсу свого життя, в знанні своєї причетності до Світу, у відчутті духовної єдності з Універсумом.

Таким чином, сучасні російські психологи В.Слободчиков та Е.Ісаєв трактують людину як суб'єкт, здатний до духовного саморозвитку, активного пертворення самого себе і навколишнього світу. На думку дослідників, у своїй еволюції людина проходить відповідні етапи духовного зростання як по вертикалі, так і по горизонталі: від особистості (для якої є характерним розвиток переважно в горизонтальному напрямку) до індивідуальності - і далі до універсуму, для яких є притаманною еволюція по вертикалі (вглиб до свого внутрішнього єства і до Неба).

Наступна концепція духовної еволюції, яку ми хочемо розглянути, - це концепція вітчизняних психологів О.В.Киричука та З.С.Карпенко. Згідно з цією концепцією, людина як цілісна особа в своєму розвитку проходить етапи від монособ'єкта до полі- і метасуб'єкта. За авторами, монособ'єкт - це такий рівень розвитку людини, на якому вона здатна реалізувати себе у конкретній справі чи діяльності, що оцінюється з погляду ефективності та доцільності; полісуб'єкт є вже включеним у соціальну взаємодію і здійснює вчинки, які складаються у відповідну поведінку, що підлягає нормативній регуляції та оцінці з боку моральної відповідності. Метасуб'єкт - це вищий духовний рівень розвитку людини, на якому вона визначає своє ставлення до буття взгалі, відповідає на питання про кінцеві цілі та універсальні цінності існування. Характеризуючи людину такого рівня розвитку, О.В.Киричук та З.С.Карпенко пишуть, що метасуб'єкт визначається у своїх стосунках з Творцем і Вічністю. Життя метасуб'єкта оцінюється з погляду його здатності здійснити подвиг в ім'я основоположних життєвих цінностей: гуманізму, справедливості, творчості тощо. Метасуб'єкт стурбований гармонізацією своїх відносин зі світом, Космосом. За авторами концепції, суб'єкт цього рівня бачить відносність моральних критеріїв поведінки і діє відповідно до

свого розуміння вищого блага. За словами дослідників, об'єктом духовності на рівні метасуб'єкта є життя, абсолютна істина, Бог, тобто сфера вищих, фундаментальних сутностей буття. Метасуб'єкт спрямований на творчість як унікальну духовну настанову діяти за законами Краси. За авторами, в якості метасуб'єкта людина гармонізує життя, досягає відчуття єдності з Космосом завдяки розширенню індивідуальної свідомості й ототожненню із Вищою сутністю. Без втрати почуття самоідентичності метасуб'єкт діє від імені вищого, духовного "Я" як частки Світового розуму.

Італійський психіатр та психолог Р.Ассаджолі у своїй концепції духовної еволюції людини (2) особливу увагу приділяє розкриттю та розвитку духу людини, розглядає і аналізує зміст, етапи та шляхи духовної еволюції "внутрішньої" людини. У своїй книзі "Психосинтез: Теорія та практика" він підкреслює, що "духовний розвиток людини - довге і нелегке мандрування через незнані, невідомі землі, повне несподіванок, труднощів і навіть небезпеки. Воно передбачає радикальне перетворення "нормальних" рис особистості, пробудження прихованих раніше можливостей, вознесення свідомості у нові для неї сфери, також нову внутрішню спрямованість діяльності" (2, с.32).

Р.Ассаджолі в еволюції людини виділяє різні етапи духовного зростання: від пізнання свого внутрішнього світу до з'єднання, злиття з Богом. У своєму дослідженні він розкриває стадії духовного росту людини шляхом аналізу відповідних категорій або груп символів. Ці групи символів допомагають зрозуміти процес еволюції людської свідомості, сутність етапів її духовного становлення, розкриті перед нею надособистісні перспективи.

Автор виділяє чотирнадцять таких категорій (сходження від нижчого до вищого), через які розкриваються (аналізуються) ступені духовного шляху людини:

1. Звернення у середину (інтроверсія);
2. Спуск;
3. Підйом-сходження;
4. Розширення-розповсюдження;
5. Пробудження;
6. Світло-Осяяння;
7. Вогонь;
8. Розвиток;
9. Посилення-Зростання;
10. Любов;
11. Шлях-Мандрування;
12. Зміна-Перетворення;
13. Відродження-Оновлення;
14. Звільнення.

До *першої групи* він відносить символи інтроверсії, звернення усередину. Р.Ассаджолі висуває думку, що інтроверсія вкрай необхідна

сучасній людині у зв'язку з надзвичайною екстравертністю нашої цивілізації. Про типового нормального її представника можна сказати, що психологічно він живе поза собою. Цей вираз, який у минулому використовували для того, щоб вказати на душевний розлад, добре описує стан сучасної людини, яка шукає сенс життя де завгодно, але тільки не в собі.

Автор підкреслює, що на таке активне зовнішнє життя необхідно відповідати життям внутрішнім. Потрібно повернутися до себе, згадати, що існує не тільки зовнішній світ, але й внутрішні світи, які людина повинна вивчати і засвоювати так само, як і світ зовнішній. За словами Ассаджолі, звернення усередину відновлює рівновагу, зміцнює нервову і психічну здоров'я - воно дозволяє також набути досвід надособистісних переживань. Він стверджує, що повертаючись усередину себе (звертаючись до свого внутрішнього світу), ми відкриваємо свій Центр, свою істинну істоту. Ці відкриття супроводжуються так званими "піковими пережиттями", які, за словами Ассаджолі, чудово описав А.Маслоу.

Друга група, згідно з думкою автора, складається із символів, пов'язаних з опусканням до основи, "фундаменту" нашої ісоти. Дослідження підсвідомості символічно трактується ним як заглиблення у безодню свого внутрішнього світу, як дослідження "дна" своєї душі.

Про "безодні" людської душі писали багато містиків, письменників (низходження Енея в Аїду Вергілія та Дантовський опис аду). Ассаджолі пише, що на сьогодні існує також "глибинна психологія", яка представлена К.Юнгом та іншими мислителями. Згідно з її головним постулатом - людина повинна знайти в собі мужність усвідомити всі свої дискредитовані "тіньові сторони", а потім включити їх до складу своєї особистості поряд із "світлими" усвідомленими нею сторонами. Автор підкреслює, що людина, яка змогла визнати низькі сторони своєї особистості, не дозволивши при цьому набути знанням подавити себе, досягла істинно духовної перемоги. Ассаджолі стверджує, що визнання своїх глибин є необхідною умовою для їх перетворення.

Третю групу символів автор пов'язує з підйомом, сходженням - засвоєнням "внутрішнього простору" у верхньому напрямку. За словами Р.Ассаджолі, існує висхідний ряд внутрішніх світів, кожен з яких, в свою чергу, має вищі і нижчі рівні. Так, у першому з внутрішніх світів - світі емоцій - автор розрізняє рівень сліпих пристрастей і рівень високих почуттів. Далі йде світ розуму, де теж існують різні рівні: рівень конкретного аналітичного розуму і рівень абстрактного філософського розуму (нуса). Крім згаданих світів, пише італійський психолог, існує також світ інтуїції, світ волі і ще вищий світ, на який можна лише вказати, назвавши його "поза межним".

Символіка сходження використовувалась у всі часи. Всі релігії будували свої Храми на висоті, не вершинах гір. Символ Неба чи Небес - Вищого світу, де живуть Боги і який є метою людських прагнень - універсальний.

До четвертої групи Р.Ассаджолі відносить символи розширення свідомості.

Розширення свідомості, згідно з Ассаджолі, повинно відбуватись у всіх напрямках - не тільки по вертикалі, але також і по горизонталі, тобто від індивіда до групи, суспільства і всього людства. Розширення, за словами автора, веде до включення в себе інших істот, з'єднується з символом любові (десята група).

Ассаджолі відмічає ще одну координату розширення свідомості, яку створює час. Як правило, людина живе одним днем, розчиняючись у потребах, які виникають щохвилини. Він підкреслює, що розширення у часі веде до розуміння: життя людини набуває сенс і цінність не тільки завдяки певному моменту життя, але завдяки процесу, який розгортається принаймні між фізичним народженням і смертю індивіда. Це розширення у часі готує, за думкою італійського психолога, людину до переходу з часу у Вічність.

До п'ятої групи Ассаджолі відносить символи пробудження. Сучасна психологічна наука, стверджує автор, прийшла до тих самих висновків, що й древня мудрість, показавши, що людина бачить кожен річ і кожен істоту через густу вуаль своїх емоційних реакцій, слідів минулих психічних травм, чужих думок та інш. Наслідком цього, згідно з автором дослідження, є уявні ілюзії: людина думає, що мислить об'єктивно, тоді як в дійсності вона перебуває під владою "ідолів", як їх називав Бекон, - упереджених думок і колективних впливів. Все це формує, за словами Ассаджолі, своєрідний стан сну наяву, від якого людина може і повинна прокинутись. Перший крок до пробудження, як стверджує автор, полягає в тому, щоб усвідомити все, що існує в нас незалежно від нас. Другий крок - усвідомити, що ми є справді центром самосвідомості, глядачем тієї трагикомедії, якою є наше життя.

Доктрина, як і практика пробудження, своїми коренями сягає в глибини віків. Будда особливо підкреслював у своєму вченні необхідність пробудження, а його самого називали *"досконало пробудженим"*.

До шостої групи символів Р.Ассаджолі відносить символи світла і осяяння. Він пише, що пробудження надособистісної свідомості пов'язане з переходом, для визначення якого використовуються слова *"осаяння"*, *"просвітлення"*. *Перша стадія* осяяння, за словами автора, виявляється у надбанні здатності ясно бачити все, що відбувається у нас в середині. *Друга стадія* - осяяння - проявляється у вирішенні проблем, які раніше не можна було вирішити, завдяки особливому інструменту внутрішнього бачення, інтуїції. Інтуїтивна свідомість, врешті решт, заміняє інтелектуальну, логічну і раціональну свідомість, точніше, включає в себе і трансцендентує, переважає останнє. Відповідно до оцінки Ассаджолі, інтуїція веде до повного ототожнювання себе з об'єктом, що вивчається, до усвідомлення суттєвої єдності суб'єкта і об'єкта.

До сьомої групи Ассаджолі відносить символи вогню. Згідно з його трактуванням, вогонь виконує, передусім, очищувальну функцію і, власне,

з такою метою він використовувався у духовній "алхімії". Автор нагадує, що внутрішнє відчуття вогню описувало багато містиків, наводить приклади: св.Катерину Сієнську і Блезя Паскаля.

**Символи восьмої групи** Ассаджолі визначає словами "еволюція" і "розвиток". Він трактує розвиток як визволення внутрішніх сил і перехід від можливого до дійсного.

За Ассаджолі, символ розвитку означає дві різні стадії людського росту: від дитини до дорослої людини і від "нормальної" до "просвітленої".

Згідно з автором, **дев'ята група** символів включає символи посилення чи зростання. Надособистісні переживання він розглядає як посилення життя свідомості, підвищення її напруги чи психологічного "вольтажу" у порівнянні з тим, як живе середня людина.

Ассаджолі говорить, що таке посилення також має дві стадії.

На першій відбувається посилення всіх недостатньо розвинутих сил і функцій людини. Друга стадія передбачає перехід від особистих сил до надособистісних можливостей. Тут, власне, можуть проявитись парапсихічні здібності. Такими здібностями у сполученні з вищими моральними та духовними якостями, володіло багато "просвітлених", "пробуджених", і "посвячених" від Мойсея до Піфагора, від Будди до Христа, а також різні містики.

**До десятої групи** автор відносить символи любові. Згідно з думкою Ассаджолі, людська любов - це більш-менш свідоме прагнення "вийти" із себе, переступити межу відокремленого існування і з'єднатись з іншою істотою. Містики всіх часів говорили про своє єднання з Богом чи Вищою Істотою, використовуючи при цьому символіку людської любові.

**До символів одинадцятої групи** автор включає символи шляху, подорожі, мандрування. Аналізуючи поняття "містичний шлях", він пише, що часто символ шляху знаходить своє фізичне втілення у формі прощі до святих місць. (Так, Данте назвав свої проходження крізь пекло, чистилище і рай - мандруванням).

Згідно з Ассаджолі, **символи дванадцятої групи** - це символи трансмутації, перетворення. За допомогою певних засобів тіло і душа людини можуть бути перетворені у щось більш досконале. За словами психолога, при цьому відбувається органічне і гармонійне поєднання всіх сторін людської істоти - ("Біопсихосинтез") - трансмутація людських якостей, відбувається "психодуховна алхімія". Ассаджолі скеровує читачів до книги К.Юнга "Психологія і релігія", де детально розглядаються всі питання.

Автор зазначає, що зміна і перетворення людини здійснюється двома шляхами, йде у двох протилежних напрямках, але ці шляхи не виключають, а доповнюють одне одного. *Перший шлях* передбачає трансмутацію через сублімацію (практика йоги), *другий шлях* - перетворення здійснюється через опускання надсвідомої енергії в особистість, включаючи фізичне тіло

(практика Інтегральної Йоги Шрі Ауробіндо). Сполучення цих двох шляхів веде, за словами Ассаджолі, до повного біопсихосинтезу.

У тринадцяту групу автор включає символи відродження, "нового народження", які він пов'язує з попередньою групою, у зв'язку з тим, що повне перетворення людини закладає основу для її відродження, яке є нічим іншим, як *"новим народженням"*, народженням нової людини з глибин старої особистості. Власне тому брахманів Індії називають "двічі народженими". Символ цей широко використовується в християнстві, а містики говорять про *"народження Христа у серці"*.

Символи чотирнадцятої групи автор трактує як символи звільнення, які поріднені з символами розвитку. За словами Р.Ассаджолі, вони означають зруйнування перешкод, звільнення від ілюзій, комплексів, від ототожнювання з різними "ролями", які ми граємо в житті, з "масками", які ми одягаємо, з нашими *"ідолами"* тощо. Звільнення, згідно з автором, означає також звільнення та активізацію наших прихованих можливостей.

Символіка звільнення пронизує всі великі світові релігії. Усі ці символи (проходження), як стверджує дослідник, сприяють синтезу особистісного і надособистісного рівнів, становленню нової людини.

Описуючи почуття, внутрішній стан людини, яка вже досягла найвищого ступеня, рівня єднання з Богом, Р.Ассаджолі пише, що це *"стан радості, безтурботності, відчуття внутрішньої безпеки, почуття спокійної сили, ясності розуму й любові до всього існуючого"*.

*У своїх вищих аспектах - це осягнення сутності Буття, приєднання до Всезагального Життя й ототожнення з ним"*.

Отже, як ми бачимо, вищевказані концепції, попри різницю в термінології, трактують людину в цілісності її духа, душі і тіла як біосоціодуховний феномен. Велика увага в них приділяється розвитку як душі, так і людського духу, становленню *"внутрішньої"* людини. Мета еволюції земної людини вбачається у формуванні особи з космічним рівнем свідомості (універсуму, метасуб'єкта) шляхом рокриття і розвитку її духовності.

Як вже зазначалося раніше, процес духовного зростання, одухотворення людини, передбачає її спрямованість на своє внутрішнє життя, на еволюцію не зовнішньої, а внутрішньої людини.

Що ми розуміємо під поняттями *"зовнішня"* і *"внутрішня"* людина? Як їх трактують християнські віровчення, стародавні та сучасні мислителі?

Згідно з християнським вченням, є зовнішня і внутрішня людина, плотська і духовна. Зовнішня людина - видима, плотська, внутрішня - невидима, духовна чи, згідно з словами апостола Петра, *"... захована людина серця в нетлінні лагідного і мовчазного духу, що дорогоцінне перед Богом"* (Петро 3:4 (6,с6-7)). Апостол Павло, говорячи про вічність і безсмертність *"внутрішньої"* людини, писав: *"... бо хоч нищиться зовнішній наш чоловік, зате день-у-день відновляється внутрішній"* (2Кор. 4,16).



Античний філософ Філон, один з отців церкви Григорій Нисський, Оріген Олександрійський, Св. Августин, німецькі містики, Григорій Сковорода та інш., розрізняли в людині дві істоти - "дійсну", "правдиву", "істинну" людину та "тілесну", "плотську" людину. Григорій Нисський називав ці дві істоти "небесною" та "земною" людиною, німецькі містики - "внутрішньою" або "істотною" та "зовнішньою людиною" людиною. За Григорієм Сковородою, є тіло земляне і є тіло духовне, таємне, вічне" (7, с.54).

Серед сучасних мислителів про "зовнішню" і "внутрішню" людину писали К.Антарова, О.Бердник, К.Вентцель та інш.

Так, К.Антарова, автор унікальної щодо духовності книги "Два життя", трактує "внутрішню" людину як "...частку Бога, виявлену в тій чи іншій формі та ступені в людині" (1, с.349).

Про необхідність, надзвичайну актуальність і важливість у наш час розвивати в собі "внутрішню" людину говорить сучасний український мислитель-духовидець О.Бердник. На думку К.Вентцеля, засновника і теоретика космічної педагогіки, найважливішим завданням виховання є формування, розвиток внутрішньої людини.

Таким чином, резюмуючи сказане, зазначимо, що процес одухотворення людини (розкриття і розвитку її духу) полягає в усвідомленому прагненні піднятися над своїм земним буттям і переосмислити свої земне існування з погляду Бога, Вічності, Всесвіту.

Йдучи цим шляхом, людина проходить через відповідні стадії, етапи, ступені у формуванні власної духовності. Це шлях від людини до Боголюдини, на якому вона свідомо здійснює процес власної самоevolюції.

На сучасному етапі психолого-педагогічна наука тільки приглядається до цілісної людини, робляться лише перші кроки, щоб зрозуміти духовну іпостась "внутрішньої" людини.

Але незважаючи на недостатню теоретичну дослідженість цієї проблеми, все більше сучасних вчених приходять до висновку, що власне душевний і духовний устрій є найважливішими в людині, і що сучасна школа всіх ступенів повинна служити розкриттю душевно-духовних сил людини, її духовного потенціалу.

### Література

1. Антарова К. Две жизни. - В 3-х книгах. -М.: "Сиринь", 1996.-кн.3 - 475с.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. -М., 1994. 314с.
3. Киричук О.В., Карпенко З.С. Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини (Педагогіка і психологія. -1994. №4-5.;6:) - с.3-12.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. -М.: Школа-Пресс, 1995. -384с.

5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. -М.:Школьная пресса, 2000. -;416,с.

6. Умное делание. О молитве Иисусовой. - Сборник поучений святых отцов и опытных ее деятелей. - Издание Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1992. -298с.

7. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні. Нью-Йорк, 1991. - 175с.

*Остополец І.Ю., Ричак М.Є.*

### **МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ФРУСТРОВАНОСТІ ВЧИТЕЛЯ**

Кожна жива істота має різні способи захисту від негативних впливів. Всі способи фізіологічного, механічного, гуморального й іншого захисту, які спрямовані на боротьбу з шкідливим агентом, виконують для організму позитивні функції. Значно складніша ситуація щодо процесів “психологічного захисту” людини. Те, що “захисні” механізми існують, нині визнають всі психологи, але до цього часу немає єдиної точки зору ні щодо їх ролі та значення в психічному житті людини, ні щодо визначення та їх характеристик.

Психологічний захист визначається як:

- психічна діяльність, спрямована на спонтанне уникнення наслідків психічної травми, переоцінку суб'єктивної значимості травмуючого фактора. (Ф.В.Бассін, В.Є.Рожнов);

механізми, що підтримують цілісність свідомості (В.С.Ротенберг);

механізм компенсації психічної недостатності (В.М.Воловик, В.Д.Вид);

пасивно-оборонні форми реагування в патогенній життєвій ситуації (Р.О.Зачевицький);

механізм адаптивної перебудови сприймання та оцінки в тих випадках, коли особистість не може адекватно оцінити відчуття тривоги, визване внутрішнім, чи зовнішнім конфліктом, і не може подолати страх. (В.А.Ташликов);

динаміка системи установок особистості при конфлікті установок (Ф.В.Бассін);

способи репрезентації спотвореного змісту (В.М.Цапкін).

В названих визначеннях психологічний захист завжди є частиною якихось інших психічних феноменів: діяльності, переживань, когнітивних процесів, тощо.

Основна ж змістовна конструкція всіх визначень майже співпадає з психоаналітичним розумінням психологічного захисту. З.Фрейд визначав захист як механізм, що діє в ситуації конфлікту і спрямований на зниження почуття тривоги, пов'язаної з конфліктом між біологічним і соціальним середовищем суб'єкта, між свідомістю та “несвідомим”.

Основну функцію “захистів” З.Фрейд вбачав у зниженні емоційної напруженості, що провокуються тривогою за здійснення соціально значущих цілей, яким суперечать потяги, що йшли від “ід”.

Послідовники З.Фрейда вважають, що “психологічний захист” несе негативні функції, оскільки він поза свідомістю суб’єкта керує його діями і проявляється в неадекватності самосприйняття і сприйняття інших.

А.Фрейд у своїй концепції про захисні механізми підкреслювала оберегаючий характер захисних механізмів, вказуючи, що вони запобігають дезорганізації та розладу поведінки, підтримуючи нормальний психічний статус особистості. Базуючись на психоаналізі З.Фрейда, А.Фрейд розвиває ідею про те, що захисні механізми не тільки виконують функцію зняття внутрішнього конфлікту, але й характеризують рівень адаптованості особистості, а їх набір у кожної особистості індивідуальний. Якщо за З.Фрейдом механізми психологічного захисту природжені, то А.Фрейд розглядає їх як продукти розвитку та навчання. Вона дала першу розширену дифініцію захисних механізмів: «Захисні механізми – це діяльність «Я», яка починається, коли «Я» підлягає надмірній активності спонукань, або відповідних їм афектів, що загрожують йому. Вони функціонують автоматично, не узгоджуючись зі свідомістю».

А.Фрейд виділила групи механізмів захисту, які віднесла до особливого класу неусвідомлених явищ, названих нею автоматизмами. Вона ввела поняття автоматизмів, визначаючи їх як дії та акти, які відбуваються самі собою, незалежно від свідомих бажань та намірів людини. Також було введено класифікацію автоматизмів, що включала перцептивні, інтелектуальні та моторні їх види.

А.Фрейд описала п’ятнадцять видів “захисних механізмів” та розкрила послідовність їх визрівання. Все це зумовило розуміння “психічних захистів” як окремих механізмів, що існують автономно. Це – раціоналізація, проекція, заперечення, сублімація та ін.

Ми, вслід за Р.М.Грановською, І.М.Нікольською, Т.С.Яценко та ін. не розділяємо цієї точки зору і вважаємо, що “психічні захисти” функціонують у певній цілісній і динамічній системі, індивідуально неповторній для кожної людини, хоч і можуть бути неусвідомленими.

Вчені по-різному підходять до питання психологічних передумов виникнення даного феномена. Так, у А.Адлера це відчуття неповноцінності і породжуване ним прагнення до компенсації, у Г.Саллівена – потреба в безпеці та намагання уникнути травми, і, як наслідок, “вибіркова увага”; За Е.Фромом “...захист проявляється в автоматизованому та неусвідомленому конформізмі, спрямованому на подолання почуття самотності”. К.Хорні зазначає, що захисний механізм може проявлятися в переносі своїх конфліктів на зовнішню ситуацію, на інших людей, що свідчить про його деструктивний вплив на процес спілкування. Карен Хорні також звертає увагу на наявність внутрішнього конфлікту, пов’язаного із “захистами”.

