

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

**ГУМАНІЗАЦІЯ  
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

**Науково-методичний збірник**

**(Випуск XVII)**

Слов'янськ  
2002

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

**Гуманізація навчально-виховного процесу:** Збірник наукових праць. Випуск XVII. /За загальною редакцією проф. В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2002. — 264 с.

Редакційна колегія:

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

**Сипченко В.І.** – кандидат педагогічних наук, професор (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.

**Пономарьова Г.Ф.** – кандидат педнаук, доцент

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, Харківського педагогічного коледжу.

**Збірник наукових праць є фаховим виданням із 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:

**О.М. Пехота** - доктор педагогічних наук, професор (Миколаївський державний 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 25.11.2002 р.).

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

## ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

*Яворська С.Т.*

### ПОГЛЯДИ НА МЕТОДИКУ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.)

Проблема методів навчання мови посіла важливе місце в народній освіті в середині й у другій половині ХІХ ст. У цей період почали створюватися школи з українською мовою навчання, що зумовило появу не тільки букварів, а й методичних настанов щодо опрацювання навчального матеріалу.

1842 р. у Львові видано “Букварь новымъ способомъ оуложенный для домашной науки”. Автор його – Йосафат Кобринський, прогресивний громадський діяч сільський учитель з-під Коломиї. Обсяг букваря – 34 сторінки [6].

Вивчення азбуки у ньому починається з голосних, до яких після засвоєння додається буква й: уй, ай, ей, ій, юй, яй, ей тощо.

Порядок вивчення букв такий: Мм, Пп, Бб, Фф, Вв, Тт, Дд, Сс, Шш, Щщ, Зз, Жж, Цц, Чч, Нн, Лл, Рр, Кк, Гг, Хх. Після вивчення букв діти читають двобуквені склади, далі – трибуквені, наприклад: ма ма мо я у ме ю я ма (велика і мала літери вивчаються одночасно).

На 14 сторінці завершується вивчення букв г, х, і тут же (до с. 29) як вправи для закріплення наводиться матеріал для читання у післябукварний період у такій послідовності: слова, речення, оповідання, загадки. На 30 – 31 сторінках уміщено правила, як берегти здоров’я: “Не ежь недоглыхъ плодовъ. Кладися завчасу спати, тай вставай вчасно” і подібне. Далі діти вивчають числа від 1 до 20, 30, 40, 50 – 100, 1000 (цифрами і словами). Для закріплення вивчених букв наводиться азбука кирилицею (с. 34): азъ, буку..., наприкінці – V (іжиця).

Отже, методика вивчення азбуки, за автором, у цілому така:

I. Гласные. II. Читання з голосними або двугласними. III. Согласні, съ гласными вязані (разом). IV. Слоги заперті ззаду і спереду по одній согласній. (У практичній частині як вправи наводяться приповідки). V. Две согласные перед гласною в одном слозі (складі). Для вправ з читання пропонуються байки. VI. Три согласные перед гласными. Читання загадок. VII. Две согласные на конце слога. Правила по которым хранити здоров’я. Числа. Азбука (наводяться букви в алфавітному порядку).

Завдання на читання складів та слів розміщені у стрункій системі за принципом “від простого до складного”. Склади і слова, наведені під кожною буквою, давали змогу вчителеві повторити і закріпити вивчену літеру. Є окремі вправи на добір слів з однаковим звуком (буквою), що вивчається. Отже, автор застосував прийом звукового аналізу.

У матеріалі післябукварного періоду речення за структурою поступово ускладнюються: просте поширене речення і просте, ускладнене однорідними членами; складні речення типу: Не то сирота, що родини не має, але то, що долі не має [6: 17].

Заслуговує уваги і такий методичний прийом автора: щоб полегшити прийом читання слів, він між складами робить невеликі інтервали, менші, ніж між словами. Для розвитку образного мислення і мовлення учнів на с. 21 наводяться словосполучення – постійні епітети фольклорного походження: червона калина, старий дуб, широкі плечі, густа мряка та ін.

Водночас із “Букварем” Й. Кобринський видав методичний посібник для вчителя під назвою “Способъ борзо выучити читати”. На початку праці вміщено епіграф-приповідку: “На всё есть способъ” [7].

Спосіб, що пропонується у книжці для швидкого навчання грамоти, - звуковий синтетичний. Дібрана система занять і вправ спрямована на вивчення звуків мови, букв, що є підґрунтям для читання слів і текстів (речень).

“Способъ...” складається зі вступних зауважень автора і з чотирьох розділів; “Пізнавання букв” (согласные с. 4 – 18), “Початки читання” (двугласні, с. 18), “Дальше пізнавання букв і читання ними” (“согласные”, с.19 – 41), “Дальше читання” (с. 41 – 43). На с. 44 подано азбуку у скорописі.

У вступній частині даються поради, як зацікавити дитину вчитися. У розділах поступово відповідно до виучуваних букв автор знайомить і з методикою проведення уроку на вивчення і закріплення букви, подає методичні поради.

Починається вивчення азбуки з голосного звука. Учитель розповідає дітям коротке оповідання, що обов’язково містить звук – вигук (а! о! та ін.). Після вимови звука вчитель показує учням бляшку-букву (“самогласні з жовтою бляхи, согласні зь білою”) і вішає її на класній дошці. Такі ж букви одержують і діти. Кожен із них “обмацає ю гараздъ, и живо задержитъ въ памяти ей образъ; повесть же (оповідання) пригадає ему голосъ, або имя буквы” (с. 5). Вивчену букву вчитель вішає за вушко на дроті, протягнутому вздовж дошки (таблиці). Знаки азбуки учні мали називати не “аз, буки, веде ... і не бе, ве, ге ... а б, в, г ... тобто, як звук. Після вивчення букви діти вчать її писати. Методика письма букви така: учитель пише її на дошці, пояснює елементи, з яких вона складена, а після пише її “великимъ, малымъ и маленькимъ розміромъ” (с. 6). І лише після цього пишуть діти.

Щоб полегшити запам’ятання букви, учитель застосовує прийом порівняння з відомим учням предметом (о – з колесом, і – з палицею тощо). Далі проводяться тренувальні вправи. На піску, насипаному на столі, “краї якого обложені низькими берегами”, учні “пишуть” букви або ж укладають їх із бобів, квасолі чи з камінців.

Як бачимо, у процес навчання вводився елемент гри. Діти, граючись, водночас навчалися. За такою методикою опановуються усі звуки. Крім того,

Й.Кобринський радить застосовувати малюнки (ілюстрації), хоча в букварі їх немає.

У “Способахь...” подано методичну розробку вивчення кожного звуку, дібрано оповідання, у яких як вигук або звуконаслідування вживається певний звук.

Уже після вивчення голосних автор радить переходити до читання складів і навіть цілих слів, хоча за синтетичним методом склади і слова мали читатися лише наприкінці навчання, а до того часу звук розглядався відірвано від складу, слова.

За традицією, автор вивчає “двугласні” (**ай, ой, уй та ін.**), проте для нього це, очевидно, найлегший спосіб підійти до складнішого і дуже важливого у навчанні грамоти – до уміння “зливати” звуки у склад, слово. “Учитель бере букву **м** і каже: сей голос **м** прийшов у гості до сего **у** ( та й кладе **м** перед **у**), і – як ті два голоси зійшлися ..., то став з них лиш один голос оцей; тут запирає вчитель губи і протяглим голосом виговорює букву **м**, а, отворяючи губи, скорісько букву **у**. То саме роблять діти” (с.22 – 23). Цей прийом Кобринський вважав універсальним і єдиним, не помічаючи його недоліків, оскільки діти вимовляли не **му**, а **м-у**, тобто не склад, а окремі звуки. Такий прийом згодом рекомендував використовувати і Вахтеров, а інколи він застосовується і тепер.

Цікаві і різноманітні прийоми пропонує автор на закріплення вивчених букв, спираючись на різні асоціації – мовномоторні, рукомоторні, зорові, смислові, дотикові. Інколи використовує елементи звукобуквеного аналізу.