Механізмами “захисту” представники гуманістичної психології вважають природжені альтруїстичні мотиви. У працях К.Роджерса відмічається, що для особистості функції “захисту” мають дезадапційний характер, оскільки, дякуючи “психологічному захисту”, уявлення про себе починає не відповідати дійсності, а це, у свою чергу, провокує “захисні” реакції з метою збереження неадекватного знання про себе.

А.Маслоу також відносить “ психологічний захист” до негативних явищ. Він наголошує на тому, що саме потреба в самоактуалізації є рушійною силою розвитку особистості; “захист” звужує можливості цього розвитку.

Таким чином, негативні функції психологічного захисту полягають в тому, що “захисти”, крім спотворення свідомості суб’єкта, керують його діями, проявляються в неадекватності самосприймання та сприймання інших. Відхід від реальності та наступна дезадаптація – такі основні втрати “захисної поведінки”, на що наголошується в роботах неофрейдистів та представників гуманістичної психології.

Важливий матеріал щодо феномену психологічного захисту надається в роботах Б.Д.Фруста, який наголошує на факт спотворення логіки мислення, як основної причини неврозів, внаслідок дії психологічних захистів. Спотворення мислення приводить до відступу від реальності, що найбільш яскраво проявляється в формі ігнорування певної інформації, пов’язаної з образом “Я”.

Такі психологи як В.В.Аршавський, Ф.Є.Василюк, Е.І.Киршбаум, А.А.Налчаджян, І.Д.Стойков, В.С.Ротенберг та ін. також вважають, що механізми захисту, що розвиваються в онтогенезі як засоби адаптації та розрішення конфлікту, можуть за певних умов забезпечувати прямо протилежні стани дезадаптації та перманентного конфлікту. В основі цієї неоднозначності лежить той факт, що механізми захисту є у своїй більшості продуктами конфліктів раннього онтогенезу. Залежно від інтенсивності цих конфліктів вони можуть бути більш примітивними, або більш складними, більш автоматичними, або більш усвідомленими, більш-менш інтенсивними й адекватними суспільно заданим стандартам поведінки. Тому вони можуть перешкоджати ефективній адаптації індивіда в новому, розширеному соціальному контексті.

Н.І.Наєнко, вказуючи на значимість засобів психологічного захисту, зазначає, що «ці засоби починають закладатися ще в дитинстві, і хоча згодом і набувають зміни, проте носять дуже стійкий характер».

Таким чином, вона підкреслює роль соціальних чинників та досвіду індивіда, набутого в процесі життєдіяльності, а також вказує на значення періоду раннього онтогенезу у формуванні механізмів захисту.

Серед вчених цього напрямку також популярна ідея про те, що захисні механізми обмежують оптимальний розвиток особистості, її так звану «власну активність», «активний пошук», «тенденцію до персоналізації», «вихід на новий рівень регуляції і взаємодії зі світом.»

Інша група дослідників (Ф.В.Бассін, Б.В.Зейгарнік, Н.І.Наєнко, О.Т.Соколова й ін.) розглядають механізми психологічного захисту як релевантний засіб саморегуляції у фруструючих та конфліктних ситуаціях. Так, Ф.В.Бассін вважав, що психологічний захист є нормальним, широко популярним механізмом, спрямованим на запобігання розладів поведінки та біологічних процесів, причому не тільки при конфліктах свідомого та “несвідомого”, а й при “зіткненні установок”. Він підкреслював, що головне в захисті свідомості від дезорганізуючих впливів травмуючих ситуацій - зниження суб'єктивної значимості фрустратора, перебудова системи установок, спрямована на усунення надмірної емоційної напруги.

Таким чином, ми можемо констатувати, що по відношенню до психологічного захисту існують діаметрально протилежні точки зору. Це ще раз вказує на складність, недостатню вивченість та актуальність цієї проблеми.

Дуже цікаві ідеї, щодо вивчення даної проблеми знаходимо в роботах авторів санктпетербургської школи Р.М.Грановської, В.К.Мягера, І.М.Нікольської та ін. Як зазначають І.М.Нікольська та Р.М.Грановська включаючись в психотравмуючі ситуації, захисні механізми виступають в ролі бар'єрів на шляху перебігу інформації. В результаті взаємодії з ними тривожна для особистості інформація або ігнорується, або спотворюється чи фальсифікується. Тим самим в людини формується специфічний стан свідомості, що сприяє їй зберегти гармонійність та врівноваженість структури своєї особистості.

Таким чином, слід зазначити, що проблема психічного захисту містить в собі центральне протиріччя між прагненнями людини до збереження свого психічного гомеостазу та тими втратами, до яких приводить надмірне вторгнення захистів. З однієї сторони, позитивне в захистах те, що вони сприяють зниженню напруги шляхом спотворення інформації, або відповідною зміною поведінки. З другої сторони, їх надмірне включення не дозволяє особистості адекватно оцінювати інформацію та взаємодіяти з навколишнім.

Як вказує В.К.Мягер, організація захисту та її здатність протистояти зовнішнім шкідливим впливам у різних людей не однакова і тому слід розрізняти “нормальний” постійно діючий у нашому житті захист, що виконує профілактичні функції, та захист патологічний.

Л.І.Вассерман, В.А.Ташликов, О.В.Чумакова психологічний захист розглядають як одну з найважливіших форм адаптаційних процесів та реагування особистості на фруструючі ситуації і пропонують ці положення широко використовувати в психокорекційній та психотерапевтичній роботі.

Таким чином, учені санктпетербурзької школи вказують на те, що психологічний захист забезпечує адаптацію особистості за рахунок підсвідомої переробки інформації. Розроблений ними психокорекційний та психотерапевтичний підхід заключається в наданні умов для усвідомлення неефективності деяких форм своєї захисної поведінки та формування

усвідомлених стратегій оволодіння з внутрішньою напруженістю та занепокоєнням у важких життєвих ситуаціях.

Т.С.Яценко, Я.М.Кмит, Л.В.Мошенська також розділяють таку точку зору. Вони пишуть: “Механізми психологічного захисту спрацьовують на несвідомому рівні і їх основна задача – захистити суб’єкт від відчуття слабості, безсилля, беспорядності і т.д. Т.С.Яценко та співавтори виділяють два види захистів: базові захисти, що включають весь інфантильний емоційно значущий досвід суб’єкта, й ситуативні (периферійні). Базові “захисти” включаються для завершення тенденцій, породжуваних потягами дитинства. Ситуативні - хоч і пов’язані з базовими, але в більшій мірі слугують адаптації до ситуації “тут і тепер”. У суб’єкта, що “захищається”, розвивається одностороння підвищена чутливість до інформації, яка торкається гідності власного “Я”. При цьому, він, як правило, проявляє байдужість і навіть жорстокість до інших людей, якщо їхні вчинки не узгоджуються із “захисними” бажаннями та цілями, не дивлячись на те, що сам він може бути людиною дуже чуйною. Крім того особистість, яка “захищається”, має явно виражені й досить складні труднощі з прийняттям певної частини людей, чий цінності й “захисні” засоби не відповідають тим, які є в неї. При цьому виникає проблема: якщо визнати достойність інших, то слід взяти під сумнів власні цінності й засоби, а значить і достойність свого “Я”. “Захист” спрацьовує в такому випадку однозначно – неприйняттям, але не всіх людей, а лише тих, які несуть загрозу достойності власного “Я”. Можна уявити, які складності викликає втрата функціонування “захисту”. Підвищена чутливість до ситуації схвалення і несхвалення породжує в суб’єкта невпевненість і напругу в ситуаціях, що являють небезпеку для задоволення цих бажань.

Таким чином, нездатність суб’єкта знайти причину невдачі приводить до того, що внаслідок стереотипності поведінки в нього притупляються, а не розвиваються здібності. В цьому випадку спроби аналізу допущених прорахунків, як правило, попадають у замкнене коло, що зрештою створюють у суб’єкта відчуття безвихідності, психологічної беспорядності, “незахищеності”, відчаю, хронічної фрустрованості. Для особистості, яка “захищається”, властива велика втрата енергії, що виснажує її сили, нервову систему, втягує людей, що спілкуються з нею в круговерть непродуктивних міжособистісних маніпуляцій.

Т.С.Яценко розробила унікальну методику активного соціально-психологічного навчання, що дозволяє людині проаналізувати свої особистісні проблеми, розв’язати їх, а також спрямувати свою психічну енергію на оптимізацію процесів взаємодії з іншими людьми.

Таким чином, розглянувши різні точки зору на проблему механізмів психологічного захисту ми можемо зробити висновок, що це вчення розглядається переважно на феноменологічному рівні, при цьому залишаються маловивченими питання, пов’язані з особливостями функціонування цих механізмів, характером взаємозв’язків на свідомому та неусвідомленому рівнях регуляції поведінки в напружених, стресових,

фруструючих ситуаціях. Наявні розбіжності в думках різноманітних дослідників торкаються питань щодо критеріїв захисних механізмів, їхньої класифікації, зв'язку з різноманітними ситуативними та особистісними чинниками. Так чи інакше, визначення ролі психологічного захисту в індивідуальному розвитку, процесі соціально-психологічної адаптації та професійного розвитку не викликає ніяких сумнівів.

#### *Література*

1. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2000.-656 с.
2. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы. М., 1993. 141 с.
3. Фрейд З. Очерки психоанализа. М., 1994.
4. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції: Навч. посібник.- К., Либідь, 1996.- 264 с.

*Гелуненко В.М.*

### **МОТИВАЦІЯ ПРИ ВИБОРІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ**

**Професія** (лат. *professio* – офіційно вказане заняття, спеціальність, від *profiteor* – обявляю своєю справою) – вид трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, придбаних у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи.

У житті кожного юнака і дівчини, що закінчують загальноосвітню школу, настає час, коли потрібно прийняти єдино правильне рішення – вибрати професію, що стане справою всього життя. Професій і спеціальностей – десятки тисяч, а вибрати необхідно одну. Видатний радянський педагог Антон Семенович Макаренко писав, що вибір професії важка справа. «Головне затруднення, головний недолік нашого часу, – занадто багато шляхів, занадто широкі можливості».

Вибір професії повинний бути не тільки вільним, але і повною мірою усвідомленим. Свідомим же вибір професії може бути лише в тому випадку, якщо він глибоко мотивований, якщо випускники шкіл правильно оцінюють свої психофізичні можливості і зміст тієї конкретної трудової діяльності, що їм має бути здійснювати в майбутньому. Отже, розв'язання проблеми правильного вибору професії найтіснішим чином пов'язане з формуванням відповідних мотивів і їхніх комбінацій.

**Мотив-** це внутрішня сила, яка виникає на основі почуттів і думок людини і збуджує її до тієї чи іншої діяльності, спрямованої на задоволення її потреб.

Мотиви як психологічні фактори людської поведінки, діяльності, займають ведуче місце в структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення: направленість, характер, емоції, здібності, психічні процеси, діяльність. І не випадково вся література, присвячена проблемам вибору професії, закликає виховувати в учнів мотиви вибору професії, формувати їх мотиваційну сферу.

Соціально- психологічні дослідження свідчили, що в перші роки після закінчення навчання конкретній професії 10- 15% усієї молоді змінюють місце роботи, через 5 років – 50% молодих людей хоча б один раз змінюють рід зайняття, причому обирають не тільки інше місце, а й іншу професію.

Найчастіше причина невдач в професійній діяльності криється в несформованості професійної мотивації. Саме мотиви визначають і характеризують відношення людини до праці взагалі і до конкретної діяльності. Велика різниця в продуктивності праці людей, що мають рівні здібності, але не однакову мотивацію. Добре відомо, що при наявності яскраво вираженого інтересу до навчання або праці, учень середніх здібностей досягає більш високих результатів, ніж незаурядний учень при слабо вираженому інтересі. У першому випадку учень робить усе можливе, у другому- потенційні можливості не проявляються в повній мірі.

Якщо мотиви, що побуджують людину вибрати ту чи іншу професію, лежать поза даною професією як такою (висока зарплата, потяг до самостійності, різноманітні пільги і т. д.), то рівень його професійної компетенції не високий, а суспільна активність, як правило, низька. Напроти, вибір професії за мотивами, пов'язаними із змістом самої праці, є найважливішим моментом у професійному становленні особистості і сприяє здоланню неунікних труднощів періоду навчання і перших років роботи.

Розглянемо основні групи мотивів:

- 1) соціальні;
- 2) моральні;
- 3) естетичні;
- 4) пізнавальні;
- 5) творчі;
- 6) пов'язані із змістом праці;
- 7) матеріальні;
- 8) престижні;
- 9) інші (утилітарні).

#### **1) Соціальні мотиви**

Виражаються в бажанні своєю працею сприяти суспільному прогресу, підкреслюють соціальну спрямованість школярів на вищі загальнолюдські цілі і потреби.

У старшокласників спостерігається сильний зв'язок соціальних мотивів із моральними. Разом з цим відомо, що в частини школярів соціальні мотиви чи не підкріплені або слабо підкріплені іншими мотивами вибору професії і насамперед мотивами, що впливають із самої сутності професії, що обирається. Це свідчить про наявність у них «розуміючих», але «нереально діючих» мотивів вибору професії. Випускники з даною мотивацією вибору професії все-таки недооцінюють можливостей, закладених у професіях, що вони обирають. Про це свідчить слабкий зв'язок соціальних мотивів вибору професії з пізнавальними, творчими мотивами і мотивами, пов'язаними із змістом праці по конкретній професії.



Бажання підлітків бути корисними суспільству не мають нічого спільного з дуже розумним, іноді навіть розрахунковим вибором професії. В такому випадку існує небезпека того, що нравстенні цілі так і залишаться у свідомості, не ставши мотивом у плануванні конкретної діяльності. А суспільству потрібні не відірвані від життя особистості, а люди справи, що вміють не тільки висувати високі ідеали, а й добиватися їх здійснення.

Не можна вважати нормальним положення, коли учень виголошує, як завчену фразу, що мета його життя- бути корисним людям, але при цьому не може пояснити, в якості кого він буде корисним цим людям.

Досить зрозуміло, що навіть сама висока свідомість і спрямованість учнів працювати на благо своїх сучасників самі по собі не забезпечують успіху в роботі. Для такого успіху потрібно бути на своєму місці- правильно обрати професію.

## **2) Моральні мотиви**

До моменту повноліття стають одним з головних мотивів. З віком моральні мотиви вибору професії змінюються не тільки в кількісному відношенні; вони все більше визначають усю структуру мотивів. Зокрема, збільшення кількості зв'язків з іншими мотивами свідчить про те, що молодь звертає свою увагу на моральні аспекти вибору професії (бути завжди в колективі, можливість удосконалювати свій духовний світ).

І хоча моральні мотиви впливають на всю структуру мотивів вибору професії, усе-таки зв'язок цих мотивів з безпосередніми мотивами вибору професії виявляється дуже слабким. Ще слабшими виявляються зв'язки моральних мотивів із творчими і зовсім слабко – з мотивами, що впливають із змісту праці по конкретній професії. Цей факт свідчить про те, що переконання школярів щодо їхньої майбутньої трудової діяльності носять загальний характер, сформовані в результаті засвоєння загальних моральних норм і вимог, а не розуміння конкретної специфіки професії.

## **3) Естетичні мотиви**

Виражаються в прагненні до естетики праці, її краси, гармонії, у бажанні працювати за даною спеціальністю тому, що вона «сприяє сприйняттю прекрасного», «дає відчуття радості».

Ця група мотивів має більш високий рівень сформованості в міських школярів незалежно від статі, соціального стану. Це, мабуть, пов'язано з більш широкими можливостями міста у формуванні і задоволенні естетических потреб у підростаючого покоління.

Але випускники красу праці по конкретній професії тісніше всього пов'язують з її престижністю, потім впливають зв'язки з утилітарними, матеріальними, творчими, пізнавальними мотивами і мотивами, що впливають із змісту праці. Це показує, що естетику праці школярі розглядають головним чином як показник її престижності і у той же час вона не стимулює в достатнім чином практичне ознайомлення з професією, що обирається. Очевидно, що якщо зовнішні прояви специфіки професії стають

для учнів найважливішим критерієм його вибору, те це може стати на перешкоді для проникнення в сутність професії.

#### **4) Пізнавальні мотиви**

Характеризуються прагненням школярів до оволодіння спеціальними знаннями, розширенням кругозору, можливістю використовувати всі здібності і можливістю самоудосконалитися, до ознайомлення зі змістом конкретної праці.

К. Д. Ушинський колись сказав: “Как бы ни было велико это стремление, ему непременно должно сопутствовать трудолюбие- эта высшая нравственная цель человека, которую нельзя купить за все золото Калифорнии,- ее можно создать в себе только самому”.

Але деякі школярі знаходять пізнавальні моменти у творчій діяльності і розглядають майбутню професію з цих позицій. Цей факт має свої наслідки: у багатьох студентів і до закінчення навчання не виникає інтерес до якої-небудь наукової проблеми, тільки в незначній її частині пізнавальний інтерес відіграє роль мотиватора, що спонукає до навчання. Внаслідок цього необхідно в будь-яку діяльність школярів значно раніше вводити самостійні завдання, пошукові елементи.

#### **5) Творчі мотиви**

Виражають бажання юнаків і дівчат обрати ту чи іншу професію тому, що вона дозволяє бути оригінальним у роботі, дає можливість робити наукові відкриття, сприяє досягненню поставленої мети, дає можливість для творчості.

Аналіз зв'язків даної групи з іншими групами мотивів вибору професії показує, що вона знаходиться в периферійній області.

Випускники творчими професіями вважають ті, як дають можливість керувати людьми, припускають вступання до вузу і дозволяють мати вільний час.

Іще творчими підлітки вважають працю кіноактора, художника, журналіста, так як вони найчастіше представлені в романтичному ореолі, як творці з вінцем на голові, визиваючі захоплення навколишніх. Але подібне зображення страждає неповнотою, інакше кажучи, напівправдою. Саме тому деякі випускники шкіл поступають в театральні інститути, уявляючи собі діяльність актора як сплошний тріумф, а не велику працю на постійних репетиціях. В той же час роботу станочника, слюсара, сільського механізатора вони уявляють як суто фізичну, часом брудну, безперспективну і т. п..

Міські школярі частіше, ніж сільські узгоджують творчі мотиви з мотивами, що випливають із змісту праці по конкретній професії. Цей зв'язок частіше спостерігається також у школярів, що займаються в предметних кружках.

Потрібно сказати, що творчі мотиви незначною мірою впливають на формування здібностей і умінь ставити конкретні цілі і досягати їх. Це пояснюється тим, що в школярів відсутній чіткий образ професії, що

обирається, і досвід досягнення необхідних цілей. Школярі також практично не розрізняють поняття «творче відношення до праці» і «творчий характер праці».

#### **б) Мотиви, пов'язані із змістом праці**

Опосередуються чіткими знаннями школярів щодо сукупності і відрізняючих особливостей всіх елементів процесу праці (функцій, операцій, зусиль і дій) і характеризують їхню спрямованість на розумову і фізичну працю, тобто професія вимагає або великої розумової напруги, або великої фізичної напруги, а також дозволяє працювати з напівавтоматами й автоматами і дозволяє працювати на верстатах і з механізмами.

Випускники шкіл здебільшого зміст праці пов'язують із матеріальними інтересами, а потім із престижем професії.

Слід зазначити, що особливо слабо ця група мотивів розвинута в дівчат як міських, так і сільських шкіл. Більше вона розвинена в юнаків міських шкіл. Той факт, що в сільській молоді ці мотиви недостатньо розвнуті, пояснюється частково тим, що юнаки і дівчата вибирають професії, що дають можливість мігрувати в місто, що негативно позначається на знаннях ними специфіки спеціальності, що обирається, а отже – і на формуванні відповідних мотивів.

У цілому мотиви, пов'язані зі змістом праці у випускників, є периферійними. Більш того, ця група мотивів у ряді випадків виявляється поза зв'язком з іншими. Видно, впливає те, що школярі нерідко засвоюють систему установок і відносин до праці або по брошурах, або по телевізорі, де праця пропагується в її високих формах або в абстрактному виді.

У ряді досліджень підкреслюється, що центральними мотивами вибору професії є мотиви, пов'язані зі змістом праці, при цьому в їхню групу включається такий мотив, як «інтерес до професії». Однак інші дослідження показують, що найчастіше «інтерес до професії» беззмістовний, тобто школярі не можуть пояснити, чому саме ця професія їх цікавить. Так, школярам подобається професія лікаря тому, що «щохвилини, щосекунди» приносиш добро людям, кондитера тому, що «маєш можливість діяти чудеса» і т.д. Але школярі погано уявляють собі вимоги визначеної спеціальності, мають бідні, поверхневі і значною мірою випадкові представлення про професію, що обирається.

До чого ж це призводить? Наведемо приклад. Досліджуючи цю проблему у студентів педвузів було виявлено 3 типічні ситуації вибору цієї професії:

- **наближення-наближення**: характеризується тим, що мотиви вибору професії, мета діяльності вчителя і засоби досягнення цієї діяльності співпадають. Наприклад, випускники школи обирають цю професію тому, що розуміють її значення для суспільства, відчують бажання вивчати і впливати на внутрішній світ дітей, вивчати і знати той предмет, який будуть викладати у школі;

- наближення- уникнення: коли учень поступає, наприклад, на фізико-математичний факультет, знає про важливість цієї професії для суспільства в цілому і для дітей, але математику він не любить. Ця ситуація не завжди має розв'язок. Нерідко вона призводить до переведення в другий вуз або, навіть, до відрахування з цього вузу.

- уникнення- уникнення: ні мотив, ні засоби досягнення мети не співпадають з об'єктивною метою діяльності спеціаліста. Наприклад, студенти, що знаходяться в цій ситуації, вважають, що обрали професію учителя літератури, щоб стати письменником, іноземної мови- щоб стати перекладачем. В подібній ситуації людині не приходить очікувати радості, а суспільству- користі. Серед опитуваних Запорізького педінституту більше половини студентів не замислювались над тим, чи притаманні їм ті риси особистості, наявність яких дуже важлива для вибору професії учителя.

### **7) Матеріальні мотиви**

Професії з даною мотивацією повинні добре оплачуватися, забезпечувати постійною роботою, а також забезпечувати стабільне майбутнє.

Ця група мотивів має середній рівень сформованості лише у випускних класах. Тут виявляється наступна ситуація: школярі самі не вирішують ще матеріальних питань родини, і матеріальний зв'язок із суспільством не є в них таким жорстким, як у дорослих, тому орієнтація на заробіток не сильно істотна. Але буквально через кілька місяців після виходу на роботу учнів, що вже закінчили училище, чи технікум, чи інститут, питома вага мотиву «прагнення до великого заробітку» різко збільшується, тому що життя змушує більш-менш самостійно розраховувати прибутки і витрати. Про збільшення питомої ваги матеріального мотиву в молодих робітників говорить і той факт, що більшість тих, що не навчаються в вузах чи навіть училищах, технікумах стали б навчатися, якби від цього залежало збільшення їхньої зарплати.