Методи закріплення вивченої букви досить оригінальні: “Свіжо научену букву не бере вчитель зараз до складування, но пожде до пообіда або позавтра, щоб вони (букви) ... улежалися в пам’яті... Найлуче вчити нової букви перед виходом з училища: діти, ідучи додому, будуть дорогою толкувати о новій повісті і букві” (с. 25 – 26). За Кобринським, велике значення має систематичне повторення вивченого.

Переходячи до вивчення складів з одним голосним усередині, автор застосовує прийом нарощування приголосних спочатку після голосного, відтак – перед ним.

Відзначимо, що для цього пропонуються не беззмістовні склади, а односкладові слова: **сам, дам, дав, тот, рот** та ін., а пізніше – двоскладові: **слива, труба**.

Поступово нарощення приголосних збільшується. Діти читають слова **скрипка, стріляти, честь, черствий** та ін. “І се – послідня ступінь читання” (с.43).

Такою є методика навчання грамоти, розроблена Й. Кобринським. Значення його робіт очевидне.

1. “Спосіб борзо вивчити читати” – одна з перших серед праць з методики викладання української мови.

2. Й. Кобринський рішуче відкинув традиційний буквоскладовий метод навчання грамоти і застосував звуковий синтетичний, що був прогресивним для свого часу.

3. На кожному уроці чітко з'ясовується мета і важливість навчання. Учитель сприяє свідомому засвоєнню матеріалу, вчить дітей не зазубрювати, а зацікавлює їх, вводячи елементи гри, застосовуючи наочність (бляшки, пісок, квасоллю та ін.).

4. Заслуговують уваги і загальнопедагогічні настанови: любов до дитини, поєднання навчання і виховання тощо.

На окремі недоліки, які можна пояснити тодішнім станом методики викладання української мови, не наголошуємо, та вони й не применшать прогресивного значення праць Й. Кобринського.

У середині ХІХ ст., коли було дозволено друкувати підручники українською мовою, наші вітчизняні педагоги складали граматики за методом читання “по верхах”, тобто цілих слів, хоча про американський метод тоді ще не знали.

Такими були граматики П. Куліша, М. Гаццука, К. Шейковського, І. Деркача та ін.

Значний освітньо-педагогічний спадок залишив Пантелеймон Куліш (1819 – 1897), письменник, культурний діяч, поет, драматург, історик, фольклорист, етнограф, мовознавець, учитель, педагог-методист, який увійшов в історію школи як великий реформатор українського фонетичного правопису, названий ім'ям його автора “кулішівка”. Він ліг в основу українського правопису на Східній Україні кінця ХІХ – початку ХХ ст. [1].

Основою правопису стала “ГраMATка” П. Куліша – український буквар і читанка, видана у С.-Петербурзі 1857 р. Друге видання підручника було здійснене 1861 року у скороченому вигляді (у першому виданні 149 сторінок, у другому – 68).

Основний метод, за яким складена “ГраMATка”, – не буквоскладовий, а наближений до американського методу “цілих слів”. Поставлене перед собою завдання автор визначає так: “Скільки не є у нас на Україні граматик і букварів, то всі вони не годяться для нас для першої науки письменства, бо друковані не нашою мовою, а через те всяка дитина довго нудиться над книжкою, поки навчиться іноязичні слова розбирати, через те надовго діти з дому до науки одлучаються, од роботи одвикають, псуються без отцовського і материнського догляду” [1: 88].

У “ГраMATці” подана азбука у різних її видах: букви великі, маленькі, криві (курсив). На сьомій сторінці автор умістив методичні поради для вчителів щодо способів засвоєння і читання букв. На с.8 – 14 – матеріал для читання складів, що є частинами слів. Ізольованих складів, поза словами, у підручнику не подається. Склади виділяються. Сторінки 15 – 43 містять той самий текст для “читання по верхах”, без поділу слів на склади. На наступних сторінках –

матеріал для читання, письма та лічби, коротенька історія України, уривки з дум, коментарі до них, молитви.

“ГраMATка” П. Куліша за задумом і методами реалізації, поверненням педагогічної науки і шкільної практики до національних витоків співзвучна сучасності. Це перша спроба написати підручник українською мовою.

1860 року побачив світ ще один буквар – “Домашня наука”, надрукований в університетській друкарні. Автор її – студент Київського університету К.Шейковський, який намагався максимально фонетизувати правопис, ігноруючи особливості етимології слів та їх граматичної форми [12].

У першій частині “Домашньої науки” (“Початки”) порядок вивчення букв у алфавіті такий: спочатку пропонується вся азбука, далі голосні, приголосні, приголосні м’які, приголосні складні і напівголосні. Після ознайомлення з буквами пропонуються цифри, за ними – склади, що виділяються безпосередньо у словах – відкриті (**ба-ба, ба-ня**), зворотні (“вивернені”) **яс-ла, уш-ко, а-бо, ов-на, о-са**; “серединні” (**бай-ка, бул-ка, ван-на**), далі – трискладові слова з прямими і зворотними складами: **аз-бу-ка, бар-ві-нок**.

Після читання слів із різними складами учням пропонуються прислів’я і приказки, уривки з текстів.

У другій частині (“Вищі початки”) вміщено тексти для читання. “Домашня наука” побудована за системою букваря Золотова.

Після першої спроби П. Куліша видати підручник рідною мовою, крім Шевченкового “Букваря”, з’явилася “Українська абетка” Миколи Гаццука (Гатцука) (1860). Вона була видана університетською друкарнею в Москві, написана церковнослов’янською мовою. Пристосовуючи її до фонетичних особливостей української мови, автор вилучив з неї деякі букви (зело, іксилон, ер, ери, ерь, омегу, ять та ін.). Про це він зазначає у вступному слові (при/світку), що займає с. III – VI. Гаццук ставив перед собою мету – зробити науку навчання легшою, зрозумілою “люду малому” (с. IV). З цієї причини відкинув азбуку “петрівську”, а використав “церковну”, внісши певні зміни в орфографію (“писання”). Автор висловлює наприкінці надію, що засвоєння азбуки сприятиме легкому і швидкому читанню “Псалтиря” і “Святого слова” [2].

Структура і зміст букваря такі. На с. 1 – 8 надруковані букви алфавіту. Кожна буква представлена малюнком, назва якого починається звуком, що відповідає цій букві. Слова-букви подані під малюнками зображених предметів: а – аньгол, в – віз, з – запорожець тощо. На с. 9 – 10 подано алфавіт у трьох виглядах: великими, середньої величини і малими буквами. Під алфавітом – пояснення позначок (мала зупинка, велика...) і текст для читання, кожний із яких повторюється, як і алфавіт, тричі (великими, середньої величини і малими буквами).

Тексти займають 10–14 сторінок. А далі – матеріал для читання у такому порядку: пісні, оповідання, вірші, думи, прислів’я, приповідки, знову думи. Зі с.82 починається розділ “Про лічбу”, відомості про добу, місяці, свята. На с. 100

– “Про гроші” – подано назви грошей. На с. 105 – 108 записано “усі слова, які трапляються в нових книжках під титлами” і словник (с. 109 – 111). Наприкінці – загальноприйнятий алфавіт (“Абетка Петрівська”), методичні поради вчителів і учнів, як читати деякі букви, як їх вимовляти (е, і, и, э, ъ, ь та ін.). Текстів для читання за цим алфавітом немає. Усього сторінок – 117.

Абетка написана церковнослов’янським шрифтом, система навчання (після засвоєння букв діти одразу переходили до читання зв’язних текстів) не внесла нічого нового у розвиток методики навчання грамоти.

У Москві, в друкарні Каткова, 1861 року була надрукована “Українська граматка” Іллі Деркача обсягом 24 сторінки [3].

У передмові автор висловлює своє позитивне ставлення до методу, що його недавно почали застосовувати у школі, – “читання по верхах”. “Від чого не так уже й важко стало вчиться грамоті... Новинка не важка, не треба багато морочити свою голову”, – робить висновок І. Деркач.