Отже, ігнорування цього мотиву при проведенні профорієнтаційної роботи може викликати ускладнення і привести молоду людину до розчарування в обраній професії.

Відомо також, що матеріальна винагорода має вирішальне значення лише до визначеної межі. Після того, як особистість досягне деякого мінімуму, необхідного для існування, матеріальна винагорода сама по собі стає недостатнім стимулом для подальшого підвищення ефективності діяльності людини.

### **8) Престижні мотиви**

Виражають прагнення юнаків і дівчат обирати професії, що «цінуються серед друзів і знайомих», «дозволяють досягти видного положення в суспільстві», «забезпечують швидке просування по роботі» і т.д.

Найбільш тісно дані мотиви пов'язані з моральними, естетичними і соціальними мотивами вибору професії. Це означає, що школярам

престижними здаються ті професії, що у більшій мірі мають елементи краси. Хоча немаловажні і прибуток і положення в суспільстві.

### 9) Утилітарні мотиви

Характеризуються бажанням обрати таку професію, що «дає можливість керувати людьми», «дає можливість працювати в місті» (для сільських школярів), «припускає чистоту і легкість праці», «орієнтує на поступання до вузу» і т. д..

Аналіз зв'язків утилітарних мотивів з іншими групами мотивів показує, що він не досягає навіть середнього рівня в жодному з обстежуваних класів. З іншого боку, у жодному з класів вони не є ізольованими від інших груп мотивів.

Отже, у багатьох школярів немає ще досить цілісної системи мотивів вибору професії. Зовсім ясно, що навіть найвища свідомість і гаряче прагнення школярів працювати самі по собі не забезпечать успіху в роботі. Для такого успіху треба бути на «своєму місці» – правильно вибрати професію. А тут вирішальну роль грає осмислення праці, її змісту і вимог до психофізіологічних особливостей людини. І часто свого роду абстрактне «самовизначення» («приносити користь», «сприяти удосконаленню» і т.д.) нічого спільного не має з дуже розумним, іноді навіть розважливим вибором професії. У цьому випадку існує небезпека того, що моральні цілі так і залишаться у свідомості, не послуживши мотивом у плануванні конкретної діяльності. Природно, не можна вважати нормальним положення, коли старшокласник вимовляє як заучену фразу, що ціль його життя – бути корисним людям, але не може пояснити, в ролі кого він може бути корисним цим людям, про який соціальний статус мріє, якими шляхами збирається здійснити свій ідеал. Ідеали більшості старшокласників пов'язані або з героями минулого, або з ідеалом майбутнього і лише в рідких випадках – із сучасниками. Вони багато мріють і мало роблять для здійснення своєї мрії.

### Література

1. Атутова П. Р. Основи виробництва. Вибір професії. - Київ, 1989.
2. Беликов А.Ф., МоховС.К., Теляшов В.П. Ориентация учащихся средних общеобразовательных школ на рабочие профессии. –Свердловск, 1985.
3. Работа школы по жизненному самоопределению . – Минск, 1990.
4. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. – Москва, 1988.
5. Виттиньш В.Ф. Реформа школы и профессиональная ориентация школьников. – Москва, 1988.
6. Павлютенков Е.М. Кем быть.- Киев, 1989.
7. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии. –Киев, 1980

*Глазова В.В., Голоденко М.М., Жихарєв І.В.*

## **КОРЕЛЯЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ ТА УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНФОРМАТИКИ**

Навчальний процес із більшості дисциплін будується з орієнтацією на так званого “середнього” студента. В результаті слабкі студенти все більш відстають, а сильні звикають працювати впівсили і не повністю використовують свій потенціал. У такій дисципліні як інформатика, де кожен студент обов’язково повинен отримати певні навички, працювати в темпі “середнього” студента не можна. Доводиться орієнтуватися на найслабкішого. Допоки він не засвоїть обов’язковий програмний матеріал, рухатися далі ми не можемо.

Звідси випливає висновок про необхідність індивідуальної роботи з кожним студентом. Проте, на сьогодні ми ще не в змозі забезпечити кожного студента персональним комп’ютером. Не вистачає комп’ютерів. А коли комп’ютерів стає більше, не вистачає вже навчальних приміщень. І тому, поки в одній обладнаній комп’ютерами аудиторії за кожним комп’ютером працює по два студенти, у такій самій сусідній аудиторії йде заняття з якоїсь дисципліни, де комп’ютери не використовуються. Тому бажано вже на початку вивчення дисципліни розподілити студентів таким чином, щоб у кожній бригаді працювали приблизно однакові за силою студенти.

Чим же визначається, чи є студент сильним, чи слабким? Звичайно ж це залежить від його інтелектуальних здібностей, від типу мислення (логічного чи образного), від того, наскільки добре він обізнаний з дисциплінами, що вивчалися раніше і на яких базується дана дисципліна. У більшості шкіл інформатика вивчається досить поверхнево внаслідок недостатньої оснащеності комп’ютерами, низької кваліфікації викладачів, та невеликої кількості навчальних годин, відпущених на її вивчення. Лише окремі студенти мають комп’ютер вдома. Тому є підстави вважати, що при вивченні інформатики віднесення студента до слабких чи сильних визначається головним чином його інтелектуальними здібностями.

З метою перевірки цієї гіпотези ми провели педагогічний експеримент зі встановлення кореляції результатів психологічного тестування та успішності студентів з інформатики. Експеримент проводився на базі потоку “Облік і аудит” першого курсу економічного відділення Слов’янського педагогічного інституту. За результатами анкетування студентів на предмет їх попереднього знайомства з комп’ютерною технікою була виділена експериментальна група з 60 студентів, які не мали навичок роботи з комп’ютером.

Для психологічного тестування було обрано методику Равена (I.C. Raven) [1]. Коефіцієнт надійності тесту лежить між 0,70 і 0,89. Середня трудність завдань – 32,12 %. Показник прогностичної валідності – 0,72. Одна з 60 прогресивних матриць Равена показана на рис. 1. Порівняно з тестами, що містять вербальні завдання, відповіді на цей тест не так легко

запам'ятати, а правильність чи неправильність відповіді не є такою очевидною. Тому студент, що вже пройшов тест, практично нічим не може допомогти іншому студентіві. Крім того, у багатонаціональному Донбасі важко вибрати якусь одну мову, щоб усі студенти опинилися в однакових умовах, бо для багатьох українська мова не є рідною, тоді як вивченню російської мови в школах приділяється все менше уваги. До того ж вивчення інформатики в більшій мірі вимагає логічного, ніж образного типу мислення, а тест зростаючої складності Равена орієнтований саме на логічне мислення.

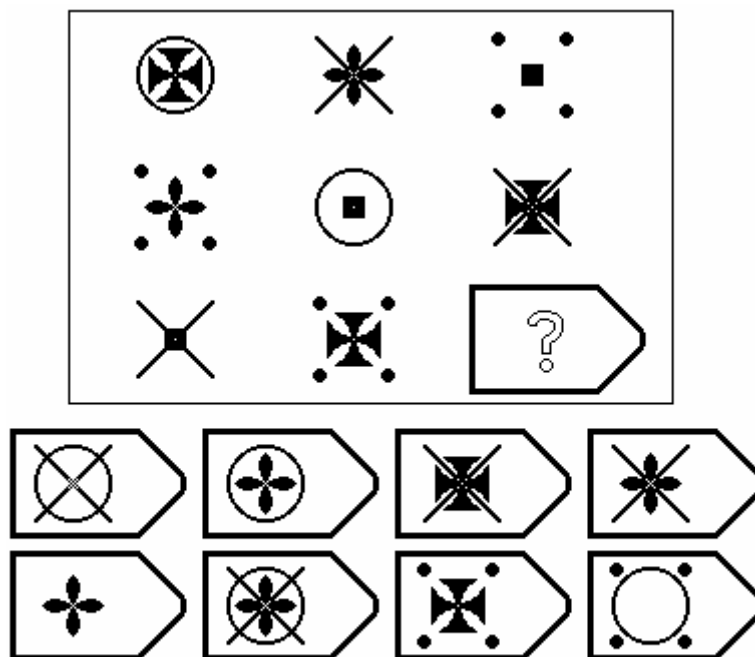


Рис. 1. Одне з 60 завдань теста Равена.

Контроль засвоєння матеріалу з інформатики проводився після вивчення операційної системи MS DOS. Наводимо текст залікового завдання.

Увімкніть комп'ютер.

Увійдіть у DOS.

Створіть у каталозі **WINDOWS** підкаталог **USERS**.

Створіть у підкаталозі **USERS** текстовий файл **test.txt**. Занесіть у цей файл своє прізвище, номер групи, час початку виконання завдання, дату і додаткову інформацію, вказану викладачем.

Створіть у каталозі **USERS** копію файлу **C:\windows\commands** з тим самим ім'ям.

Створіть у каталозі **USERS** архівний файл **test.zip**, включивши в нього файли **test.txt** і **commands**.

Скопіюйте на дискету архівний файл **test.zip**.

Створіть у каталозі **USERS** підкаталог **USER\_S**.

Скопіюйте з дискети архівний файл **test.zip** у каталог **USER\_S**.

Розпакуйте архівний файл **test.zip**.  
 Прогляньте вміст текстового файлу **test.txt**.  
 Вилучіть каталог **USERS**.  
 Вимкніть комп'ютер.

Тест розрахований на контроль засвоєння обов'язкового програмного матеріалу. Тому він проводився тоді, коли вже всі студенти могли справитися із завданням. Ступінь засвоєння матеріалу ми оцінювали за часом, витраченим на виконання завдання. Зрозуміло ж, кожен студент виконував завдання індивідуально під наглядом викладача і без будь-яких підказок, але студентів дозволялося користуватися конспектом лекцій, підручниками і взагалі будь-якими допоміжними матеріалами. З текстом залікового завдання студенти були ознайомлені заздалегідь.

Як це видно з графіка рис. 2, допустимий в педагогічному експерименті залишок імовірності  $p = 0,05$  для вибірки  $n = 60$  досягається вже при значеннях коефіцієнта кореляції  $r$ , більших від 0,25.

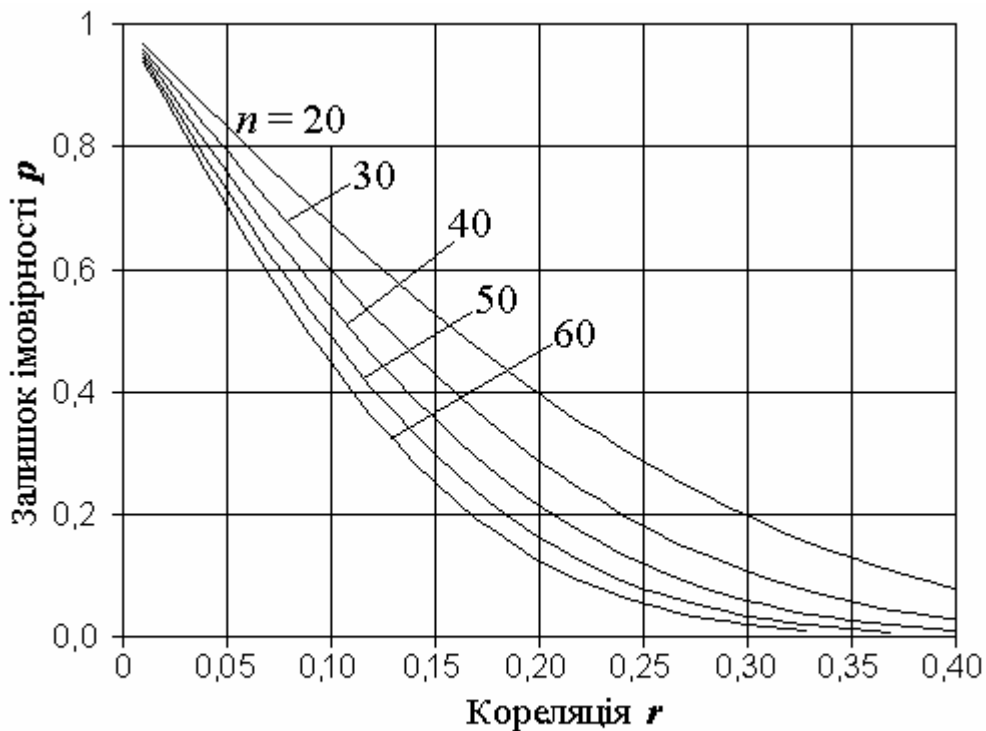


Рис. 2. Залежність залишку ймовірності  $p$  від коефіцієнта кореляції  $r$  для різних вибірок  $n$ .

На рис. 3 наведена кореляційна залежність між результатом психологічного тестування студента і часом виконання тестового завдання з інформатики.

Коефіцієнт лінійної кореляції за К. Пірсоном [2]



$$r = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2] \cdot [n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}} \quad (1)$$

де  $n$  – кількість порівнюваних пар значень  $x_i$  та  $y_i$ . Його можна розрахувати, скориставшись функцією ПИРСОН(A1:A60;B1:B60) Microsoft Excel. Отримане нами значення  $r = -0,82$ .



Рис. 3. Кореляція результатів психологічного тестування за рисуночним тестом Равена і часу виконання завдання з інформатики.

За методом найменших квадратів будується лінія передбачення

$$y = b_1 x + b_0, \quad (2)$$

коефіцієнти якої знаходимо з формул:

$$b_1 = \frac{n \sum x_i y_i - \sum x_i \sum y_i}{n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2}, \quad (3)$$

$$b_0 = \frac{1}{n} (\sum y_i - b_1 \sum x_i). \quad (4)$$

Скориставшись функцією ИНДЕКС(ЛИНЕЙН(B1:B60;A1:A60);1) Microsoft Excel, знаходимо  $b_1 = -13,7$ . Функція ИНДЕКС(ЛИНЕЙН(B1:B60;A1:A60);2) дає  $b_0 = 1570$ .

Критерій значущості вибіркового коефіцієнта кореляції [3]

$$T = \frac{r \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}. \quad (5)$$

Залишок імовірності, тобто ймовірність того, що результат не є надійним, можна розрахувати, скориставшись функцією СТЬЮДРАСП(T;n-1;2) Microsoft Excel. Ми отримали значення  $T = 11,1$ ;  $p = 4,88 \cdot 10^{-16}$ .

Таким чином, кореляційний зв'язок між результатами психологічного тестування і успішністю студентів з інформатики є твердо встановленим.

### *Література*

1. Ахмеджанов Э.Р. Психологические тесты. – М.: Лист, 1996. – 320 с.
2. Кыверялг А.А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
3. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976. – 496 с.

*Кривошеєва Г.Л.*

## **КАРТА САМООЦІНКИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЇХ КУЛЬТУРИ**

Проблемі збереження й зміцнення здоров'я молоді, формуванню засад здорового способу життя приділяється велика увага в Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття), де одним з пріоритетних напрямків реформування освіти є "...забезпечення в кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання й виховання фізично й психічно здорової особистості..."

Здоров'я людини багато в чому залежить від неї самої: від її свідомості, рівня культури, що в кінцевому рахунку визначає той спосіб життя, який впливає на стан її організму.

Культура здоров'я, яка є частиною загальної культури людини, багато в чому визначає її гармонійний розвиток. Чим вищий рівень цієї культури, тим кращий фізичний розвиток індивіду, міцніше здоров'я, стабільніший стан психо-емоційної сфери, інтенсивніша пізнавальна діяльність, вищий творчий потенціал.

В підлітковому і юнацькому віці цінність здоров'я усвідомлюється тоді, коли воно під загрозою або частково втрачено. Більшість же практично здорових молодих людей не відчують свого здоров'я, не знають особливостей свого організму (темперамент, біоритми, тип конституції...), спадкової схильності до захворювань, можливостей організму, резервів його, тому й не піклуються про нього.

Цим пояснюється погіршення здоров'я більшої частини юнаків і дівчат при вступі до вузу: частішають гострі респіраторні захворювання, на фоні стійкої ремісії загострюються хронічні, а також набуваються нові. Відбувається зрив адаптаційно-компенсаторних механізмів, які ще під час навчання у школі знаходилися у стані напруги. Особливості вузівської системи навчання й виховання для першокурсників є негативним стресовим фактором, який провокує погіршення їхнього самопочуття.

Готувати молодих людей до особливостей навчання у вузі необхідно ще у школі, сприяючи тим самим їхній найкращій і швидкій адаптації.

Фокусування уваги школярів на здоров'ї у ході вивчення валеологічних дисциплін мотивує їхню поведінку, яка спрямована на визначення, збереження й зміцнення можливостей свого організму, збільшення його резервів. Тільки якісна валеологічна підготовка учнів є гарантією їх здоров'я й інтенсивної розумової праці у вузі.

Студент, який вимогливо й відповідально ставиться до свого здоров'я, піклується про нього, має високий рівень культури, може не тільки уникнути патології, але й зміцнити, загартувати свій організм. Однак, більша частина студентів займає пасивну позицію щодо свого здоров'я, не прагне до усунення несприятливих факторів впливу на нього, до оздоровлення способу життя, переоцінюючи тим самим реальні можливості свого організму.

"Карта самооцінки здоров'я" дає можливість студентам і старшокласникам самим оцінити свій стан за найбільш простими, але інформативними об'єктивними показниками, примусить їх задуматися над факторами, які зможуть вплинути на них, шукати шляхи до самовдосконалення.

Карта заповнюється на заняттях з "Основ медичних знань і охорони здоров'я дітей", "Вікової фізіології й валеології", "Основ екології" – на початку вивчення курсу. Попередньо учні знайомляться з такими поняттями, як ІІ (патологічний індекс), БВ (біологічний вік), дають самостійну оцінку своєму здоров'ю (СОЗ). З метою самооцінки здоров'я використовується анкета В.П.Войтенка, яка адаптована нами для юнацького віку.

На практичних заняттях вони вимірюють артеріальний тиск до й після фізичного навантаження (20 присідань), лічать пульсовий тиск, підраховують частоту пульсу, дихальних рухів за 1 хвилину, досліджують максимальну затримку дихання після глибокого вдиху й видиху, оцінюють співвідношення свого зросту й ваги.

"Карта самооцінки здоров'я" також включає цілий перелік факторів, які безпосередньо впливають на організм людини: рухова активність, режим праці й відпочинку, харчування, сон, шкідливі звички. В ній враховуються наявні хронічні захворювання, частота їх загострень, а також частота гострих респіраторних захворювань на рік.

Аналіз даної карти проводиться студентами під керівництвом викладача, що забезпечує адекватний прогноз здоров'я. В залежності від прогнозу студент розробляє конкретні заходи по оздоровленню свого способу життя й організму в цілому.

Як свідчить практика, заповнення карти викликає у студентів великий інтерес, оскільки практично у всіх є причина для турбувань про своє здоров'я. До них відносяться: неправильне харчування (у переважній більшості студентів), недостатня рухова активність, недотримання режиму праці (навчання) й відпочинку, неповноцінність і недостатність сну, шкідливі звички. Захворювання, які можуть виникнути внаслідок цих причин, розглядаються й обговорюються на практичних заняттях.

У деяких студентів виявляється обміжним чи навіть підвищеним артеріальний тиск, спостерігається розрив між календарним і біологічним віком, порушено співвідношення між зростом і масою тіла. Це стимулює їх на пошук і виявлення тих факторів, які привели до даного стану.

Надалі всі студенти готують тексти лекцій з питань, які їх зацікавили, а це й питання здорового способу життя, нетрадиційні методи оздоровлення, профілактика шкідливих звичок і пристрастей, гігієна статевого життя. Тексти лекцій рецензуються викладачем, указується на можливість їх використання для медико-валеологічної освіти.

"Карта самооцінки здоров'я" є тим документом, який покликаний допомогти молодим людям об'єктивно поглянути на себе з боку, переосмислити й, деякою мірою, змінити свою організацію життєдіяльності відносно до здорових потреб свого організму.

Використання карти можливе не тільки студентами й старшокласниками, вона може бути адаптована і для інших вікових груп школярів. Її впровадження створює передумови для валеологічної спрямованості пізнавальних інтересів, стимулює пошукову активність з даних питань, сприяє осмисленню й усвідомленню молоддю мотивів свого навчання й поведінки. Основним принципом введення даної карти у школі для всіх вікових груп учнів має бути її поступове ускладнення й поглиблення відповідно до підростання дітей на базі одержаних валеологічних знань, набутих навичок. Важливо, щоб учні самі заповнювали цю карту, аналізували фактори, які впливають на здоров'я.

Аналізуючи заповнені "Карти самооцінки здоров'я", ми дійшли висновку, що одержані в процесі навчання у школі валеологічні знання не інтегрувалися в учнів у принципи й норми здорового способу життя, не стали внутрішніми переконаннями. Вивчаючи у школі валеологічні дисципліни, саму валеологію, більшість молодих людей не підходила до них усвідомлено, не "пропускала через себе".

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є формування відповідального ставлення до здоров'я.

Співставлення у карті всіх вищеперелічених об'єктивних показників, їх аналіз, прогноз стосовно свого здоров'я сприяють формуванню мотивів для самооздоровлення й самовдосконалення.

"Карта самооцінки здоров'я" є одним із факторів, що сприяють виробленню активної позиції відносно свого здоров'я, формуванню валеологічного світогляду.

Таким чином, "Карта самооцінки здоров'я" допоможе студентам, випускникам нашого університету, майбутнім педагогам стати провідниками прогресивних валеологічних знань, активно впроваджувати в наше суспільство принципи здорового способу життя, підвищити свій рівень культури здоров'я.

## ДЕФЕКТОЛОГІЯ

*Одинченко Л.К., Котлик Е.В.*

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Усовершенствование методики преподавания географии во вспомогательной школе является важнейшим условием, позволяющим повысить познавательную активность и самостоятельность учащихся.

Несмотря на упрощенную систему предлагаемых географических знаний, усвоение этого предмета – объективно сложный процесс для умственно отсталых школьников, поскольку требует активной мыслительной деятельности, осуществление умственных операций (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, конкретизация), выполнения логических действий: сравнения, установления причинно-следственных зависимостей.

Путем правильного сочетания средств, методов и приемов обучения необходимо обеспечить сознательное и прочное усвоение умственно отсталыми учащимися учебного материала, закреплять географические знания и умения, а также сформировать навыки умственной деятельности, развить любознательность, познавательную активность и самостоятельность школьников. В связи с этим неизмеримо возрастает образовательная, коррекционно-развивающая и воспитательная значимость использования дидактических игр и занимательных упражнений на уроках географии во вспомогательной школе.

Как и на других уроках во вспомогательной школе, дидактические игры и упражнения на уроках географии имеют большое значение. С их помощью учащиеся систематизируют и закрепляют свои знания о различных географических объектах, их назначении, о связях между ними. Включение учителем географии в урок игр и игровых моментов делает процесс обучения более интересным, помогает преодолеть трудности в усвоении нового материала. Поэтому в игре дети более охотно выполняют то, что вне игры может им казаться неинтересным и трудным.

Методисты-географы (А.Г. Григорьянц, В.А. Грузинская, Т.И. Пороцкая, Е.Ф. Сегалевич, В.Н. Синёв) подчёркивают, что разнообразные игровые приёмы, с помощью которых решается та или иная умственная задача, не только поддерживают и усиливают интерес к изучаемому географическому материалу, но и помогают развивать внимание, сосредоточенность, волю. Ценность этих игр заключается ещё в том, что в процессе игры дети учатся самостоятельно помогать и взаимно проверять друг друга.

Дидактические игры и занимательные упражнения построены на совокупности приёмов, применяемых для повышения эффективности

учебного процесса. Включение в урок игр и игровых моментов помогает преодолеть трудности в усвоении нового материала, учащиеся более охотно выполняют то, что вне игры может им казаться неинтересным и трудным. Создание игровых ситуаций на уроке географии вносит разнообразие и эмоциональную окраску в учебную работу, снимает утомление, развивает внимание, сообразительность, чувство соревнования, взаимопомощь.

А.Г. Григорьянц считает, что систематическое использование дидактических игр на разных этапах изучения различного по характеру географического материала является эффективным средством активизации учебной деятельности умственно отсталых учеников, положительно влияющим на повышение качества знаний, умений и навыков детей, развитие умственной деятельности. Указание на положительное влияние разнообразных игр в усвоении географических знаний находим также в работах Т.И. Пороцкой. Она отмечает, что игровые ситуации активизируют деятельность умственно отсталых учащихся, делают восприятие более активным, эмоциональным, творческим. Поэтому использование игр даёт наибольший эффект в классах, где преобладают ученики с неустойчивым вниманием, пониженным интересом к предмету.

В специальной методической литературе определены основные требования к организации и проведению географических дидактических игр. В соответствии с этими требованиями учителю необходимо овладеть методикой проведения такого рода игр и найти им правильное место в учебном процессе. Прежде чем включить игру в урок, учитель должен определить ее обучающую, коррекционную и воспитательную цель, заранее наметить, какие географические игры лучше всего использовать при изучении темы, на каком этапе урока провести игру: при объяснении ли нового материала или при закреплении и повторении. Необходимо продумать, какой дидактический материал нужно приготовить, какое время следует отвести для игры на уроке, как лучше при этом осуществить индивидуальный подход. Если игра включается в урок впервые, нужно объяснить правила игры: методом словесного объяснения или методом показа игры с непосредственным участием учителя. При проведении игр рекомендуется соблюдать определённый темп, предоставить детям относительно большую самостоятельность, не загромождать игровые упражнения вопросами, следить, чтобы ученики были внимательны к ответам товарищей, так же как и к их вопросам. Только при таких условиях игра будет подчинена учебно-воспитательным целям и принесёт пользу.

Методист-географ Т.И. Пороцкая даёт свою классификацию дидактических игр, которые проводятся на уроках географии. Она выделяет простые игры, к которым относит загадки, ребусы, кроссворды, а также ещё одну группу дидактических игр – сложные игры, то есть те, которые требуют большего времени, чем простые, для их проведения. Например, топографическое лото.

Для нашего исследования принципиальное значение имеет также место проведения дидактических игр на уроке географии во вспомогательной школе. Считается, что игры можно проводить в начале урока, чтобы привлечь внимание учащихся к новому материалу, или в качестве повторения в середине урока, чтобы сменить вид работы и поднять интерес к изучаемой теме. Но чаще всего, игры, занимательные географические упражнения и викторины проводятся в конце урока для закрепления пройденного материала.

В специальной методической литературе приводятся примеры дидактических игр, а также занимательных вопросов, которые рекомендуется широко использовать на уроках географии во вспомогательной школе, например: «Название какого океана говорит о том, где он находится и чем отличается от всех других океанов?»; «Из чего сделаны книги и тетради?»; «Почему на дне северного Баренцева моря растут водоросли?». Для закрепления пройденного материала предлагается проводить географические викторины (не более чем в 10-15 вопросов). Учёные-методисты (А.Г. Григорьянц, Т.И. Пороцкая, Е.Ф. Сегалевич), изучая влияние дидактических игр на усвоение географического материала, убедительно доказывают, что викторины помогают учащимся более сознательно и прочно усваивать и закреплять полученные географические знания, умения и навыки.

Важная роль отводится дидактическим играм и упражнениям в закреплении знаний карты. Так, можно предложить учащимся расположить в соответствующих местах карты таблички с названиями объектов: полуостров тундры (Кольский, Таймыр, Чукотский); рек, пересекающих тундру (Печора, Обь, Енисей, Лена); городов тундры (Мурманск, Кировск, Норильск); населения тундры (ненцы, чукчи). Другой вид работы: прикрепить на карте картинки, изображающие растения и животных тундры, выбранные среди других картинок. Исправляя ошибки, допущенные учащимися при выполнении этих игровых заданий, необходимо требовать объяснения почему это неправильно.

А.Г. Григорьянц для закрепления названий изученных объектов и положений их на карте при повторении материала рекомендует проводить следующие упражнения: разместить на карте флажки, обозначить объекты разноцветными полосами бумаги, на которых ученики пишут соответствующие названия. Автор указывает, что во время воображаемых «путешествий» по карте полезно делать «остановки» в известных ученикам пунктах и предлагать детям подробно рассказать всё, что им известно о данном объекте. Можно дать детям готовые планы таких рассказов, определяющие последовательность воспроизведения соответствующих сведений. А.Г. Григорьянц советует использовать специально подобранные игры с картой и без неё: «Найти столицу», «Кто больше знает?», «Цепочка названий», «Перекличка природных зон». Также, по мнению автора, развивает сообразительность и знание карты так называемая карта-складка. Обычную карту разрезают на ряд кусков. Задача игры – сложить из кусков

карту, вспоминая очертания нанесённых на неё объектов. Чем мельче куски, тем труднее выполнить задание. Желательно в этой игре использовать физические, зональные, политические карты.

Большой интерес представляют географические игры, проводимые на свежем воздухе. Такие игры связаны с тренировкой детей в ориентировании и в работе с планом местности. Предлагается использовать игры «Запомни ориентиры», «Наблюдатели», «Умей ориентироваться», «Найти по компасу спрятанные предметы».

Вводить элементы игры в урок можно систематически, уделяя 10-15 минут на каждом уроке какой-либо географической игре: придумыванию и решению географических задач, загадок, кроссвордов, разгадыванию географических ребусов. Общеизвестна игра, требующая быстрого воспроизведения в памяти географических названий, например, городов или рек, начинающихся с определённой буквы. Очень полезно проводить игры в географическое лото. Игрокам раздаются таблички с несколькими контурами географического содержания (острова, полуострова, заливы, проливы, реки). На отдельных карточках написаны названия объектов. Один из участников игры вынимает карточку и читает название. Нашедший в своей табличке изображение данного объекта должен сказать, где он находится (часть света, страна, берег моря), только тогда он получает данную карточку.

На важное значение игры в формировании географических представлений и понятий указывает в своих работах В.Н. Синёв. Он установил, что недостатки географических представлений умственно отсталых школьников в значительной мере поддаются корректированию при соблюдении определённых педагогических условий. Главнейшими из них является активизация их познавательной деятельности на уроках на основе использования различных методов обучения и специальных приёмов работы, среди которых не последнее место занимает дидактическая игра. В связи с этим важное значение автор придаёт использованию игр на уроках географии и подчёркивает, что впечатления, оставленные игрой являются тем фундаментом, на котором формируются в дальнейшем географические представления и понятия. Предлагается ряд занимательных упражнений на разграничение и применение понятий: нахождение географических объектов, изображённых на картинках; распознавание географического объекта по словесному описанию; соотнесение существенных признаков различных понятий с географическими объектами и др.

Занимательность такого рода составляет исходный момент формирования познавательного интереса к урокам географии, оживляет и активизирует учащихся. Каждое географическое понятие лишь тогда закрепляется в сознании ученика, когда оно часто встречается в разнообразных связях, является предметом самостоятельной практической деятельности.



Проведений нами аналіз спеціальної науково-методическої літератури дозволив констатувати позитивну оцінку використання дидактичних ігор і вправ з метою закріплення, углублення, розширення знань, умінь і навчальних дій відсталих учнів на уроках географії в допоміжній школі, виявити основні підходи до організації і проведення ігор розкрити їх корекційно-розвивальне значення. Однак, в методическій літературі відсутні розробки по систематизації дидактичних ігор і вправ при вивченні основних розділів курсу географії в допоміжній школі. В зв'язі з цим дана проблема є актуальною і потребує спеціального дослідження.

*Дубовський С.О.*

### **ВИВЧЕННЯ ДЕЯКИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСНИХ ЛІЧБОВО-ЛОГІЧНИХ ОПЕРАЦІЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ**

Вправи з усної лічби є обов'язковою складовою частиною роботи вчителя з учнями на кожному уроці математики в усіх класах. Знання і вміння виконувати усні лічбово-логічні операції мають велике загальноосвітнє, корекційно-розвивальне і виховне значення.

В будь-якій спеціальності, яку отримують аномальні діти в допоміжній школі не обійтися без усного "приміряння" відповідей, округлень, упорядкування за величиною і інших мислинневих операцій, що лежать в основі усної лічби. При проведенні усної лічби з використанням наочного демонстраційного і роздавального матеріалу у учнів розвивається спостережливість, увага і зорова пам'ять, при проведенні слухових математичних диктантів – удосконалюється аналітико-синтетична діяльність і слухова пам'ять. Вправи в усній лічбі сприяють розвитку логічного мислення школярів.

Аналіз загальної психолого-педагогічної літератури, присвяченій проблемам методики викладання математики в початкових класах масової школи (М.Б.Богданович, К.Г.Забара, Н.В.Істоміна, М.В.Козак, Д.А.Король, М.І.Моро, О.С.Пчелко, Г.Б.Поляк, Д.Я. Чекмарьов і інш.) показує, що основна увага приділяється вивченню ступеню ефективності різних форм проведення усної лічби, оптимізації її організації і знайомству дітей з прийомами усної лічби.

В спеціальній дидактичній і методичній літературі проблемі корекційної спрямованості усної лічби до теперішнього часу присвячено відносно мало публікацій. Найбільш теоретичні розробки і експериментальні дані (В.І.Басюра, М.Н.Перова, Г.М. Дульнев, Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова, Г.Н.Мерсіянова, В.В.Ек і інш.) в основному розкривають специфіку організації вправ для усної лічби в допоміжній школі і навчання аномальних дітей загальним і окремим прийомам усної лічби.

Результати бесід з учителями математики допоміжних шкіл, аналіз методичної літератури, власні спостереження за педагогічним процесом і лабораторні експерименти з учнями початкових і старших класів показують, що аномальні школярі погано володіють навичками усних обчислювань. Так, вони дуже повільно і з помилками складають, і особливо віднімають числа в межах 100, погано ділять на однозначні і двозначні (круглі) числа навіть в цих межах, забувають принцип множення і ділення на одиницю з нулями і т. ін. Нерідко від вчителів можна було почути, що учні старших класів усно лічать гірше, ніж учні початкових класів.

Щоб з'ясувати, в чому причина цього положення речей ми провели також письмове анкетування вчителів математики з східних і південних областей України (27 вчителів, що проходили курси підвищення кваліфікації, і 18 вчителів надіслали нам відповідь поштою).

Зведений аналіз отриманих даних показав, що серед причин поганого оволодіння розумово відсталими старшокласниками навичками усної лічби можна виділити наступні:

- а) недостатня кількість спеціальних методичних рекомендацій;
- б) відсутність або обмеженість спеціальних ігор, роздавальних матеріалів;
- в) формальне проведення занять в усній лічбі по типу простого повторення вивченого, без зв'язку з життям і без ігрових змагальних моментів;
- г) епізодичність проблемних питань і завдань для дітей;
- д) відсутність в програмі допоміжної школи, а відповідно – в календарному плануванні вчителів-практиків планування роботи з усної лічби від класа до класу, від простого до складного за принципом (знайомство – закріплення – удосконалення і диференціація – розвиток – автоматизація).

Крім вказаних причин можна додати і особливість пізнавальної діяльності аномальних школярів, а також те, що в своїх судженнях не вказали вчителі:

- недостатньо варіюються форми поведінки усної лічби;
- для усної лічби в основному пропонуються приклади і практично відсутні задачі, в тому числі логічні;
- немає зв'язку між матеріалом, що вивчається, і змістом усної лічби.

Отже, аналіз шкільної практики показав, що знайомство і закріплення в свідомості аномальних дітей обчислювальних навичок проводиться недостатньо послідовно, цілеспрямовано на корекцію пізнавальних можливостей школярів, маловаріативною, часто нецікаво і з слабким зв'язком з життям.

Щоб встановити, якими засобами і методами навчання можна частково виправити цю негативну ситуацію, ми вирішили виявити деякі особливості обчислювально-логічних операцій учнів старших класів допоміжної школи.

Констатуюче дослідження проводилось на базі допоміжної школи № 2 м. Слов'янська і № 4 м. Краматорська у січні – квітні 2001 року. В експерименті приймало участь по 15 учнів із 5-х, 6-х і 7-х класів перелічених шкіл. В якості контрольних завдань нами були обрані такі, які б засновувалися:

на знаннях учнями нумерації чисел в межах 1000;  
на здатностях встановлювати закономірності і їх чередуванні;  
на вміннях швидко і правильно рахувати усно в межах 100 і групувати числа для отримання правильного результату.

Контрольні завдання для учнів були такими:

Ряд чисел, який тут “зайвий” (не схожий на інші) дає число, що дозволяє відкрити шухляду камери збереження.

Який шифр шухляди?

Ряди:            2,        4,        6,  
                      6,        12,      24,  
                      10,      8,        4,  
                      10,      20,      40.

Який з числових рядів “зайвий”? Чим він відрізняється від інших?

Найдіть хоча б три ознаки, за якими інші ряди мають подібність:

1,2,4,8,16,32

3,6,12,24,48,96

5,10,20,40,80,160

2,6,18,54,162

7,14,28,56,112,224

Постав дужки в потрібному місці, щоб отримати правильний результат:

$$30 - 10 : 4 = 5$$

$$24 : 3 \times 2 = 4$$

$$25 - 9 - 4 = 20$$

$$32 : 8 \times 2 = 8$$

$$40 - 25 + 5 = 10$$

$$5 + 5 \times 4 = 40$$

Як бачимо, констатуючий експеримент складався з трьох серій, кожна з яких представляла собою окреме завдання (або їх групу), розраховане на вміння не тільки швидко і правильно усно рахувати, але і міркувати логічно.

При аналізі отриманих результатів ми враховували не тільки правильність або неправильність виконання завдання, але і те, як діти пояснюють причину свого вибору.

Тому в 1-й серії експериментів відповіді ділилися за принципом:

виконав і пояснив вірно;

виконав вірно, але не пояснив (або пояснив невірно);

виконав невірно.

В 2-й серії відповіді класифікувались таким чином:

виконав вірно і встановив три признаки подібності;

виконав вірно і встановив два признаки подібності;

виконав вірно і установив один признак подібності;

виконав невірно.

В третій серії експериментів, отримані результати групувалися за ознакою: рішив  $n$  прикладів вірно ( $n-1$ ,  $n-2$  і т. ін.).

Всі одержані результати заносились в зведену таблицю.

Аналіз результатів виконання першого завдання показав, що при відносній його легкості, в середньому лише біля 64 % досліджуваних правильно впоралися з завданням, з них ледве більш половини змогли пояснити правильно причину свого вибору (см. таблицю 1).

Таблиця № 1

### Розподілення відповідей учнів 5-х – 7-х класів допоміжної школи (в %)

за ознаками правильного виконання і аргументації вибору “зайвого”

#### числового ряду

Класи	Загальна кількість відповідей 100%	Відповіді, аргументовані	Відповіді вірні, не аргументовані	Відповіді невірні
5-і	26	35	31	34
6-і	24	34	32	34
7-і	28	38	30	32

Як видно з таблиці, кількість вірних і аргументованих, вірних і неаргументованих і невірних відповідей в середньому приблизно однакова і дорівнює одній третині. Особливу увагу звертає на себе той факт, що практично відсутня позитивна динаміка з класу у клас як у кількісних, так і якісних показниках. Отже, від учнів 5-х і 7-х класів однаково часто можна було почути такі помилкові аргументи: “Тут зайві числа: 10 і 20, тому що 4 і 8 повторюються, а десяток ніде немає”(Оля К., 5-й клас), “Тут зайве число – 40, воно – найбільше”( Вітя С., 7-й клас).

З другим завданням в середньому впоралися коло 55 % учнів, однак лише 10 % з них змогли вказати дві ознаки подібності чисел в трьох вірних рядах, коло 60 % змогли вказати одну ознаку, 25 % - не змогли вказати жодної ознаки. Дітей, що встановили три ознаки подібності не виявилось в жодному класі ( див. таблицю № 2).

Таблиця 2.

### Розподіл відповідей учнів 5-х – 7-х класів допоміжної школи (у %) за ознакам вірності виконання і повноти аргументації в завданні з вибору “зайвого” числового ряду

Класи	Завдання виконано вірно				невірні
	Встановлено 3 ознаки подібн.	встановлено 2 ознаки подібн.	встановлено 1 ознаки подібн.	вірно побідн. не встановлено	
5-і	0	10	16	28	46

6-і	0	12	26	20	42
7-і	0	17	20	20	43

З даних таблиці можна встановити, що кількість учнів, що не впоралися з другим завданням поступово зменшується. Це свідчить про відносно розуміння дітьми характеру залежності між числами, також є певна динаміка (28 % - 20% - 10 %) тих відповідей, в яких діти не змогли вказати жодної ознаки подібності за рахунок збільшення (10% - 12% - 17%) кількості дітей, що зуміли визначити дві такі ознаки.

В цілому результати перших двох близьких за значенням серій експериментів показують, що у учнів старших класів є певний потенціал для більш якісного засвоєння лічбово-логічних операцій. Однак, як зазначалося раніше, в силу ряду суб'єктивних причин (передусім з причин недосконалості педагогічного процесу) такий потенціал не реалізується в певній мірі.

В ході проведення третьої серії експериментів нами було встановлено, що учні 7-х класів допоміжної школи в середньому вміють групувати числа для отримання потрібної відповіді гірше, ніж учні 5-х класів (див. таблицю № 3)

Таблиця № 3

**Результативність виконання учнями 5-х – 7-х класів допоміжної школи завдання поставити дужки в потрібному місці для отримання правильної відповіді (в %)**

Клас	Кількість учнів, що правильно вирішили:						
	6 прикладів	5 прикладів	4 приклада	3 приклада	2 приклада	1 приклад	0 прикладів
5-і	18	15	10	18	10	14	15
6-і	20	14	12	20	10	6	18
7-і	16	12	10	10	18	18	16

Порівняльний аналіз даних, що міститься в таблиці № 3 показує, що кількість дітей, правильно що справилися з усім завданням в цілому, у всіх вікових групах виявилось приблизно рівним (відповідно 18% в п'ятих класах, 20 % - в шостих і 16 % - в сьомих).

Однак у сумі учні 5-х – 7-х класів, якщо рахувати по формулі 6 прикладів  $x$   $n$ -ну кількість учнів, показали такі результати:

5-і класи – 312 прикладів;

6-і класи – 324 прикладів;

7-і класи – 280 прикладів.

Як бачимо, практично неможливо прослідкувати позитивну динаміку в умінні учнів 5-х – 7-х класів таким чином міркувати, групувати числа і дії і

вирішувати приклади усно, щоб отримати правильну відповідь. Це дає нам підстави переконатися в істинності першого положення нашої гіпотези про те, що учні старших класів допоміжної школи слабо володіють навичками усної лічби не тільки із-за особливостей своєї пізнавальної діяльності, але і по причині недостатньої корекційної спрямованості процесу навчання на розвиток спостережливості, уваги, пам'яті і логічного мислення. Результативність рішення прикладів в трьох випадках спостерігалась в межах, що не перевищують 50 % від вимог програми.

Це свідчить про необхідність проведення спеціальної роботи, спрямованої на систематичне використання в учбовому процесі основних логічних прийомів (групування, встановлення послідовності, виключення зайвого, узагальнення, класифікація, порівняння, аналіз і синтез і інш.). За отриманим згодом результатом ми встановили, що така робота сприяла удосконаленню як усних, так і письмових прийомів у учнів старших класів допоміжної школи.

### *Література*

1. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики // Начальная школа. – М., Просвещение, 1990.
2. Обучение математике // Обучение учащихся 1-4 кл. вспомогательной школы / под ред. Петровой В.Г. – М., 1985.
3. Перова Н.Н. Методика преподавания математики во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1984 -348 с.
4. Якиманская И.С. Развивающее обучение. – М.: Педагогика, 1979. – 142 с.

*Гулак Л.О., Савченко М.*

## **НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВИМ НАВИЧКАМ ЗВ'ЯЗНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ**

Гуманізаційна спрямованість навчання і виховання в сучасній педагогіці спонукає логопедичну науку і практику на пошук нових методів і прийомів удосконалення роботи з мовленнєвого і загального розвитку учнів з обмеженими розумовими можливостями, а також до підвищення їхнього рівня пізнавальної діяльності.

Зв'язне мовлення – одна з форм усного мовлення формування якого у учнів допоміжної школи викликає великі труднощі в зв'язку з порушенням психічних, особливо вищих пізнавальних функцій. Оволодіння зв'язним мовленням сприяє удосконаленню відсталого дитини в суспільстві.

Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушенням інтелекту розглядається як одне з центральних завдань шкільного навчання (А.К. Аксьонова, В.Г.Петрова, Є.Ф. Собонович, Л.Л.Логвинова, Н.В.Тарасенко та ін.). в багатьох наукових дослідженнях відмічається низький рівень їх мовленнєвого розвитку, який проявляється у фрагментарності,

непослідовності, нелогічності зв'язного висловлювання, випущені важливих деталей, нерозумінні головної думки твору, довільних привнесень.

Однією з причини недостатнього оволодіння учнями зв'язним мовленням є не розробленість в повній мірі прийомів, методів, а також змісту логопедичної роботи з навчання усвідомленим умінням і навичкам побудови зв'язного і цільного висловлювання.

Істотним недоліком є відсутність певної системи у проведенні роботи над монологічним мовленням на логопедичних заняттях. Її планування носить випадковий характер. На цих заняттях надається недостатньо уваги словниковій роботі і граматичній будові мови. Нами обстежувався стан зв'язного мовлення у учнів молодших класів Миколаївської допоміжної школи – інтернату, та результативність корекційної роботи за існуючою практикою проведення логопедичних занять.

Школярам пропонувались такі завдання: скласти оповідання за серією малюнків; переказати знайому казку “Ріпка” з опорою на картинку; самостійно скласти оповідання на тему “На нашій ділянці” і завдання на завершення оповідання за його готовим початком.

Аналіз одержаних результатів показав, що учні замість зв'язного викладу обмежуються простим переліком фактів і подій. Наприклад: “У нас є гойдалка, ще бесідка, ще ракета. Ми катаємось, ще граємо. Бешкетуємо”.