Матеріал для навчання грамоти розрахований на десять окремих уроків. На першому – четвертому заняттях учням пропонуються слова, поділені на склади: **лю-ди, ги-ря, мо-ва**; на п’ятому уроці – трискладові слова також відкритими складами: **ху-до-ба, че-ре-да**; з шостого – двоскладові слова з першим закритим складом: **ік-ли, їв-га, яр-мо**. Після їх засвоєння наводяться для читання речення: **Ікли у кабана. Юрко і Ївга поїхали на поле** (уроки сьомий – дев’ятий). На десятому уроці учні читають слова з нарощуванням складів: **мова – розмова, мало – чимало, дуже – байдуже, чоло – чоловік** тощо та зв’язний текст.

У букварі І. Деркач подає поради щодо методики проведення уроку. На першому уроці вчитель проказує перше слово, наприклад **лю-ди**, виділяючи окремо кожний склад. Учні промовляють за ним. Потім – друге слово (**сі-но**); учні промовляють два слова (**лю-ди, сі-но**). Після вивчення третього слова (**ги-ря**) діти разом вимовляють усі три вивчені раніше слова (**лю-ди, сі-но, ги-ря**). Далі учитель показує на будь-яке слово, учень сам повинен прочитати. Якщо вчитель переконався, що діти добре запам’ятали слова, розказує, що кожне слово означає, виділяє склади і показує його місце у слові. Учні виділяють склад (за вказівкою вчителя) поміж іншими у словах. Тільки після усвідомлення понять **слово, склад** учитель проказує букви.

У 1860 році Т.Г.Шевченко написав для недільних шкіл “Букварь Южнорусский”. Написав його, будучи уже тяжко хворим. Підручник вийшов із друку у січні 1861 р. накладом 10 000 примірників. Структура, зміст і методична побудова старанно продумані. У букварі відобразилися прогресивні педагогічні ідеї того часу, принципи свідомості навчання і доступності [11].

У навчанні грамоти (читання і письма) за букварем можна виділити такі етапи. Перший (с. 3–4) – вивчення звуків і букв, що їх позначають. На с. 3 уміщено алфавіт (“Велика азбука”, “Мала азбука”). Сторінка 4 містить букви алфавіту у деформованому порядку, цифри від 1 до 10. Ця азбука впереміш,



очевидно, мала сприяти розпізнаванню і закріпленню букв після того, як вивчення їх в алфавітному порядку закінчувалося.

Другий етап (с. 5–6) – навчання дітей сполучати звуки і букви у склади, читання слів складами. З метою полегшення процесу опанування грамоти усі слова тут поділені на склади. У словах виділено наголос.

Третій етап (с. 7 – 11) – читання зв'язних текстів і цілих слів. Слова тут подані без поділу на склади.

Четвертий етап (с.12) – навчання каліграфічного письма. Учням для засвоєння пропонувалися великі і малі рукописні букви в алфавітному порядку. Наведені зразки написання букв з каліграфічного боку бездоганні, але із значними ускладненнями, порівняно із сучасною графікою. Для закріплення учні списували зв'язний текст.

П'ятий етап (с.13) – навчання лічби (арифметики).

Шостий – закріплення навичок свідомого читання зв'язних текстів: молитов, українських історичних дум, приповідок, прислів'їв і загадок (с. 14 – 24).

“Буквар” відзначається жанровою різноманітністю матеріалу для читання, що сприяє збагаченню лексики, розвитку мислення і мовлення учнів, пам'яті, навичок умінь читати усвідомлено. Навчання письма здійснювалося у нерозривній єдності з навчанням свідомого читання з додержанням принципу наступності: спочатку учні засвоювали звуки та букви, набували навичок і вмінь правильного і свідомого читання, далі вчилися писати великі і малі букви, списувати зв'язний рукописний текст. У підручнику дібраний змістовний і доступний учням матеріал, що має виховне і пізнавальне значення.