Часто порушується послідовність, логічність викладу, пропуски суттєвих деталей в зображеній ситуації: “Дівчинка на ...(пауза) кахтах.” Пропущено слово “катається”, довго пригадується слово “ковзани”, при цьому слово спотворюється.

В роботі над серією малюнків у учнів спостерігались забруднення при переході від описування одного малюнка до іншого. Деякі діти не розуміли зв'язну сюжету між малюнками, а деякі взагалі відмовлялись від продовження оповідання. Наприклад: “Кошенята полізли банку борошном і ...”. відмічаються пропуски прийменників.

Зв'язок з реченням забезпечується сполучниками “і”, “ще”, словом “потім”.

Іноді порушувалась змістовим відповідність оповідання зображуваному сюжетові, спотворювався зміст оповідання: “Одне кошенятко потонуло, рибка потонула, жата залізла в дуб чорний”.

Нерідко діти припускали помилок в будові речення: пропуски слів, неправильне узгодження слів в роді, числі, відмінку і т.д.

Наприклад: “Козятко залізло банку”, “Дядя пісеньку, грає на пальмаліні (піаніно).

Відповіді учнів характеризуються бідністю словника, спотворенню окремих слів. Багато слів не зрозумілі учням (бордюр, указка та ін.).

У дітей не сформований процес словотворення. Наприклад: “котятко”, “кошатко”, “гулялись”, замість прогулялись і т.д.

Недорозвинення пізнавальної діяльності не дозволяє дітям зробити правильні висновки, висловлювати своє відношення по події. Наприклад, на

запитання експериментатора до казки “Ріпка”: “Хто ж таки був найсильніший серед героїв?”, - більшість школярів відповіла, що це мишка.

В цілому, у учнів знижена мотивація до активної діяльності.

Поширеність лексико – граматичних прогалин і недоліків зв’язного мовлення у дітей з обмеженими розумовими можливостями та стійкий характер цих порушень у них вимагає систематичної корекційної роботи не тільки на уроках з розвитку мови, але й в системі роботи логопеда.

Ефективність логопедичних занять можна забезпечити, якщо дотримуватись таких вимог в пропедевтичному періоді:

Розвивати навички зв’язного висловлювання практичними методами в різноманітних мовленнєвих іграх.

При формування зв’язного мовлення забезпечити корекційну роботу на усіма розділами мови: фонетикою, лексикою, морфологією, граматичною будовою.

Узгоджувати календарне та індивідуальне планування роботи логопеда і вчителя молодших класів.

Урізноманітнювати логопедичні заняття цікавими для дітей матеріалом, приміняти прийомами, що активізують і формують пізнавальну діяльність, підвищують мотивацію навчання.

*Дмитрієва І.В.*

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ**

Формування художнього сприйняття творів образотворчого мистецтва в учнів допоміжної школи – складний педагогічний процес, спрямований на розвиток у дітей розуміння художнього образу (тобто змісту і форми у їх єдності) та адекватного емоційно-особистісного до нього ставлення (К.О.Гордієнко, Т.М.Головіна, І.О.Грошенко, С.О.Калантарова, Е.Г.Кярнер, Г.М.Плешканівська, І.М.Соловйов, Н.М.Стадненко, К.В.Щербакова та ін.). Дослідники підкреслюють, що у зв’язку з недорозвитком вищих психічних функцій дітям з інтелектуальними порушеннями властиві значні недоліки художнього сприйняття: інактивність, вузькість, фрагментарність, уповільненість сприйняття; роз’єднаність слова та образу; порушення відчуття кольору; недиференційованість сприйняття окремих виразних рухів, мімічних відтінків, що відображають емоційні переживання героїв та ін.

Тому, метою нашого дослідження було дослідити процес формування і корекції художнього сприйняття в учнів 5-6 класів допоміжної школи на основі визначених нами педагогічних умов.

Формуючий експеримент проводився на базі допоміжних шкіл-інтернатів №2 м.Слов’янська і №3 м.Донецька. Загальна кількість учнів експериментальних класів складала 32 чол., контрольних – 30 чол. Дослідна робота в рамках формуючого експерименту здійснювалася на уроках образотворчого мистецтва і в позакласній роботі протягом 2000-2002 років в



умовах, наближених до натуральних, на базі загального матеріального фонду для контрольних і експериментальних класів. Було розроблено певні критерії добору картин. Визначальною рисою педагогічної роботи в експериментальних класах стало цілеспрямоване формування і корекція художнього сприйняття на основі запропонованої нами методичної системи.

Методика формуючого експерименту передбачала використання таких методів і прийомів педагогічного впливу, які були б стимулом для розвитку інтелектуальної діяльності та емоційної сфери розумово відсталих учнів з урахуванням виховних, навчальних і корекційних моментів, закладених у змісті творів образотворчого мистецтва, і відповідали б вимогам формування особистості школяра як єдиної системи.

Це дозволило нам закласти в експериментальну методику такі функції навчально-виховного процесу:

а) пізнавальну, що забезпечувала розкриття сутності образотворчого мистецтва розумово відсталим учням і виявлялася в оволодінні ними художніми знаннями, а також уміннями виділяти істотні ознаки у змісті твору живопису, виявляти значення основних виражальних засобів, досягати художній образ, закладений автором;

б) корекційно-розвивальну, коли сприйняття творів живопису було умовою розвитку емоційної сфери учнів та активізації їхнього продуктивного мислення, що підвищувало свідомість засвоєння знань і прийомів розумової діяльності, мотивації та інтелектуальної самостійності;

в) виховну, що реалізувалася через усвідомлене засвоєння змісту художніх творів і формування морально-естетичного ставлення до нього.

Основними педагогічними умовами, що сприяють ефективності процесу формування художнього сприйняття розумово відсталих підлітків, були визначені такі:

1. Спрямованість навчально-виховного процесу на поетапний рух від розвитку емоційної чутливості розумово відсталого школяра до розширення його художніх уявлень через осмислення й оцінку конструктивного і смислового компонентів твору образотворчого мистецтва в їх системній єдності.

2. Підвищення мотивації пізнавальної діяльності і свідомості засвоєння знань і вмінь в галузі образотворчого мистецтва, а також планомірне удосконалення емоційно-особистісного ставлення учнів до творів живопису на основі формування й активізації їхнього логічного мислення.

3. Спеціальне педагогічне керування пізнавальною діяльністю школярів з використанням різноманітних форм організації урочних і позакласних занять, методів і прийомів роботи за орієнтації на послідовний розвиток розумової активності і самостійності мислення школярів.

4. Посилення корекційного впливу образотворчого мистецтва на інтелектуальні, емоційно-почуттєві і ціннісні компоненти свідомості учнів з метою забезпечення виховання у них морально-естетичних якостей особистості.

Процес дослідно-експериментальної роботи умовно поділявся на три етапи, кожний з яких характеризувався певними цілями і завданнями, особливостями змісту навчально-виховної роботи, відповідними формами, методами і прийомами організації пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів.

Перший етап, етап збагачення і корекції емоційно-перцептивного досвіду, був спрямований на активізацію чуттєво-емоційної сфери розумово відсталого підлітка з опорою на його особистий емоційний досвід; формування елементів логічного мислення на основі надбаного досвіду переживань у тісному зв'язку з розвитком асоціативно-образного мислення (уяви, фантазії); створення навчальних ситуацій, що стимулюють прояви емоційного сприйняття явищ мистецтва і дійсності та їх осмислення на основі особистого досвіду школяра. Другий етап – етап активізації інтелектуальної діяльності розумово відсталих школярів – реалізувався шляхом включення у процес емоційно-почуттєвого сприйняття творів живопису процесів осмислення і розуміння змісту і форми художнього образу на основі сформованих прийомів розумової діяльності. На третьому етапі – етапі розвитку особистісної мотивації і самостійності розумово відсталих учнів – широко використовувалися знання, уміння і навички, отримані ними на перших двох етапах. Акцент робився на підвищення пізнавальної зацікавленості і самостійності школярів у процесі художньо-естетичної діяльності, цілісне й осмислене сприйняття художнього образу як єдності виражальних засобів і задуму автора

Дослідна робота мала тривалий, поступовий, систематичний і цілеспрямований характер, що підтвердило відзначені раніше В.Н.Синьовим, Ж.І.Шиф і іншими вченими-дефектологами спостереження про те, що нові методичні прийоми, які залучаються до роботи з розумово відсталими школярами, виявляють свою ефективність далеко не відразу, потрібен значний час і наполегливість педагога для того, щоб такі прийоми призвели до помітних навчальних і корекційно-виховних результатів.

Порівняльний аналіз отриманих результатів дозволив виявити якісні відмінності у відповідях учнів контрольних і експериментальних класів. У значної частини учнів експериментальних класів вдалося підвищити рівень розуміння творів мистецтва різних жанрів від розчленованого, неусвідомленого, заснованого на виділенні окремих деталей картини, без взаємозв'язку із засобами виразності до адекватних, мотивованих логічних зв'язків змісту картини із засобами виразності на рівні порівняння й узагальнення істотних ознак. Підлітки виявили здібності встановлювати логічні зв'язки між зображеними об'єктами, між змістом картини і засобами виразності шляхом побудови індуктивних і дедуктивних умовиводів.

Цілеспрямована корекційно-виховна робота вплинула на підвищення інтересу до образотворчого мистецтва, якості художніх знань і прийомів розумової діяльності учнів. Відзначилося підвищення активності, самостійності, критичності і самокритичності пізнавальної діяльності.

Збагатився словниковий запас школярів, речення і висловлення набули структурної форми, з'явилася зв'язність і логічність викладу думок. Рівень емоційно-особистісного ставлення від емпіричного, неусвідомленого, немотивованого наблизився до адекватного, мотивованого різними зв'язками змісту картини, що включає особисті асоціації. Збагатилися пізнавальні, моральні, естетичні уявлення про мистецтво і навколишню дійсність.

Аналіз результатів експерименту дозволив виявити у випробуваних наступні рівні художнього сприйняття творів живопису: високий - підліток розуміє зміст твору адекватно задуму художника з опорою на засоби виразності, емоційно-особистісне ставлення мотивується декількома істотними зв'язками і носить адекватний характер; середній рівень - сюжет і засоби виразності розуміє частково, емоційно-особистісне ставлення адекватне, мотивоване одним логічним зв'язком; низький рівень - підліток пояснює зміст твору на основі несуттєвих зв'язків, може виділяти один засіб виразності, однак, не співвідносить його зі змістом, характер мотивування емоційно-особистісного ставлення неадекватний; дуже низький рівень - підліток зміст твору не розуміє, засобів виразності не виділяє, ставлення до твору не мотивується, виражається словами "подобається", "не подобається".

Таблиця

### Розподіл учнів контрольних та експериментальних класів за рівнями художнього сприйняття творів живопису (%)

Отже, результати експериментального дослідження свідчать про те, що

Рівні сприйняття	Високий		Середній		Низький		Дуже низький	
	Експер. клас	Контр. Класс	Експер. клас	Контр. Класс	Експер. клас	Контр. Клас	Експер. Класс	Контр. Клас
Жанр								
Натюрморт	68	26,7	25,3	38,3	6,7	20,3	-	14
Пейзаж	70	27	22,7	33,7	7,3	25,3	-	14
Портрет	52	17,3	35,3	35	12,7	22,7	-	25
Казковий	61,6	21,3	27,3	26,7	11	29,3	-	22,7
Побутовий	62,7	20,3	26,7	23,7	10,7	24,7	-	20,3
Історичний	60,4	22,7	29,6	30,3	10	25	-	22

запропонована в ньому методика формування і корекції художнього сприйняття розумово відсталих підлітків, основана на реалізації розроблених нами педагогічних умов, створює можливості для оптимального використання творів образотворчого мистецтва у всебічному розвитку і вихованні їхньої особистості, корекції інтелектуальної діяльності й емоційної сфери, що є вагомим чинником соціалізації дітей з вадами розумового розвитку.

## ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

*Кузнецова О.Ю.*

### ЦІЛІ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Аналіз статей та наукових публікацій показує, що на початку другої половини ХХ ст. необхідність післядипломної підготовки вчителів не мала загального визнання і сама ідея такої підготовки мала досить революційний характер. Хоча “вибух” методологічних, структурних, організаційних освітніх перебудов у досліджуваній період обумовив таку необхідність. З великої кількості проблем вчителі потребували не лише підготовки, а й реальної допомоги під час практичної професійної діяльності.

Аналіз офіційних документів показав, що розробка цілей підвищення кваліфікації на офіційному рівні розпочалася лише на початку 70-х років. Одним з головних внутрішніх чинників такої роботи став демографічний стан у країні (на протязі 1954-1964 років на 28% зріс рівень народжуваності в державі). Як відомо, випускники університетів у той час допускались до роботи у школі без будь-якої психолого-педагогічної підготовки, а підготовка випускників шкіл часто обмежувалась навчанням на однорічних вчительських курсах. Ця прискорена і неповноцінна форма підготовки шкільних вчителів викликала необхідність негайного підвищення кваліфікації “нових” учителів, функції якої у країні було покладено на “пробний” рік, визначений як етап введення вчителя у посаду (2).

Огляд цілей підвищення кваліфікації вчителів в офіційних документах та роботах британських педагогів свідчить, що у першій половині 70-х років у Великій Британії акцент у підвищенні кваліфікації вчителів був зроблений на професійну компетентність вчителів з предмету викладання.

На протязі наступного десятиліття, починаючи із 1975 р., із зміною демографічної ситуації в країні, пріоритети цілей підвищення кваліфікації учителів змінювались. Зниження народжуваності у 1964-1977 рр. на 35% викликало зменшення потреби у нових педагогічних працівниках, примусило багатьох учителів змінити предмет спеціалізації чи вікову групу дітей, яких вони навчали, у зв'язку з чим акцент у підвищенні кваліфікації учителів було перенесено на післядипломне навчання.

У 80-ті роки почали формуватись ідеї неперервної освіти, що висунули до вчителя вимогу про підготовку учнів до умов сучасного суспільства, яке постійно змінюється (4, 730-731). З огляду на нові ідеї англійський педагог М.Джилл зазначав: “...головна мета підвищення кваліфікації учителя на початку 80-х років полягала не у професійному зростанні кожного окремого вчителя, а у розвитку всього педагогічного колективу” (5, 143). А директор національного центру з підвищення кваліфікації учителів Р.Болам,

розглядаючи підвищення кваліфікації учителя у контексті неперервної освіти, додавав, що її мета – не лише у розв’язанні професійних потреб та проблем педагогічного колективу школи, а й у забезпеченні особистих потреб до самоосвіти кожного вчителя окремо (3, 29).

Такий підхід узгоджувався з класифікацією цілей підвищення кваліфікації учителів, поданою у журналі “Освіта”, згідно якої виділені дві провідні групи цілей: цілі, спрямовані на підвищення професійного рівня вчителя, та цілі загальнокультурної підготовки. При цьому підкреслювалось, що підвищення професійного рівня вчителя може визначатись особистими інтересами вчителя, інтересами школи, місцевих органів освіти та держави. А цілі розширення загальнокультурного світогляду визначаються особистими потребами та прагненнями вчителя (7, 1-2). Тож, у 80-ті роки століття характерним стало спрямування на підвищення рівня психолого-педагогічної професійної кваліфікації та особистісної досконалості вчителя.

Визначені цілі підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії відповідали вимогам, висловленим у документах Європейського інформаційного центру підвищення кваліфікації учителів щодо особливостей, які мали характеризувати особистість педагога ХХ ст., а саме: - високий рівень спеціальних знань та необхідна педагогічна майстерність; - широкий світогляд та високі моральні якості особистості; - прагнення до неперервної освіти, що виходить із внутрішньої потреби до самовдосконалення (11, 14).

У 90-ті роки століття у підході до вирішення проблеми підвищення кваліфікації учителів у Великій Британії простежувалась загальна Європейська тенденція до розгляду її з позицій концепції неперервної освіти, центральну категорію якої становив розвиток особистості. “Розгляд головної мети підвищення кваліфікації учителя з цих позицій вимагає не лише зростання професійної майстерності, а й підвищення культурного рівня, розвитку творчої ініціативи та прагнення до творчості” (4, 731).

У дослідженні російського дослідника Моїсеєнко Т.Г. узагальнені цілі підвищення кваліфікації у педагогічній освіті Великої Британії, серед яких виділені:

Підвищення професійної компетентності.

Задоволення особистих потреб у самоосвіті.

Підвищення загальнокультурного рівня та розширення світогляду.

Розвиток творчої ініціативи та прагнення до новаторства.

Формування у вчителів навичок проведення науково-дослідної роботи.

Зближення потреб школи із вимогами реального життя суспільства.

Гуманізація відносин у педагогічному колективі та створення позитивної психологічної атмосфери з метою підвищення ефективності навчального процесу.

Забезпечення неперервної освіти вчителів (1, 24).

Основою формування структури підвищення кваліфікації в країні стала “Доповідь Джеймса” (1972 р.), яка визначила три послідовні рівні підготовки

учителя: 1) початковий – роки навчання у педагогічному закладі; 2) пробний рік – стажування у школі після закінчення педагогічного навчального закладу; 3) післядипломна освіта на протязі всіх років роботи (12).

У Великій Британії широко дискутувалось питання про те, який час у підготовці вчителя слід пов'язувати з початком підвищення кваліфікації і чи обов'язково вона регламентована працевлаштуванням особи на посаду вчителя. Дослідник Р.Болам був прихильником поглядів, за якими мову про підвищення кваліфікації можна вести лише за умови працевлаштування особи. Відповідно, для нього першим етапом підвищення педагогічної кваліфікації був пробний рік (3).

Більш багаточислена група науковців (Р.Гоф, Д.Хопкінз, Л.Тікл, Н.Старкер, К.Рейд) підкреслювали взаємозв'язок і взаємопереплетіння трьох рівнів педагогічної підготовки у неперервній освіті та самоосвіті вчителя. Розглядаючи підвищення кваліфікації у контексті неперервної освіти, англійські дослідники вважали початковий рівень підготовки вчителя початковим рівнем підвищення кваліфікації, пробний рік – другим рівнем, післядипломну освіту – логічним продовженням першого та другого рівнів. Таке розуміння пояснювалось взаємозв'язком між цілями педагогічної освіти та цілями підвищення кваліфікації учителів у час науково-технічного прогресу, що вимагав від учителя постійного оновлення знань. У 90-ті роки століття у Великій Британії цей взаємозв'язок посилювався з розвитком і закріпленням нетрадиційної моделі підвищення кваліфікації учителів – “прикріплення студентів до школи”, що тісніше поєднало педагогічну освіту з підвищенням кваліфікації.

Етап здобуття педагогічної освіти, який у країні визначений як “початкова підготовка” (initial training), у межах системи підвищення кваліфікації визначається як “початкова підготовка підвищення кваліфікації” (IT – INSET). Тобто сам термін підкреслює взаємозв'язок двох рівнів – початкового та післядипломного. Л.Тікл підкреслював, що в умовах дії такої моделі відбувався професійний розвиток шкільних учителів-практиків та викладачів педагогічних навчальних закладів, які відповідали за студентів, закріплених за школами, у партнерстві з студентами-практикантами (13, 2). Крім того, британська модель, базуючись на інтегрованому підході до початкового рівня педагогічної освіти та рівня післядипломної освіти, вирішувала проблему соціалізації студента-практиканта. Британська модель не мала аналогів в інших країнах і була обумовлена, з одного боку, інтенсивним реформуванням шкільної і педагогічної освіти під впливом науково-технічного прогресу та концепції неперервної освіти, з іншого, урядовою політикою, що позначилася у скороченні фінансування підвищення кваліфікації з метою економії коштів та привело до розробки і апробації спільних експериментальних проектів шкіл, місцевих органів освіти та педагогічних навчальних закладів.

Взагалі наприкінці століття у Великій Британії педагогічну підготовку розглядали як комплекс трьох взаємопов'язаних складових: - початкової

підготовки (pre-service training); - підготовки під час роботи вчителем (in-service training); - постійного професійного розвитку (continuing professional development) (8, 121). Реформування педагогічної освіти висвітило наголос на багатоступеневість підготовки вчителів саме у контексті неперервної педагогічної освіти. Тому освітяни (Т.Хедж, Н.Уітні) виділили етап постійного професійного розвитку як окремий етап підвищення кваліфікації учителів.

Зміст програм курсів підвищення кваліфікації був тісно пов'язаний з метою та змістом програм шкільного навчання і визначався ними. У залежності від циклу дисциплін, на які мала бути зорієнтована підготовка вчителів, вона організаційно була диференційована на програму з загальних проблем, яку називали “вводною педагогічною”, та програму з предмету. Програма з загальних проблем співвідносилася з циклом психолого-педагогічних наук, стажери оволодівали нею під керівництвом учителя-тьютора у школі та консультанта з педагогічних питань при місцевих органах освіти. Програма з предмету викладання була зорієнтована на вивчення методики викладання предмету та поглиблення знань із спеціальності під керівництвом керівника методичного об'єднання у школі і консультанта з предмету при місцевих органах освіти.

Обираючи зміст вводної педагогічної програми та програми з предмету кожна школа і місцевий відділ освіти керувались політикою уряду у галузі освіти та досягненнями педагогічної науки, а також власними інтересами і проблемами, що були обумовлені їх специфікою, умовами регіону, їх соціальним статусом та фінансовим станом.

Огляд вводних програм з педагогіки при школі та місцевих органах освіти дозволяє відзначити їх розмаїття і за змістом і за об'ємом. Як правило, вони передбачали розгляд наступних тем: 1) роль учителя і його виховні функції; 2) проблеми дисципліни і управління класом; 3) проведення батьківських зборів; 4) самооцінка та спостереження за уроками; 5) зворотній зв'язок та обговорення уроку; 6) індивідуалізація та диференціація навчання; 7) фактори успішного навчання (10, 1-2). У ході розгляду теми конкретизувались і підрозділялись на більш вузькі питання. Перелік тем показує, що зміст вводної педагогічної програми при школі було зорієнтовано на конкретні проблеми шкільного життя і надання першої практичної допомоги вчителю – початківцю.

Заняття будувались на основі вільного обміну думками, часто у формі дискусії із спонуканням вчителів до узагальнення окремих фактів і формування певної педагогічної теорії. При цьому тьютор виступав у ролі партнера і консультанта.

Теми вводної програми при місцевих відділах освіти дещо відрізнялись і були зорієнтовані на вчителя – організатора навчального процесу та вихователя, який вже має певну початкову підготовку, отриману під час участі у педагогічному семінарі при школі. Їх основу складали: 1) навчальна програма в цілому; 2) інтегровані теми навчальної програми (9, 3-5).

Що стосується предметної підготовки, семінари при школі надавали допомогу з дидактичних і методичних проблем у навчальній діяльності, а при місцевих відділах освіти працювали у трьох напрямках: - розширення знань з предмету викладання; - розробки навчальної програми з дисципліни; - використання технічних засобів навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання. Хоча програми місцевих відділів освіти часто піддавались критиці за відрив від практики шкільного навчального процесу.

Поняття післядипломної підготовки як такої англійською мовою передається поняттями “навчання на посаді” (in-service education) та терміном “розвиток педагогічного колективу” (staff development). У 90-ті роки століття на зміну традиційній моделі підвищення кваліфікації, за якої вчителі “відривались” від роботи на термін аж до 3-х років і яку гостро критикували за відірваність від проблем школи та неекономічність, прийшла модель “сконцентрована на шкільних проблемах”. У межах нової моделі виділяли: модель, сконцентровану на шкільних проблемах, яка могла проходити як при школі, так і за її межами, тобто у різних освітніх закладах, та модель “при школі”. Д.Хопкінс відзначав, що значним стимулом розвитку нетрадиційних моделей стала не лише неефективність застарілих форм і методів підвищення кваліфікації, але й зростаючий рівень участі вчителів в удосконаленні шкільної навчальної програми, організації навчального процесу, тощо (6, 19). До того ж наприкінці 80-х років Департамент освіти і науки проводив перебудову фінансування підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у здійсненні якої спочатку відповідальність була покладена на місцеві органи освіти, а з часом – на школи.

За місцем проведення курси підвищення кваліфікації організовувались при: - інститутах педагогіки вищих навчальних закладів; - незалежних консультаційних групах; - Департаменті освіти і науки; - Учительських центрах; - місцевих органах освіти; - школах. За терміном курси післядипломного навчання підрозділялись на коротко- і довготермінові. Серед короткотермінових курсів найбільш поширеними стали одно, три, п'яти, шести денні та канікулярні або святкові курси. Усі короткотермінові курси були платні і школи компенсували вчителям витрати на навчання при пред'явленні ними сертифікату про їх закінчення, якщо відвідування курсів було включене до шкільного плану підвищення кваліфікації.

Вивчення цілей, змісту, структури курсів підвищення кваліфікації вчителів у Великій Британії вказує на їх безпосередню залежність від політики уряду, певних національних обставин, стану школи та статусу вчителя. Вирішення питань підвищення кваліфікації учителів наприкінці ХХ ст. було спрямоване як на задоволення інтересів шкіл, так і особистих потреб учителів. Поява нової моделі підвищення кваліфікації “при школі” була обумовлена як перебудовою фінансування галузі, так і прагненням налагодження атмосфери співробітництва і партнерства у школах, що мало сприяти постійному підвищенню кваліфікації всіх членів педагогічного колективу школи, критичному ставленню учителів до власної викладацької



діяльності, зосередженості на вирішенні проблем шкільного навчального процесу.

### *Література*

1. Моисеенко Т.Г. Повышение квалификации школьных учителей Англии в контексте непрерывного образования. – Дисс. канд.пед.наук. –Москва, 1994. – 210 С.
2. Таршис Е.К., Запорова А.А. Профессионально-педагогическая подготовка учителей Англии / Подготовка учителей в развитых капиталистических странах. – М. – 1983.- С. 65-80.
3. Bolam R. Induction of beginning Teachers // The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. – Oxford: Pergamon Press, 1988. – P. 745-753.
4. Erant M. Inservice Teacher Education // The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press. - 1988. - P. 730-743.
5. Gill M. The Local Education Authority Training Grant Scheme 1987-88: Policy and Practice in Five Local Education Authorities // PLET. – 1988. - Vol. 25. - N 2. – P. 140-143.
6. Hopkins D. Inservice training and educational development: An international survey. – London: Croom Helm, 1986. – 334 p.
7. In-service Education and Training // Education. – 1985. – Vol. 165. – N 12. – P. I-IV.
8. Power, Pedagogy and Practice. Hedge T., Witney N. (eds.) – Oxford: Oxford University Press. – 1997. – 398 P.
9. Secondary Probationers Induction Programme 1990-1991. – Enfield: Borough of Enfield, 1990. – 7 p.
10. Secondary Probationers Inservice Programme 1989-1990, 1990-1991. – Guilford: Runnymede Centre, 1989. – 2 P.
11. Selected Aspects of In-Service Education of Teachers in the Eighties // European Information Centre for Further Education of Teachers. – Prague: Charles University, 1988. – 79 P.)
12. Teacher Education and Training. A Report by a Committee of Inquiry Appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Lord James of Rusholme. – London: HMSO, 1972.
13. Tickle L. Learning Teaching, Teaching, Teaching... A Study of Partnership in Teacher Education. – London: The Falmer Press, 1987. – 214 P.

*Полякова Я.В.*

## **ВИКОРИСТАННЯ СТОРИТЕЛЛІНГУ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ**

Невід'ємною частиною екологічної освіти в Британії, як і в інших, особливо англomовних країнах, стає сторителлінг – розповідання історій.

Сторителлінг – форма усної народної творчості, що служила засобом розваги й одержання інформації протягом багатьох століть, а її освітній

потенціал з успіхом продовжує використовувати сучасна педагогіка. Джерела сторітеллінгу криються у спробах об'єднати таємниці природи і плин життя. Персонажі і тематика розповідей, на думку Н. Айекс [1] стали культурними і часто міжкультурними архетипами. Навіть у сьогоdnішньому технологічному світі, люди не змінилися настільки, щоб архетипи, представлені в традиційній усній народній творчості, застаріли і вийшли з ужитку. Сторітеллінг - можливо, найдавніша форма усної народної творчості - докорінно відрізняється від простого читання вголос, оскільки він припускає безпосередню, активну і пряму взаємодію між оповідачем і слухачем.

Мистецтво сторітеллінгу – могутній засіб передачі інформації. Мабуть, саме тому історії про зв'язки між людиною і природою займають таке важливе місце, яке ми спостерігаємо, досліджуючи місце та роль сторітеллінгу в системі екологічної освіти у Великобританії

Історіям властиві певні якості та риси, які розглядає Р. Метцнер у статті “Місце та історія: Біорегіоналізм та екопсихологія”. [6] Історія локалізується в певному місці і відбувається в певний час. Р. Метцнер підкреслює, що місце й історія мають тісний взаємозв'язок. Будь-яке місце стає населеним тільки тоді, коли події, що в ньому відбуваються, знаходять своє відображення в історіях, легендах, баладах і інших фольклорних жанрах. Саме тому ми і вивчаємо історію та міфологію наших предків і місць, які вони населявали, для того щоб зрозуміти, чому ми стали саме такими, якими ми є зараз. Біологи, наприклад, вивчають еволюцію видів, історію життя на планеті, її адаптації до змін, що відбуваються в навколишньому середовищі.

Як кожне місце має свої межі, так і кожна історія обмежена початком і кінцем. Історії мають внутрішню структуру. Р. Метцнер розглядає як приклад історію Всесвіту, яка містить у собі безліч інших історій: історію Галактики, історію Сонячної системи, історію планети Земля, історію життя на Землі історію людства і людської культури, переходячи до історії власної етнічної групи та своїх предків, і до своєї власної історії, історії свого життя. Ця ж історія у свою чергу містить також історію дитинства, юнацтва, стосунків з іншими людьми і т.д.

Історії також мають центр, навколо якого відбуваються події. Із цим принципом пов'язана історія взаємозв'язків людини з навколишнім середовищем, яка на думкою багатьох вчених, привела до сучасного критичного стану. Протягом багатьох століть у центрі світогляду знаходилась людина зі своїми потребами, панував антропоцентричний світогляд, тоді як сьогодні виникає потреба поставити в центр саме навколишнє середовище, змінивши світогляд на екоцентричний або біоцентричний.

Як будь-яке місце має своїх мешканців, так й історії мають своїх персонажів, що втілюють у собі закони природи, культурні традиції, сімейне виховання. Традиції, які передаються посередництвом історій, несуть у собі мудрість, накопичену багатьма поколіннями.

Історії, в основі яких знаходиться особистий досвід оповідача чи міфологія, на думку Дарлін Кловер, це «одночасно минуле в сьогоденні і сьогодення в минулому». Реконструюючи спогади минулого, історії стають «ретроспективною ілюзією, в однаковій мірі визначеною минулим, сьогоденням і майбутнім». [9] На думку багатьох британських педагогів, сторітеллінг стимулює уяву, емоції, спонукає до аналізу культурного контексту і минулого досвіду. Він впливає на формування ціннісних орієнтацій, відносин і в остаточному підсумку поведінки людини в довіллі. У центрі розповіді знаходяться не оповідач чи слухач, а самі події історії. Екологічний сторітеллінг, історії про досвід спілкування з природою, концентрує свою увагу на самій природі.

Сторітеллінг – спосіб продемонструвати унікальність уяви кожного індивідуума. Сторітеллінг як різновид народної творчості доступний людям будь-якого віку і здібностей. Для нього не потрібно ніякого спеціального обладнання, крім уяви. У нашому сучасному світі, з його стрімким темпом життя, це спосіб нагадати дітям про могутність слова, важливість уміння слухати, про те, що спілкування між людьми – це мистецтво.

Найважливішим завданням сторітеллінгу є збагачення духовного досвіду дитини та стимулювання уяви. С. Брайт вважає, що за допомогою сторітеллінгу можна отримати два найбільш важливі результати. [2] Перший – це пожвавлення атмосфери в класній кімнаті, зняття напруженості, створення невимушеної атмосфери. Другий, можливо, не настільки очевидний, але не менш цінний у дидактичному відношенні полягає в тому, що він є одним із найбільш простих та швидких шляхів встановлення контакту між вчителем та учнями, засобом привернення та утримання їх уваги.

Ще за часів первісного ладу люди передавали знання шляхом розповідання історій. У наш час ми спостерігаємо значний зріст інтересу до сторітеллінгу.

Британські дослідники вважають, що джерела сторітеллінгу беруть свої корені в народних традиціях, релігійних ритуалах, історичних епосах і повсякденному житті. А. Пеловскі у своєму дослідженні визначає такі теорії походження сторітеллінгу:

сторітеллінг з'явився для задоволення потреби в розвазі і відпочинку;  
він виріс з необхідності пояснити незрозумілі явища навколишнього світу;

він з'явився в зв'язку з внутрішньою релігійною потребою людини заспокоювання надприродних сил,

він розвинувся з потреби людини передавати свій досвід і знання іншим людям;

він призначений задовольнити естетичну потребу людини в красі за допомогою своїх експресивних засобів. [7]

Багато фольклористів вважають, що казки, які є основним матеріалом сторітеллінгу, відіграли і продовжують відігравати важливу роль у передачі

накопичених суспільством культурних і етичних цінностей дітям. Сторітеллінг використовується для ознайомлювання дітей зі зразками поведінки в суспільстві і природі в розважальній формі. Т.С. Еліот говорив про це: «Я схильний зробити висновок, що саме література, що ми читаємо «заради забави» чи «чисто заради задоволення» має найбільший, хоча і менш за все очікуваний вплив на нас» [7].

Британські педагоги виділяють такі цілі сторітеллінгу: розвиток навичок сприйняття усного мовлення на слух, навичок читання; розширення кругозору; розвиток комунікативних навичок; розвиток системи етичних цінностей; засвоєння культурних традицій свого народу; доповнення і збагачення різних дисциплін шкільної програми.

Дослідження британських педагогів ще в 90-х роках підтвердили, що сторітеллінг і драматизація є більш ефективним засобом презентації тексту, ніж читання чи телебачення. [1]

Сучасна повсюдна увага до екологічних проблем тісно пов'язано з відродженням сторітеллінгу, оскільки народні сказання про взаємозв'язки людини з природою знаходилися в центрі мистецтва сторітеллінгу з найдавніших часів. Ці розповіді не тільки є джерелом натхнення, але і містять величезний потенціал для розуміння цінності нашої прекрасної планети. Історії демонструють слухачам практичні способи розв'язання найбільш серйозних екологічних проблем, є способом мислення, способом організації інформації, душею культури. Історії, на думку Е.Джерсі, - це спосіб, за допомогою якого ми знаємо, пам'ятаємо і розуміємо (Alide Gersie. *Earth Tales: Storytelling in Times of Change*. Green Print, London, 1992) [4]

Е. Джерсі розглядає такі можливості сторітеллінгу:

історії зберігають інформацію і досвід, допомагають застосувати накопичений досвід у сучасних ситуаціях,

історії мають початок, середину і кінець – вони допомагають нам побачити циклічність життя,

історії стимулюють емоційні реакції, що спонукають слухачів до дії,

історії розвивають комунікативні навички.

Еліда Джерсі в книзі “*Earth Tales: Storytelling in Times of Change*” (London, 1992) відзначає, що сторітеллінг займає важливе місце в екологічній освіті. Багато історій мають відношення до Землі, створення світу, гармонії між людиною і природою і проблемам, що виникають, коли люди забувають про важливість цієї гармонії з природою.

Люди розповідали історії задовго до появи газет і телебачення. Історії були засобом передачі новин від одного селища до іншого. Батьки використовували історії для передачі свого досвіду дітям. Історії допомагали людям зберігати і передавати звичаї та традиції своєї місцевості, вони також пояснювали такі незрозумілі явища природи як гроза, райдуга і т.п.

Британські педагоги виділяють таку тематику екологічного сторітеллінгу:

походження планети й утворення природних ресурсів;

значення рослин, тварин, птахів, комах;  
способи раціонального ведення господарства;  
способи раціонального використання природних ресурсів. [4]

Народні традиції – не єдине джерело для сторітеллінгу. Цікавим матеріалом для розповідей можуть стати приклади з природоохоронної діяльності безлічі громадських організацій і груп. Розповіді про успіхи таких груп мають важливе значення, тому що вони дозволяють поділитися конкретним досвідом і стають прикладом для інших учнів, спонукуючи їх до активних дій.

Процес розповідання історій у сучасних умовах використовується в різних областях знань – це природничі науки, суспільну науки, математика. Х Форест у статті “Сторітеллінг у класній кімнаті” (“Storytelling in the Classroom”) пропонує такі види завдань для учнів, що використовують сторітеллінг у вивченні дисциплін природничонаукового циклу :

вивчення і переказ міфів різних народів про створення світу,  
фольклор нічного неба – розповіді про зірки і сузір'я.  
міфи і легенди про море та його мешканців;  
нежива природа у фольклорі – ліси, річки, гори, тощо;  
поведінка і риси характеру тварин у фольклорі та природі;  
фольклор певних видів тварин (розповіді про риб, про ведмедів і т.п.);  
міфи і легенди про взаємозв'язок явищ у природі. [3]

Сара Брайнт у роботі “Як розповідати історії дітям” (How to Tell Stories to Children, and Some Stories to Tell) підкреслювала важливе місце сторітеллінгу у вивченні геології, зоології, ботаніки і навіть фізики. [2] Сьогодні багато фахівців у галузі сторітеллінгу погоджуються з такою думкою, вважаючи необхідним практичне використання сторітеллінгу в межах шкільної програми.

У деяких школах Великобританії існують спеціальний курси з вивчення сторітеллінгу, наприклад «Фольклор: усна народна творчість як основа освіти». Традиції усної народної творчості, чи, як часто називають її в британській літературі, мистецтва сторітеллінгу, у сучасному суспільстві майже втрачено. Кожна культура, як відомо, має свої унікальні традиції, фольклор, що включають у себе міфи, легенди, казки, пісні і т.д. Фольклор інтегрований у сучасну літературу, яка використовує його стійкі морально-етичні принципи. С.Р. Поттер у своєму курсі сторітеллінгу використовує народні казки, розділяючи їх на чотири теми: «Обмануті ошуканці», «Виконання бажань», «Чарівні казки» і «Тварини – помічники людини». Курс подібного характеру покликаний допомагати дітям відтворювати у свідомості уявлення про те, де відбувається дія казки, про персонажів і оточуючий їх світ. [8]

Народні казки привертають увагу людей протягом століть. Вони з давніх часів були і розвагою для багатих та бідних, і засобом передачі накопиченого досвіду. Саме казки відбивали мрії, надії, страхи людей, докладно описували повсякденне життя. Сьогодні казки для нас є джерелом інформації про

минуле, що містить сформовану систему відношень і цінностей. З цієї причини казки, на думку британських педагогів, є міждисциплінарним засобом навчання. Народні казки можуть бути використані в багатьох дисциплінах шкільного курсу. Наприклад, для історії інтерес представляє відображення в казках життя і побуту різних історичних епох, зв'язок казкових подій з історичними. У казках можна побачити особливості ментальності народу в різні історичні періоди, зображення історичних подій з погляду народу. Етнографія і етнологія (близькі народознавству, що вивчається в школах України) знаходять у казках матеріал для вивчення культури і традицій народу. Поведінка та вчинки персонажів створюють уявлення про спосіб життя і морально-етичні норми. Дослідники фольклору відзначають, що основні моральні норми є загальними для різних регіонів світу, відбиваючи загальнолюдські цінності. Так, Сінтія Макденіелс стверджує, що казка про Попелюшку має не менш 500 версій у Європі, аналоги її присутні також у фольклорі Африки, Азії й Океанії. [5] Незважаючи на інваріанти, ключова концепція казки залишається постійною. Люди різні на особистісному і груповому рівні, розрізняється їхня поведінка, логіка і навіть зовнішність. Вивчення фольклору різних народів у порівнянні з власною країною дає можливість сформуванню уявлення про культурну та біологічну розмаїтість.

Значне місце займають казки про тварин, де взаємини людини з тваринами дуже тісні і взаємозалежні, чи казки про тварин, наділених людськими якостями, в яких система людських цінностей переноситься на світ тварин.

Народні казки можуть стати невід'ємною частиною процесу навчання, його цінним доповненням. Майже кожен моральну концепцію можна підтвердити, використовуючи народні казки, чи навпаки, теми та мотиви народних казок можна розвинути і поглибити засобами навчальних дисциплін.

Таке використання сторітеллінгу має велике дидактичне і виховне значення. Робота з казкою сприяє розвитку уяви учнів, логіки мислення, вчить аналізувати та порівнювати. Важливим ми вважаємо використання групових та колективних форм діяльності учнів, що сприяють формуванню комунікативних навичок.

У Великобританії мистецтво сторітеллінгу в останні роки викликало такий інтерес, що з'явилося "Товариство сторітеллінгу" (Society for Storytelling), проводиться велика кількість щорічних фестивалів, семінарів, конференцій. Сторітеллінг широко представлений в інформаційній мережі «Інтернет» на матеріали якої в основному ми спиралися висвітлюючи сучасний підхід до сторітеллінгу в Британії. Наведемо як приклад деякі із найбільш популярних фестивалів сторітеллінгу: Уельський міжнародний фестиваль сторітеллінгу, який проходить у стародавньому уельському замку протягом трьох днів у липні; Шотландський міжнародний фестиваль сторітеллінгу в Единбурзі, фестиваль у Шропширі. Існує також розвинена

мережа спеціальних курсів сторітеллінгу для початківців і професіоналів: Центр дослідження і розвитку традиційного сторітеллінгу в Уїтборне (Whitbourne), школа сторітеллінгу в коледжі Емерсон. Деякі курси особливо увагу приділяють сторітеллінгу, пов'язаному з екологічними проблемами, зосередженому на екологічній освіті: Центр сонця, що сходить (The Rising Sun Centre, London), Центр усної народної творчості (The Verbal Arts Centre, Northern Ireland), Шотландський центр сторітеллінгу (The Scottish Storytelling Centre), Центр сторітеллінгу в Уельсі тощо (Introduction to Storytelling).

Цікавим нам уявляється досвід використання фольклору в Шотландії. Традиційна музика, сторітеллінг і народні танці є частиною стандартної шкільної програми в Шотландії. У роботі таких курсів беруть участь спеціально підготовлені вчителі і представники неформальних громадських організацій. Існує значна кількість громадських організацій і центрів, що займаються пропагандою народних мистецтв. Проводяться щорічні фестивалі народних мистецтв, у яких школярі приймають активну участь. Рада з питань освіти Шотландії, визнаючи цінність народного мистецтва, сприяє співробітництву між школами і неформальними організаціями, що пропагують фольклор.

У наш час основним засобом здійснення сторітеллінгу є телебачення. Саме телебачення об'єднує планету, воно розповідає нам безліч історій, використовуючи сучасний спосіб передавання інформації. Оскільки телебачення стало могутнім засобом розповідання історій, природно, що воно починає використовуватися в роботі з дітьми. Е. Вінн наводить такий приклад використання засобів телебачення. [9] Дітям пропонується створити власні історії за допомогою відеокамери – історій про своє місто, свою вулицю, домашніх тварин і т.п. Такий підхід до сторітеллінгу з використанням сучасних технологій теж необхідно враховувати, оскільки телебачення є невід'ємною частиною сучасного життя.

Багато педагогів і фахівців з сторітеллінгу, професійні оповідачі не визнають технічних засобів у ролі оповідачів, вважаючи, що найважливішим принципом сторітеллінгу є безпосередній контакт оповідача й аудиторії. Сьогодні сторітеллінг здійснюється всіма засобами масової інформації – телебаченням, радіо, мережею «Інтернет», але багато фахівців обмежують поняття «сторітеллінг» саме мистецтвом живої розповіді, що має могутню силу впливу на слухача. [4]

У процесі розповідання історії оповідач використовує слова, жести, зоровий контакт, міміку руху, паузи. Слухач реагує висловлюваннями, жестами, виразом обличчя, стаючи таким чином невід'ємною частиною історії, що розповідається. Міміка, жести та інші невербальні засоби посилюють емоційний вплив розповіді на учнів. Живе слово, безпосередній контакт людини з людиною, людські якості оповідача, культура спілкування, психологічний настрій значать у виховному відношенні набагато більше значення за будь-які технічні засоби. Не знижуючи ролі технічних засобів навчання у підвищенні ефективності екологічної підготовки учнів,

англійські вчені, як і їх колеги з багатьох інших країн, вважають, що безпосереднє дидактично спрямоване спілкування з допомогою сторітеллінгу має безумовні переваги, оскільки воно олюднене і несе в собі живу душу.

### *Література*

1. Aiex, Nora Kortner. Storytelling: Its Wide-Ranging Impact in the Classroom/ [http://www.indiana.edu.eric/digests/]
2. Bryant, Sara Cone. How to Tell Stories to Children and Some Stories to Tell / [http://storytelling.freeseve.co.uk/]
3. Forest, H. Storytelling in the classroom: concepts and activities/ [http://storyarts.org/articles/storytelling.html]
4. Introduction to Storytelling / [http://storytelling.freeseve.co.uk]
5. McDaniels, Cynthia. Folktales and Social Development/ [http://www.tmsk.demon.co.uk/]
6. Metzner, Ralph. The Place and the Story: Bioregionalism and Ecopsychology /Green Earth/ [http://www.rmetzner-greeneearth.org/ecopsych.html]
7. Pellowsky, Anne. Storytelling/[http://www.falcon.jmu.edu/ramseyil/storyorigin.htm]
8. Potter, Soraya P. Folktales. Oral Traditions as a Basis for Instruction in our Schools / [http://www.yale.edu/vnhti/curriculum/]
9. Wynne, E. To change our lives, we must change our stories// Context, 1997/ [http://www.context.org/].