“Букварь Южнороссийський” Т.Г. Шевченка відрізнявся від інших букварів того часу (Шейковського, Золотова, Гуццука), бо вони орієнтували учнів на читання незрозумілих складів. Книжечка Шевченка спочатку навчала літер, а вже потім слів і зв'язного тексту.

Підручник Т.Г. Шевченка був значним внеском у розробку методики навчання грамоти дорослих. Написаний літературною мовою, він став визначною подією XIX ст.

1861 року у Полтаві була видана “Азбука по методу Золотова для Южнорусского края”. Імені автора не зазначено.

На обкладинці книжки читаємо: “Власність Полтавської І-ї недільної школи”. Керівником цієї школи був А. Стронін, він і є автором цього підручника, рукописний збірник якого зберігається в архіві А. Строніна (Ленінградська публічна бібліотека ім. М.Є. Салтикова-Щедріна) [10].

Золотов застосував для навчання грамоти звуковий метод, в основі якого покладено засвоєння складів. Сполучення приголосних читаються і в словах, і окремо в складах, які автор поділяв на прямі, зворотні, серединні.

“Азбука” Строніна невелика за обсягом: усього 23 сторінки. На двох сторінках розміщено алфавіт, слова поділено на склади, є багато вправ для читання окремо взятих складів: **жа ча ба ля лю** і т.д. На с. 10 автор подав

двоскладові слова зі зворотними складами: **юш-ка, ор-да, од-но**. Після читання складів і слів учням пропонуються речення без поділу слів на склади.

Слова, що подаються для читання, переважно беззмістовні. Кількість зв'язних текстів обмежена. В “Азбуці” головна увага зверталася на техніку читання. Інтерес до навчання такий підручник викликати не міг (с. 168).

У першій половині XIX ст. на Закарпатті було надруковано “Букварь языка рускаго с прочім руководієм начинающих оучитися. В Будине. Печатано при Кралевсокм оуніверситеті. Писмены славено-сербскія Типограф, 1819”.

Хто написав цей буквар – невідомо. Він невеликий за обсягом: 54 сторінки, а далі стародрук обривається. У книзі – тринадцять частин (параграфів).

У першій частині надруковані “печатная рукописная и гражданская писмена” (букви), без поділу на голосні і приголосні. У другій частині (“Слози”) наведені приклади складів двобуквених і трибуквених, як і в усіх тогочасних букварях. Третя, четверта і п'ята частини мають назви “Реченія из единого слога”, “Реченія из двоих слогов”, “Реченія из множайших слогов”. Зауважимо, що термін “реченіє” відповідає, як і в граматиці М. Смотрицького, сучасному поняттю “слово”. У цих частинах наводяться слова **аз, буй, сплю, огонь, а-дам, жа-ба, стра-жа, ча-со-слов, велеречіє, многомилостив** та ін. Слова поділені на склади для полегшення техніки читання. Шоста частина (“Выложеніє писмен”) ознайомлює із тодішніми назвами букв: аз, буки, веди і т. д. У сьомому розділі (“Речи из реченій составленныя”) наведено десять прикладів, як складати речення із слів (“реченій”). У восьмому розділі – 59 слів у два стовпці (під титлами і без титл). Дев'ятий розділ містить молитви, десятый – запитання і відповіді елементарного богословського характеру, перелік заповідей, гріхів тощо. Одинадцятий розділ (“Наука Світська”) подає елементарні правила поведінки: за столом, під час розмови, у товаристві. У дванадцятому розділі даються назви розділових знаків із їх графічним зображенням. У тринадцятому розділі – числа.

1830 року побачила світ перша друкована граматика М.Лучкая “Slavo-ruthena”, написана латинською мовою. Переклав її українською мовою П.М.Лизанець у 1950 – 1952 рр. Автор підручника ставив перед собою завдання – граматично обробити наріччя “Южно-Карпатской Руси” [8].

Підручник складається з передмови (с. V – XVI) і чотирьох розділів: “О буквах” (с. 1 – 20); “Про слова” (с. 20 – 132) – розглядаються словотвір і словозміна частин мови; “О удареніи гласа” (с. 132 – 133); “О сочиненіи” (синтаксис) (с. 139 – 153). Наприкінці книги подано зразки усної розмови (с. 154 – 176).