*Жуковський В.М.*

## **ОСВІТА І МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ АФРОАМЕРИКАНЦІВ У 1830-1880 РР.**

У 1830-х роках на Північному Сході Америки розпочався активний процес створення державної школи, який незабаром поширився на решту території Сполучених Штатів. Перед Громадянською війною 1861-1865-х років уряди різних штатів розпочали приймати шкільне законодавство, і вже до 1870-х років тисячі дітей ходили до школи на Півночі і Півдні США. Шкільне законодавство на рівні окремих штатів швидше приймалось на Півночі Америки і одним із найважливіших результатів цього післявоєнного періоду було збільшення числа дітей афроамериканців, які відвідували школи на Півдні країни. Так, на початку 1870-х років в окремих регіонах Півдня Америки дітей афроамериканців, які ходили до школи, було у пропорційному відношенні більше, ніж дітей білих американців. Проте історія освіти афроамериканців на післявоєнному Півдні та їх виховання, в тому числі моральне, мали як вагомні здобутки, так і значні проблеми.

1 січня 1863 року, коли Громадянська війна у США сягнула середини, Президент Абрахам Лінкольн підписав Декларацію про Звільнення, яка проголосила скасування рабства у всіх штатах, що брали участь у Громадянській війні проти Союзу. 6 грудня 1865 року була ратифікована XIII поправка до Конституції Америки. В результаті цього було звільнено 4 млн.



рабів і 3,5 млн. з них на Півдні. До того часу Конгрес США вже створив Бюро Звільнених Людей, що було частиною загальних зусиль, спрямованих на Перебудову політики та економіки на Півдні Америки.

Період Перебудови у південних регіонах держави був відзначений радикальними змінами, які викликали напруження серед білого населення у цій частині Америки. У 1866 році Конгрес США прийняв XIV поправку до Конституції, яка після її ратифікації 9 липня 1868 року надавала американське громадянство колишнім рабам. Ще до ратифікації цієї поправки американським Конгресом білі мешканці Півдня створили організацію Ку Клукс Клан, одним із завдань якої було не допустити афроамериканців до участі у виборах. Уряди південних штатів швидко затвердили расистські закони (“Чорні Кодекси”), які поставили бар’єр між афроамериканцями та білими і забороняли чорношкірим користуватися своїми нещодавно прийнятими свободами. В той же час багато білих жителів південних штатів рішуче виступали проти расової рівності. Заколоти у м. Мемфісі і Новому Орлеані призвели до жертв серед чорношкірого населення і привернули загальну увагу американців до конфліктів, пов’язаних з питаннями Перебудови Півдня Америки.

У 1867 році північні штати США зміцнили свій вплив на Півдні Америки з допомогою першого Акту Перебудови, який забезпечив Конгресу США більший контроль над політичною та економічною системою Півдня. З метою встановлення нового порядку на Півдні країни сюди були введені війська з північних штатів, і обурення жителів Півдня у цьому зв’язку зросло ще більше. До кінця 1870 року всі десять штатів, які брали участь у повстанні, були знову прийняті до Союзу, а XV поправка до Конституції США, ратифікована 3 лютого 1870 року, встановлювала право голосувати усім чорношкірим чоловікам. У результаті цього кількість чорношкірих американців серед виборців почала переважати в п’яти південних штатах. Вони підтримували партію більшості в інших п’яти штатах [1].

У 1877 році федеральні війська були виведені з південних штатів. Це знаменувало закінчення Перебудови і початок періоду в історії США, який білі мешканці Півдня називали “Періодом Звільнення”. У цей час білі мешканці Півдня змогли майже повністю відновити свій контроль над політичним і економічним життям регіону, в результаті чого були порушені громадянські та політичні права афроамериканців, гарантовані їм XIV і XV поправками до Конституції і підсилені у період Перебудови. Після закінчення періоду Перебудови у 1877 році і у 1890-х роках у південних штатах були прийняті закони, які демонстрували верховенство білого населення і забороняли чорношкірим користуватись громадськими місцями (парками будинками розваг, кладовищами, залізничними вагонами, туалетами і т. д.), які відвідували білі. У цей час були прийняті “Свинячі закони” (Pig Laws), які накладали суворі багаторічні терміни ув’язнення за дрібні злочини (наприклад, за крадіжку поросяти), якщо вони були вчинені чорношкірими. В той же час були прийняті програми, які давали можливість

білим промисловцям Півдня, деревообробним компаніям і власникам шахт тимчасово залучати засуджених до ув'язнення чорношкірих американців працювати на своїх підприємствах, як правило, безкоштовно. Рівень смертності серед робітників цієї категорії навіть перевищував цей показник серед довоєнних рабів на плантаціях.

У 1890 році штат Міссісіппі використав конституційний договір (так званий "План Міссісіппі") для того, щоб встановити вимоги до суми податків та рівня грамотності серед виборців. Метою цього заходу було позбавлення чорношкірих прав брати участь у голосуванні. Одинадцять інших штатів США прийняли подібне законодавство і застосовували його впродовж наступних 20 років. Так, наприклад, у результаті таких дій у штаті Луїзіана число чорношкірих учасників голосування за шестирічний період зменшилось з 130 тис. до 1300 осіб. Інші штати охоче підтримали приклад штату Міссісіппі, коли у 1898 році Верховний Суд США визнав "План Міссісіппі" конституційним. А ще раніше, у 1896 році, Верховний Суд США підтримав "відокремлені, але рівні" закони (*separate but equal laws*), які відділяли афроамериканців від білих у публічних місцях, хоча було зрозумілим, що вони використовувались для створення кастової системи, яка встановлювала нижчий статус афроамериканців у соціальному, політичному та економічному житті Півдня Америки [2].

Період Звільнення Півдня ліквідував більшість досягнень, отриманих афроамериканцями за час Перебудови. Чорношкірі американці зазнали важкого гніту, який супроводжувався бідністю, численними порушеннями їх громадянських і політичних прав, лінчуванням, породженим расистськими мотивами. Разом з тим бажання вчитись переважало всі інші прагнення звільнених афроамериканців. Кампанія, спрямована на загальну освіту, була найяскравішою ілюстрацією їх післявоєнних зусиль до самовдосконалення. Ідея загальної державної освіти незалежно від раси та класу була новою в історії Півдня. Довоєнні конституції і закони штатів, членів Конфедерації, заперечували формальне навчання для чорношкірих і мало уваги приділяли загальній освіті. Так, конституція штату Південна Кароліна ці питання не згадувала взагалі. У законодавчих документах штатів Алабама, Арканзас і Флорида були вміщені короткі загальні статті, спрямовані на підтримку засобів освіти і використання федеральних земельних грантів для розвитку шкіл. Додаток до конституції штату Джорджія про школи від 1777 року не згадувався у пізніших редакціях, хоча у 1798 році була прийнята постанова, яка закликала проводити семінари з питань навчання. Штати Міссісіппі і Північна Кароліна вказували у своїх конституціях на роль освіти, але не вносили поправок щодо шкіл.

Безсистемні конституційні положення в галузі освіти на післявоєнному Півдні у період Перебудови були перетворені на старанно розроблені правові структури для її здійснення. Звільнені з рабства афроамериканці змусили активно запрацювати закони і політичні рухи, які докорінно змінили цілі і зміст державної освіти. Вони створили основу політичного авангарду, який

заклав положення про загальнодержавну освіту в конституції колишніх штатів Конфедерації періоду Перебудови. Конституційні постанови з питань державної освіти змінилися із нечітких додатків до конституції на рішучі постанови і точні вимоги [3].

Аналітики, які по-дружньому ставляться до колишніх чорношкірих рабів Америки, а також ті, хто настроєний до них вороже, підкреслюють, що перше покоління звільнених від рабства афроамериканців дуже прагнуло вчитись, оскільки вірило, що освіта відкриє для них нові можливості [4]. У відповідь на прагнення афроамериканців здобувати освіту до південних штатів прибула група вчителів із північних штатів Америки, які були осередками боротьби за знищення рабства. Вони ставили собі за мету дати чорношкірим американцям основи писемності і їх пояснити значення свободи, необхідної для самореалізації особистості.

Після першої хвилі зацікавленості мешканців Півночі Америки до колишніх рабів, яку проявляло Федеральне Бюро звільнених людей (Federal Freedmen's Bureau) та різних релігійних і благодійних асоціацій, фонди з північних штатів продовжували вкладати кошти в освіту Півдня. Беручи до уваги пропозицію, подану Пібоді фондом (Peabody Fund), філантропи з Півночі погодились із точкою зору про те, що загальна освіта повинна здійснюватись окремо для білих і чорношкірих дітей. Деякі представники фондів не лише підтримували цю позицію, але й наголошували на тому, що для афроамериканців школи повинні бути диференційованими. Немало керівників освіти вирішили платити вчителям у школах для афроамериканців менше, пояснюючи це тим, що функціонування школи для чорношкірих коштує менше, ніж для білих.

Фонд Джуліуса Розенвальда (Julius Rosenwald) та інших великих фундацій, завдяки фінансуванню шкіл для афроамериканців, зміг підняти низький рівень підготовки вчителів, а також сприяв створенню зразкових шкіл та допомагав у будівництві відповідних шкільних приміщень шляхом надання необхідних грантів тим, хто сприяв розвитку освітньої кампанії на Півдні Америки.

У XIX столітті чорношкірі американці могли отримати освіту переважно у південних штатах, що стало частиною загальних труднощів цього регіону, а також і конкретних проблем, які породжувала расистська система. Освіта у південних штатах в основному відставала від національного рівня, що було результатом бідної податкової бази Півдня, недостатньої густоти населення і високого відсотка дітей по відношенню до дорослих.

У 1860 році з 4 млн. 442 тис. афроамериканців США більше 4 млн. проживало у південних штатах. У 1890 році це співвідношення не змінилось. Державна освіта на Півдні була в основному започаткована в період Перебудови. Перед Громадянською війною загальноосвітні школи були створені в декількох південних штатах, але у 1867- 1877 рр. штат за штатом почав вводити освітні програми в свої конституції. Південні штати

підтримували школи, забезпечуючи їх централізоване керівництво і сприяючи освіті як білих, так і афроамериканців. Два південних штати, Південна Кароліна і Луїзіана, розробили спільні шкільні системи, але вони проіснували недовго. Чорношкірі члени законодавства стверджували, що інтегровані школи є втіленням їхнього права згідно з ХІУ поправкою до Конституції США. Вона є гарантією того, що шкільна система буде насправді рівною. Проте в більшості штатів, незважаючи на законодавство періоду Реконструкції, загальноосвітні школи існували окремо для білих і афроамериканців [5].

Для захисту своїх прав у штаті Алабама звільнені з рабства афроамериканці у

Таблиця 1.

**Відсоток білого та афроамериканського населення шкільного віку, як відвідувало школи в окремих округах штату Алабама у 1877-1887 рр.**

Округ	1877		1887	
	Афро американці	Білі	Афро американці	Білі
Autagua	37.5	25.4	37.1	48.9
Barbour	35.3	53.9	54.5	54.0
Bullock	21.8	28.5	39.6	44.6
Butler	29.4	26.5	54.4	45.5
Chambers	25.8	25.0	67.0	60.8
Choctaw	35.2	27.7	59.0	55.2
Clarke	47.5	42.4	53.1	48.1
Dallas	28.7	26.3	37.2	44.4
Greene	27.8	32.0	45.6	41.6
Hale	24.6	25.4	42.5	50.5
Lee	45.6	38.5	57.0	40.3
Lowndes	30.5	36.4	36.8	41.0
Macon	41.0	36.4	58.4	37.4
Marengo	20.3	24.0	36.6	54.9
Monroe	71.3	64.1	97.3	63.4
Montgomery	14.5	19.3	34.2	26.6
Perry	32.3	29.9	32.5	39.6

Pickens	48.9	62.3	59.1	67.0
Russell	30.5	37.5	65.4	65.8
Sumter	32.5	32.3	55.9	52.0
Wilcox	27.7	32.2	50.1	55.5

[7], [8], [9], [10].

Для всієї території штату Алабама, густо заселеної афроамериканцями, час навчання у державній школі для чорношкірих дітей був довшим, ніж для білих, хоча середній період навчання у школах для білих в 11 округах цього штату переважав його тривалість для чорношкірих (див. Таблицю 2).

Таблиця 2.

**Середня тривалість навчання у державних школах ( у днях) для білого та афроамериканського населення шкільного віку, яке відвідувало школи в окремих округах штату Алабама у 1877-1887 рр.**

Округ	1877		1887	
	Афро американці	Білі	Афро американці	Білі
Autagua	86	60	89	61
Barbour	74	81	85	71
Bullock	71	69	106	70
Butler	105	67	82	65
Chambers	78	87	131	120
Choctaw	64	80	65	65
Clarke	74	72	82	72
Dallas	92	74	75	60
Greene	93	122	106	74
Hale	79	57	80	64
Lee	81	94	95	71
Lowndes	78	98	83	60
Macon	79	80	70	60
Marengo	71	63	95	70
Monroe	125	87	59	63
Montgomery	100	88	100	97
Perry	88	79	96	72

Pickens	68	84	60	60
Russell	76	81	83	71
Sumter	80	91	79	79
Wilcox	99	102	78	60
В середньому	84	82	86	71

[11], [12], [13], [14].

Середньомісячна оплата афроамериканських вчителів у 1877 році переважала платню білих вчителів у 18 із 21 округу чорного поясу (див. Таблицю 3).

Таблиця 3.

**Середня місячна оплата праці білих вчителів та афроамериканців у державних школах в окремих округах штату Алабама у 1877-1887 рр.**

Округ	1877		1887	
	Афроамериканці	Білі	Афроамериканці	Білі
Autauga	\$34.36	\$ 37.13	\$22.08	\$26.50
Barbour	23.50	13.50	29.30	23.33
Bullock	28.46	16.65	27.50	20.00
Butler	24.50	17.50	26.04	25.56
<b>Chambers</b>	18.00	18.75	31.57	38.00
Choctaw	26.70	23.00	25.93	22.95
Clarke	20.18	17.00	22.33	24.75
Dallas	17.80	12.50	34.33	17.00
Greene	32.77	13.50	29.22	19.30
Hale	31.00	16.00	36.86	19.53
Lee	19.41	14.57	20.75	18.00
Lowndes	29.00	22.00	29.47	26.44

Macon	15.00	18.00	20.00	20.00
Marengo	35.05	27.28	34.50	25.18
Monroe	25.00	22.58	19.93	21.77
Montgomery	27.60	18.06	22.00	30.00
Perry	27.96	17.35	32.39	20.57
Pickens	32.00	19.31	14.00	16.00
Russell	20.12	12.60	31.00	36.95
Sumter	30.07	21.80	27.75	27.07
Wilcox	22.44	13.76	25.60	16.30

[15], [16], [17], [18].

У 1870-х роках фінансування штатів “чорного поясу” залишалося майже без змін. Незважаючи на те, що шкільний фонд був поділений у відповідності з розміром оплати податків представниками обох рас, громади афроамериканців у зазначений період, прагнучи отримати освіту, могли сприяти розширенню та покращенню державних шкіл.

Школи для білих і афроамериканців вимагали високої оплати у здійсненні освіти сільського населення. Коли білі мешканці Півдня Америки відновили контроль над керівництвом своїх штатів у 1877 році, консерватори знову різко зменшили видатки на освіту. До 1880 року, у порівнянні з 1871 роком, тривалість навчання зменшилась на 20%, а витрати на освіту скоротились на 40%. Значно зросла кількість тих, хто негативно ставився до освіти чорношкірих. Біле населення південних штатів запитувало, чому воно повинно фінансувати освіту афроамериканців, які сплачують мало податків. Керівники південних штатів розробили декілька шляхів позбавлення чорношкірих американців права на освіту. У свій час вони вже продемонстрували винахідливість, усунувши афроамериканців від участі у виборах [19].

У штаті Алабама здобутки афроамериканців в галузі освіти почали знижуватися у 1875 році, коли білі демократи почали відновлювати свій контроль над округами “чорного поясу”. У 1875 році афроамериканці втратили свої політичні посади і були або позбавлені громадянських прав, або знаходились під керівництвом білих демократів. Внаслідок цього конституція штату Алабама від 1875 року, відображаючи політичну перевагу білого населення, різко зменшила видатки на державні школи [20].

Конституція, прийнята “рятівниками чорного поясу” у 1875 році, на законних підставах вимагала расової сегрегації в школах. Вона також змінила управління державною освітою і передала її в руки білих американців. Проте повного руйнування структури, створеної колишніми рабами та їхніми

прихильниками-республіканцями, не відбулося. І найважливішим для освіти було те, що мережа шкільного фінансування, закладена конституцією 1875 року, передбачала виділення коштів на кожну дитину зокрема і була вигідною для всіх рас. Такий підхід не залишав місця для дискримінації жодної з них. Перебудова в чорному поясі майже завершилася в 1875 році, призвівши до скорочення видатків на державну освіту. Але існувало два ключові фактори, що допомагали у розвитку освіти у спільнотах афроамериканців “чорного поясу”. По-перше, за чорношкірим населенням залишалось право брати участь у виборах, і “рятівники Півдня” знали, що, урізавши видатки на державну освіту, можна було втратити голоси чорношкірих виборців. По-друге, державна освіта афроамериканців була частково захищеною законними гарантіями щодо рівномірного фінансування, закладеними у конституції штату Алабама 1868 року. Ці гарантії залишалися і у конституції цього штату, прийнятій у 1875 році [21].

Проте навіть упродовж перебування при владі “рятівників чорного поясу” Алабами у 1877-1888-х роках освіта чорношкірих американців у цьому регіоні продовжувала процвітати. У 1887 році, як і в 1877, число дітей афроамериканців, що ходили до школи, переважало відсоток дітей білого населення в 11 з 21 округу штату Алабама (Див. Таблицю 1). Щодо тривалості навчання в школі, то у 1887 році у 20 з 21 округу штату Алабама термін навчання для афроамериканців був довшим чи дорівнював терміну навчання у школах для білих (Див. Таблицю 2). Разом із тим расова нерівність у середній тривалості терміну шкільного навчання у зазначений період значною мірою змінилась на користь чорношкірих дітей. Так, починаючи з 1877 року, час перебування у школі для афроамериканських учнів збільшився з 84 до 86 днів, а для білих школярів скоротився за той же період з 82 до 71 дня. Це знаменувало значне покращення освітніх умов для чорношкірих школярів у 1877-1887-х роках. Умови навчання для білих учнів у цей період погіршились, оскільки діти афроамериканців скористалися освітніми можливостями, які були недоступними для їх білих ровесників. До числа цих навчальних закладів входили школи, яким надавали підтримку церкви, Бюро Звільнених Людей, а також місцеві чорношкірі громадяни. Лише у небагатьох випадках білим вдалось досягти рівності в питаннях освіти. Середня заробітна платня чорношкірих вчителів у 1887 році перевищувала зарплатню їх білих колег у 13 округах штату Алабама, а у 1877 році вчителі-афроамериканці отримували більше, ніж білі, у 18 округах цього штату (Див. Таблицю 3).

Для обґрунтування і виправдання пригнічення афроамериканців у суспільному житті США білі американці використовували відповідну ідеологію. В її основі лежала теорія расової еволюції, яка ґрунтувалась на вченні Дарвіна про біологічний розвиток. Вона поширилася в Європейсько-американському науковому світі та живила коріння нової ліберальної ідеології. Головною метою расової теорії еволюції було раціональне пояснення нерівномірного поширення матеріальних багатств та політичної



влади серед расових груп. Так, наприклад, викладачі університету в м.Хамптоні переконували чорношкірих студентів, що залежне становище їхньої раси на Півдні Америки навіть у місцях, де вони становили переважну більшість, було викликано не пригніченням чорношкірого населення, а породжене природним процесом моральної та культурної еволюції. Іншими словами, представники афроамериканської раси відставали на дві тисячі років у культурному розвитку від білих, і це було природним наслідком соціальної еволюції. Нижчі раси схожі на дітей, які розвиваються поступово: перед тим, як навчитись ходити, повзають. Вони проходять відповідну підготовку у процесі отримання освіти. І лише після того як раси, які стоять на нижчому рівні розвитку, позбудуться своїх дитячих звичок і підпорядкують емоційну природу раціональній самодисципліні, вони будуть готові брати участь у виборах, керувати політичними справами, користуватися правами та привілеями, які є прерогативою громадян вищої раси.

Букер Ті Вашингтон (Booker T. Wasington), видатний афроамериканський освітній діяч, був одним з тих, хто перебував під впливом ідеології вищості білої раси. Основні засади цієї теорії йому передав під час навчання в Хамптонському Інституті (Hampton Institute) Самуель Чапан Армстронг, білий офіцер, який під час Громадянської війни служив у військах Союзу, а після її закінчення працював на Бюро Звільнених Людей Півдня. Характерні риси Вашингтона як лідера, його консервативна соціальна філософія, підтримка ідей расової сегрегації, романтична віра в те, що технічна освіта і кваліфікована праця є засобом подолання класової та расової дискримінації в Америці зробили його популярним в 1870-х і на початку 1880-х років. Навчаючись в Хамптонському інституті з 1872 по 1875 року і перебуваючи в магістеріумі цього ж інституту з 1879 по 1881 років, Вашингтон засвоїв закономірності расового розвитку, політики, економіки, і освіти, які пояснювали історичне та сучасне пригнічення афроамериканців, вселяючи надію на віддалене майбутнє [22].

Одним із перших та найважливіших уроків, які Вашингтон отримав від Армстронга, було значення раси, її важливість в історії людства та вплив на стосунки між американцями європейського походження та афроамериканцями. Сам Армстронг щиро вірив у те, що раса є ключем до розуміння моральності, працелюбності, бережливості, відповідальності, честолобства та соціальних цінностей людей. Білі раси, твердив Армстронг, є вищими та більш цивілізованими, оскільки вони спираються на християнський моральний розвиток, наполегливу працю, самоуправління та матеріальне процвітання, які тривали протягом століть. На думку Армстронга, темніші раси, до яких відносяться індіанці, полінезійці, (Армстронг був сином місіонерів на Гавайях), а також африканці недостатньо володіють християнською мораллю. Їм бракує навичок працелюбності, і вони нездатні до самоуправління та політичного керівництва. Як зауважував Армстронг, “Американська біла раса має трьохстолітній досвід організації

політичних, соціальних та фізичних сил. Натомість негри протягом трьох століть зазнали деморалізації, крім того вони є язичниками [23].

Вашингтон добре засвоїв ці уроки про вищість білої раси під час свого перебування в Хемптоні і використовував їх як окуляри, через які сприймав та пояснював питання расового розвитку, політичної нерівності та громадянських прав. Виступаючи у 1900 році перед Генеральною Конференцією Африканської Методичної Єпископальної Церкви, він заявив: “Друзі, біла людина випереджає нас на три тисячі років. І з цим фактом ми можемо зіткнутись тепер, а також у майбутньому. І незалежно від того, де вона живе, в Європі чи Америці, біла раса пододала кожний етап свого розвитку, який я зараз і пропоную для нас”. Вашингтон пояснював, що незважаючи на труднощі, з якими зіткнулись чорношкірі американці в результаті деспотичного та несправедливого пригнічення, вони носять природний характер і їх повинна подолати кожна раса, для того щоб піднятися до цивілізованого життя. Він закликав білих американців взяти до уваги той факт, що напівварварська негритянська раса “географічно та фізично опинилася серед найвищої цивілізації, яку будь-коли знав світ”. Чорна раса відстала від білої не через те, що перебувала у рабстві чи потерпала від расизму, а тому, що вона, будучи напівварварською, не могла йти в ногу з високоцивілізованою нацією. Вашингтон не змирився з рабством африканців і постійно стверджував, що впродовж цього періоду афроамериканці знаходились серед високоцивілізованої нації, що дало їм перевагу над нецивілізованими народами. Він заявляв: “Індіанці відмовились підкоритись рабству і вивчити досвід білої людини. В результаті цього більша частина американських індіанців зникла, а значна кількість тих, що залишились, опинилася за межами цивілізації. У порівнянні з індіанцями негри є мудрішими і витривалішими. Вони терпляче перенесли рабство, а спілкування з білою людиною підняло їх до цивілізації, яка є набагато вищою від їх власної” [24].

Хоча Вашингтон не мирився з рабством, проте він зображав його як школу, у якій нецивілізовані африканці отримують старт на шляху до цивілізованого життя, наслідуючи найкращі зразки культури білого населення. “Індіанці і негри зустрілися на американському континенті вперше у Джеймстауні у 1619 році”, - говорив Вашингтон. Обидві нації були в стані найбільшого варварства. “Через двісті п’ятдесят років “негритянська раса” навчилася “носити одяг, жити в будинку, регулярно і систематично працювати, а окремі її представники змогли висококваліфіковано працювати”. Крім цього африканська раса отримала хороші знання американської культури і змінила віру з язичницької на християнську”. Таким чином, на думку Вашингтона, рабство стало благословенням, оскільки воно дало язичникам-африканцям можливість спілкування з високоцивілізованими європейцями. Таке розуміння історії прогресу, як еволюції окремої раси, привело Вашингтона до висновку про те, що расова нерівність носить просто природний характер еволюційних законів, які в

свою чергу приведуть до рівності, оскільки неосвічені напівварварські раси стануть більш цивілізованими [25].

Професор і штату Джорджія Дж. Стрейтон у статті “Чи вирішить освіта расову проблему” [26] аналізує можливості школи у сфері морального виховання афроамериканців. Він не погоджується з точкою зору професора Букер Ті Вашингтона (Booker T. Washington) та однодумців, які стверджують, що освіта вирішить расову проблему. Професор Стрейтон висловлює сумнів стосовно того, чи сприятиме освіта прогресу афроамериканців і чи зможуть вони повністю адаптуватися до нового оточення та інтегруватися в життя американського суспільства. Стрейтон аналізує також питання про те, чи дозволять афроамериканцям стати повноцінними громадянами країни, зруйнувавши расистські забобони і антипатію до цієї частини населення. Професор розмірковує над тим, чи освіта допоможе здійснити ці бажані зміни та які причини зможуть цьому перешкодити.

Доктор Стрейтон вважає, що існують вагомі причини для такого побоювання. Однією з них він називає схильність афроамериканців до аморальності. Ця тенденція кольорової раси, на його думку, має фундаментальне значення в дослідженні цієї проблеми. Жодна раса не може по-справжньому розвиватися, якщо вона не стоїть на твердих моральних засадах. Ця положення має фундаментальне значення. Якщо ж аморальність зростатиме, то відчуження і тертя між расами ставатиме все більш відчутним. Яким чином на цю тенденцію може вплинути освіта? Щоб пояснити це, на думку Стрейтона, необхідно проаналізувати життя афроамериканців у довоєнний період. На основі результатів аналізу Стрейтон робить наступні висновки: по-перше, перед Громадянською війною афроамериканці не мали змоги отримати освіту у більшості південних штатів, оскільки там були прийняті закони, які забороняли навчати рабів. Отже, можна стверджувати, що все негритянське населення було неписьменним. По-друге, перед війною афроамериканці за рівнем аморальності і злочинності не перевищували білу частину населення США. Потрібно відзначити, що раби були слухняними і покірними.

Разом із розвитком освіти чорношкірого населення у його середовищі почала швидко зростати аморальність і злочинність. Якщо співставити рівень злочинності серед афроамериканського населення і його загальну кількість, то можна зробити висновок про те, що ріст проявів аморальності серед чорношкірих мешканців Америки у період між 1870 і 1880 рр. становив майже 25%, незважаючи на те, що неписьменність серед афроамериканців знизилась на 10%.

За десять років, з 1880 по 1890 рр., злочинність серед афроамериканців зросла ще на 33,3%, а неписьменність знизилась за цей же період на 18%. Таким чином, згідно з переписом 1890 року за двадцятирічний період після ліквідації рабства на Півдні США, американське суспільство було поставлене перед фактом, що раса, яка складає менше 12% населення країни, скоює 30% усіх злочинів, включаючи 37% самогубств, (57% усіх самогубств серед

жінок) і 40% усіх насильницьких дій. Така статистика спостерігається, незважаючи на те, що більше 100 мільйонів доларів було витрачено на освіту афроамериканців за 25 років і неписьменність серед них зменшилася на 42%. Хоча точні дані, які характеризують цей період, відсутні, проте кожний, хто аналізував доповіді про злочинність, може зробити висновок, що її ріст серед чорношкірого населення починається з 1890 року і триває до сьогоднішнього дня. Особливо це характерно для злочинів афроамериканців проти жіночої доброчесності, ріст сексуальної аморальності серед чорношкірого населення зростає такими ж темпами, як і загальна злочинність.

Професор Стрейтон вважає, що чорношкірі американці у північних штатах скоюють більше злочинів, ніж на Півдні. У цьому регіоні найбільше проявів злочинності афроамериканців спостерігається там, де вони мають вищий рівень освіти. Складається враження, що освіта не може бути причиною суспільних проблем, як дехто про це стверджує, але отримані результати переконують у тому, що вона кардинально не впливає на вирішення проблем моралі серед чорношкірого населення Америки [27].

Дискутуючи з професором Стрейтоном, видатний афроамериканський освітній діяч Б.Т.Вашингтон (Booker T. Washington) висловлює про своє глибоке переконання у тому, що освіта чорношкірого населення нарешті вирішить расову проблему США. Поряд із цим Вашингтон пояснює, що він має на увазі освіту не у вузькому розумінні цього слова, а в широкому, тобто процес навчання, який розпочинається дома і включає виховання працьовитості, формування навичок бережливості, а також розвиток розумової, моральної і релігійної дисципліни. Крім того він розширює поняття освіти і включає в нього і спілкування з членами общини, в якій живе людина. Разом з тим, Вашингтон не обмежується освітою лише чорношкірого населення. “Багато людей, – пише він, обґрунтовуючи проблему чорношкірого населення, – не бачить її сприятливого впливу, який зрештою дасть позитивний результат через широку і різнобічну освіту всіх расових елементів Півдня.

Б.Т.Вашингтон вірить, що коли всі класи білого населення на Півдні США стануть більш освіченими в повному і широкому розумінні цього слова, то расові забобони будуть подолані, і це допоможе підняти престиж чорношкірого населення. Дискутуючи з професором Стрейтоном, який акцентує увагу на моральних проблемах афроамериканців, Вашингтон підкреслює, що, можливо, найгіршою рисою рабства було те, що воно перешкоджало розвитку сімейного життя і призводило до негативних наслідків у майбутньому. Звідси витікали майбутні наслідки. За винятком небагатьох випадків, невпевненість у стабільності сімейного життя афроамериканців робила його впродовж 2,5 століть рабства майже неможливим. Разом із тим, вважає Б.Т.Вашингтон, немає інституту більш сприятливого для формування правильних і високих навичок фізичного і морального життя, як родинне коло.

З іншого боку, Вашингтон переконаний, що жодна раса, яка розпочинає своє існування в абсолютній бідності, не може сподіватися за короткий проміжок часу тривалістю в 35 років придбати будинок, налагодити сімейне життя і домогтися, щоб родина позитивно впливала на життя своїх членів. Афроамериканці ще не мають достатньо часу, щоб зібрати роз'єднану за період рабства сім'ю. Можливо ті, хто зосереджує свою увагу на моральних слабкостях афроамериканців і порівнюють їх моральний розвиток із розвитком білих людей, не беруть до уваги вплив сімейної пам'яті і традицій, які допомагають молодій людині долати життєві спокуси. Вашингтон переконаний, що все це надзвичайно важливо, не кажучи вже про фізичну, інтелектуальну і моральну підготовку, яку люди білої раси отримують у своїх сім'ях. Він вважає, що зміни у моральній поведінці афроамериканців обов'язково відбудуться. Вони вимагають тривалого впливу сім'ї, школи, церкви, громадськості і суспільних контактів – впливу мільйонів людей, щоб ця тенденція стала очевидною для пересічної людини. Ще передчасно робити висновки про те, який вплив матиме загальна освіта афроамериканців, тому що широкі маси чорношкірого населення США не є освіченими.

На Півдні значна кількість чорношкірого населення живе у сільських районах, де школи рідко працюють більше трьох місяців на рік. Коли брати до уваги цей факт і пов'язувати його з низькою підготовкою вчителів, слабо оснащеними приміщеннями і майже повною відсутністю шкільного обладнання, то стає очевидним, що ми мусимо чекати ще довше, щоб зробити правильні висновки про той вплив, який має загальна освіта на цілий народ.

Більшість авторів публікацій і ораторів, які висловлюються з приводу непрогресивності афроамериканців, ґрунтують свої висновки на фактах і статистиці з життя чорношкірого населення у великих містах, а це, як переконаний Вашингтон, є не зовсім справедливим. Перед громадянською війною чорношкіре населення здебільшого проживало на плантаціях, а не у великих містах. Афроамериканці, які мешкали у містах, пережили два етапи: перехід від рабства до свободи і від сільського життя до міського. Спочатку тенденція цих двох змін полягала в тому, щоб прищепити населенню неправильну ідею життя. Зміни сільського життя на міське і для білої людини такі ж важливі, як і для чорношкірої. Середній афроамериканець у місті з усіма його зручностями і спокусами жив не довше, ніж упродовж півпокоління. І тому передчасно робити якісь висновки про вплив міста на його життя. Це, на думку Вашингтона, пояснює відмінності між моральним середовищем чорношкірого населення, про яке говорить Стрейтон, і у штатах, де відбулося небагато змін в житті на плантаціях порівняно з життям у більш північних атлантичних штатах, де зміни від сільського до міського життя були більш визначальними.

Після того як два чи три покоління афроамериканців проживуть у містах, вважає Б.Т.Вашингтон, вони зможуть виховати у собі чесність,

справедливість, яких сучасне покоління не має. Вони стануть працьовитими і економними, розпочнуть платити податки, вести моральний спосіб життя і тоді їх становище покращиться. А спільний вплив домашнього оточення, школи, церкви і громади допоможе афроамериканцям долати щоденні спокуси.

Відповідаючи на аргумент професора Стрейтона про те, що моральний рівень афроамериканців різко знизився з того часу, як вони отримали свободу, Вашингтон стверджує, що існує занадто мало фактів, на які можна було б спиратися для того, щоб дійти таких висновків. Рабство ставило людей у неприродні умови життя, в яких поведінка жорстко контролювалася. Стверджувати ж, що чорношкірий американець вів себе морально під час рабства, є так само неправомірно, як те, що дві тисячі в'язнів у тюрмі штату і в міських тюремних закладах м. Бостона є самими праведними людьми.

Б.Т.Вашингтон сумнівається, що надто великі надії можна покладати на саме лише вміння читати і писати, як засіб порятунку будь-якої нації. Освіта, на його думку, повинна йти далі. У перші роки звільнення афроамериканців від рабства не вдалося дати їм релігійні та академічні знання, виховати людську гідність, сформувати здатність насолоджуватись працею і підготувати до здобуття певної професії, за допомогою якої вони зможуть заробити собі на існування. Але головне питання, переконаний Б.Т.Вашингтон, полягає у наступному: якою є теперішня тенденція раси, де вона має можливість отримати належну освіту для здійснення фізичної та розумової діяльності та вести гідне людини моральне життя.

### *Література*

1. Tozer S.T., Violas P.C., Senese G. School and Society: Historical and Contemporary Perspectives. Boston: McGraw-Hill, 1998. – P.154.
2. Tyack D., Lowe R., and Hansot E. Public Schools in Hard Times. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987. – P. 13-26, 59-76.
3. Tyack D., James T., Benavot A. Law and the Shaping of Public Education, 1785-1954. Madison: University of Wisconsin Press, 1987. – P.144].
4. Tyack D.B. Turning Points in American Educational History. Waltham, Massachusetts, 1967. – P. 264.
5. Washington B.T Education Will Solve the Race Problem: A Reply // North American Review. – August 1900. – №CLXXI. – P.221-229 / Tyack D.B. Turning Points in American Educational History. Waltham, Massachusetts, 1967. – P.296.
6. Bond H. M. Negro Education in Alabama: A Study in Cotton and Steel. New York: Atheneum, 1969. – P. 148-149, 156.
7. Report of Superintendent of Education for the State of Alabama, 1878, with Tabular Statistics of 1876-1877. Montgomery: Barrett and Brown, 1879. – P. xliv-lvi.
8. Thirty-third Annual Report of the Superintendent of Education of Alabama, 1887. Montgomery: W. D. Brown, 1888. – P. 99-116.

9. Report of Superintendent of Education for the State of Alabama, 1887. Montgomery: The Brown Printing Company, 1898. – P. 268-270, 327-328.
10. Annual Report of the Department of Education of the State of Alabama for the Scholastic year Ending September 30, 1915. Montgomery: The Brown Printing Company, 1915. – P. 110 - 116.
11. Report of Superintendent of Education for the State of Alabama, 1878, with Tabular Statistics of 1876-1877. Montgomery: Barrett and Brown, 1879. – P. xlv-lvi.
12. Thirty-third Annual Report of the Superintendent of Education of Alabama, 1887. Montgomery: W. D. Brown, 1888. – P. 99-116.
13. Report of Superintendent, 1898. – P. 268-270, 327-328.
14. Annual Report of the Department of Education of Alabama, 1915. Montgomery: The Brown Printing Company, 1915. – P. 110-116.
15. Report of Superintendent of Education for the State of Alabama, 1878, with Tabular Statistics of 1876-1877. Montgomery: Barrett and Brown, 1879. – P. xlv-lvi.
16. Thirty-third Annual Report of the Superintendent of Education of Alabama, 1887. Montgomery: W. D. Brown, 1888. – P. 99-116.
17. Report of Superintendent, 1898. – P. 268-270, 327-328.
18. Annual Report of the Department of Education of Alabama, 1915. Montgomery: The Brown Printing Company, 1915. – P. 110-116.
19. Tyack D.B. Turning Points in American Educational History. Waltham, Massachusetts, 1967. – P. 274.
20. Wiener J.M. Social Origins of the New South: Alabama, 1860-1885 Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1978. P. 93-111.
21. Bond H. M. Negro Education in Alabama: A Study in Cotton and Steel. New York: Atheneum, 1969. – P. 148-149, 156.
22. Washington B.T. The Successful Training of the Negro // World's Work 6. – 1903. – August. – P. 3731-3751.
23. Anderson J.D. The Education of Blacks in the South, 1860-1935. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988. – P. 39.
24. Harlan L.R. Booker T. Washington: The Making of the Black Leader, 1856-1901. New York: Oxford University Press, 1972. – P. 61.
25. Anderson J.D. The Education of Blacks in the South, 1860-1935. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1988. – P. 51-52.
26. Straton J.R. Will Education Solve the Race Problem? // North American Review. – June 1900. – №CLXX. – P. 785-791.
27. Washington B.T. Education Will Solve the Race Problem: A Reply // North American Review. – August 1900. – №CLXXI. – P. 221-229 / Tyack D.B. Turning Points in American Educational History. Waltham, Massachusetts, 1967. – P. 293.
28. Washington B.T. Education Will Solve the Race Problem: A Reply // North American Review. – August 1900. – №CLXXI. – P. 221-229 / Tyack D.B.

Turning Points in American Educational History. Waltham, Massachusetts, 1967.  
– P.294-298.



## З М І С Т

<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ .....</b>	<b>3</b>
Калмиков Г.В.	
<i>В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ....</i>	<i>3</i>
Панасенко Е.А.	
<i>КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ Я.Ф. ЧЕПІГИ .....</i>	<i>11</i>
Васильєва О.В.	
<i>НАПРЯМИ ПЕДАГОГІЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІЯЧІВ МИСТЕЦТВ УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.СТ.)</i>	<i>16</i>
Головкова М.М.	
<i>РОЗКРИТТЯ СУТНОСТІ “ПРИНЦИПУ ПРИРОДНОСТІ” НА СТОРІНКАХ ЖУРНАЛУ “УЧИТЕЛЬ” У 70 – РОКАХ ХІХ СТ.....</i>	<i>21</i>
Голубничая Л.А.	
<i>ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНИХ УЧЕБНИКОВ В ПЕДАГОГІЧЕСКОЙ ТЕОРИИ КОНЦА ХІХ ВЕКА .....</i>	<i>25</i>
Ломако Л.І.	
<i>ДО ПИТАННЯ ПРО СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ НА ДОНЕЧЧИНІ (1876-1940) .....</i>	<i>28</i>
<b>ВИЩА ШКОЛА .....</b>	<b>33</b>
Євтух М.Б.Соловей М.І., Спщин Є.С., Шалік З.М.	
<i>ПРІОРИТЕТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ .....</i>	<i>33</i>
Євдокимов В.І., Луценко В.В.	
<i>ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ У ВУЗІ....</i>	<i>44</i>
Абизова Л.В.	
<i>ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ .....</i>	<i>49</i>
Цьбулько Г.Я.	
<i>ПЕДАГОГІКА УЧЕНИЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....</i>	<i>53</i>
Шуригіна Л.С., Шуригін Є.Г., Савченко Т.С.	
<i>ЛЮДИНА ЯК ОБ'ЄКТ ПІЗНАННЯ В ТОЧНИХ НАУКАХ.....</i>	<i>62</i>

Авдіянц Г.Г. <i>ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ</i> .....	67
Шапошнікова І.М. <i>ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ</i> .....	71
Локшин В.С. <i>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ МОДИ ЯК ФОРМИ СУБКУЛЬТУРИ</i> .....	78
Павленко О.В. <i>ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОПАНУВАННЯ ДИСЦИПЛІН МУЗИКОЗНАВЧОГО ЗМІСТУ В КУРСІ “ ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ”</i> .....	83
Тимченко І.І. <i>ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЯК ОДНА З УМОВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ</i> .....	89
Васильєва М.П. <i>ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА</i> .....	97
Тверезовська Н. <i>МЕТОДИКА ОЦІНКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРОГРАМНИХ ЗАСОБІВ</i> .....	103
Гриньов В.Й. <i>ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i> .....	109
Борисенко І.В. <i>НАСТУПНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ КОМПЛЕКСІ “ПЕДАГОГІЧНИЙ ЛІЦЕЙ - ВИЩІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД”</i> .....	113
<b>ЗАГАЛЬНА ШКОЛА</b> .....	<b>121</b>
Онишук Л. <i>ФОРМУВАННЯ ГУМАННОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ І УЧНЯ - ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І-ІІІ СТУПЕНЯ М. КИСВА</i> .....	121

СТРІЛЕЦЬКА С.В.	
СПЕЦИФІЧНІ ПОМИЛКИ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЬМА В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ АБО ПРО ПОЄДНАННЯ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ .....	128
Войтенко О.О.	
ДО ПИТАННЯ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ 12 - БАЛЬНОЇ ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ .....	133
Коломієць Г.В.	
ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ “ЧАСТКА” В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ .....	139
Приходченко К.І.	
УПРАВЛІННЯ ПРОЦЕСОМ СТИМУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО- КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ ТВОРЧО СПРЯМОВАНИХ УЧНІВСЬКИХ ОСОБИСТОСТЕЙ .....	146
<b>ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>154</b>
Орлов А.О.	
ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ПРОВІДНА ЯКІСТЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ. ....	154
Коркшко О.Г.	
ЕКОЛОГО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО КАЛЕНДАРЯ .....	162
Могилевська Н.Е.	
ВИХОВАННЯ СЛУХАЧІВ ЛУГАНСЬКОЇ АКАДЕМІЇ ВНУТРІШНІХ СПРАВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА .....	170
Юцевич Ю.Є.	
МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ – ЗМІСТ І ПІДХОДИ .....	176
Табачна О.Р.	
СИСТЕМА ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ІЗ ДУХОВНО- ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО УЧНЯ .....	180
Полякова Я.В.	
ВИКОРИСТАННЯ СТОРІТЕЛЛІНГУ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ .....	184
Чурикова-Кушнір О.Д.	
МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНО-ІНТОНАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ .....	190

<b>ПСИХОЛОГІЯ.....</b>	<b>198</b>
Кадикова Т.А.	
<i>СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ В</i>	
<i>СТРУКТУРІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ .....</i>	<i>198</i>
Тюріна Т.	
<i>СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ КОНЦЕПЦІЇ ПРО ДУХОВНУ</i>	
<i>ЕВОЛЮЦІЮ ЛЮДИНИ.....</i>	<i>206</i>
Остополець І.Ю., Ричак М.Є.	
<i>МЕХАНІЗМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА</i>	
<i>РОЗВИТОК ФРУСТРОВАНОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....</i>	<i>216</i>
Гелуненко В.М.	
<i>МОТИВАЦІЯ ПРИ ВИБОРІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ .....</i>	<i>221</i>
Глазова В.В., Голоденко М.М., Жихарєв І.В.	
<i>КОРЕЛЯЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТЕСТУВАННЯ</i>	
<i>ТА УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ З ІНФОРМАТИКИ.....</i>	<i>228</i>
Кривошеєва Г.Л.	
<i>КАРТА САМООЦІНКИ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ</i>	
<i>ПІДВИЩЕННЯ ЇХ КУЛЬТУРИ .....</i>	<i>232</i>
<b>ДЕФЕКТОЛОГІЯ.....</b>	<b>235</b>
Одинченко Л.К., Котлик Е.В.	
<i>МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ</i>	
<i>ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ</i>	
<i>ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....</i>	<i>235</i>
Дубовський С.О.	
<i>ВИВЧЕННЯ ДЕЯКИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ УСНИХ ЛІЧБОВО-</i>	
<i>ЛОГІЧНИХ ОПЕРАЦІЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ</i>	
<i>ШКОЛИ.....</i>	<i>239</i>
Гулак Л.О., Савченко М.	
<i>НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВИМ НАВИЧКАМ ЗВ'ЯЗНОГО</i>	
<i>ВИСЛОВЛЮВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОБМЕЖЕНИМИ</i>	
<i>РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ .....</i>	<i>244</i>
Дмитрієва І.В.	
<i>ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ХУДОЖНЬОГО СПРИЙНЯТТЯ</i>	
<i>РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ .....</i>	<i>246</i>

---

<b>ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА .....</b>	<b>250</b>
Кузнецова О.Ю. <i>ЦІЛІ, ЗМІСТ І СТРУКТУРА КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ .....</i>	<i>250</i>
Полякова Я.В. <i>ВИКОРИСТАННЯ СТОРІТЕЛЛІНГУ В ЕКОЛОГІЧНІЙ ОСВІТІ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ .....</i>	<i>255</i>
Жуковський В.М. <i>ОСВІТА І МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ АФРОАМЕРИКАНЦІВ У 1830-1880 РР.....</i>	<i>262</i>