“Slavo-ruthena” М. Лучкая – це граматика церковнослов'янської мови періодів XVIII – початку XIX ст., що зазнала впливу елементів живої розмовної мови і в лексиці, і в фонетиці, і в граматиці.

У підручнику вперше подано опис живої народної української мови Закарпаття. У цьому його значення, хоча для розвитку методики української мови значення його мізерне.

Визначна роль у розвитку методики навчання мови на Закарпатті в цей час належить відомому педагогу початку XIX ст. Олександрові Васильовичу Духновичу (1803 – 1865 рр.) [4; 5].

Маючи великий педагогічний досвід (працював домашнім учителем, викладачем гімназії), О.В. Духнович важливі дидактичні положення обґрунтував у книзі “Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских” (1875 р.). Важливого значення педагог надавав наочності, радив використовувати на уроці різні натуральні речі, картки, малюнки, карти тощо. Вважав, що наочність сприяє свідомому і успішному засвоєнню матеріалу, а ефективні прийоми – порівняння, виділення спільних та відмінних ознак в аналізованих прикладах. Підтримував принцип свідомого навчання, рекомендував урахувати вікові та психологічні особливості учнів, застосовувати різні прийоми і методи повторення навчального матеріалу, спрямовувати роботу на заняттях на активізацію навчальної діяльності учнів.

З метою забезпечення належного інтелектуального розвитку кожного учня, радив практикувати на уроці групову роботу, поділивши клас на три групи: найбільш здібні учні, з середніми здібностями і зі слабкими знаннями; застосовувати різні прийоми роботи, зокрема фронтальний і диференційований, розвивати пізнавальні можливості школярів.

Цій меті підпорядковані його підручники (“Книжиця...” і “Сокращённая грамматика письменного русского языка” (1853 р.). Укладаючи їх, автор додержував дидактичні принципи: наочність, доступність і посиленість, активність у навчанні, ґрунтовність і міцність знань.

О. Духнович ставив великі вимоги до вчителя: він повинен мати справжнє покликання до педагогічної професії, добре знати предмет, який викладає, володіти методами і прийомами навчання, уміти вибрати найефективніший, підтримувати дисципліну серед учнів. Сам автор вважав педагогіку “мистецтвом мистецтв, а педагог усіх митців з огляду на знання своє перевищує”.

Перше видання букваря О. Духновича побачило світ 1847 року. Підручник був перевиданий 1852 р., має 118 сторінок. Повна назва його – “Книжиця читальная для начинающих”. Вона складається з 10 розділів. Матеріал першого розділу для навчання азбуки поданий за такою самою методикою, як усі тогочасні букварі. Другий розділ (с. 17 – 83) має назву “Школские правила” і вміщує 14 різних за розміром повчальних віршів автора, у яких він закликає любити будь-яку працю, розповідає про правила поведінки, яких мають додержувати учні у школі, на уроці, вдома тощо.

У третьому розділі – вправи з читання і письма, надруковані вже не кирилицею, а гражданським шрифтом. Тематика вміщених тут віршів Духновича різноманітна. У четвертому – “Упражнения в скорописи” наводиться зразок листа учня своєму братові; у п'ятому – цифри 1 – 40, 10 – 100 – 1000. Останній розділ має практичне значення: у ньому порівнюються букви з чотирьох алфавітів (старослов'янського, слов'янського, готичного, німецького

та римського) і вправи для читання. На останній сторінці вміщено таблицю множення, чого в попередніх букварях не було. Для кращого сприйняття та закріплення учнями матеріалу автор використав багатий ілюстративний матеріал. Книжка витримала чотири видання, призначалася для потреб народних шкіл.

І буквар 1819 р. невідомого автора, і граматика М. Лучкая, і “Книжиця” О.Духновича відіграли важливу роль у поширенні елементарної грамоти серед найбільшого українського населення Закарпаття, а підручник з теорії і практики навчання (1857 р.) О.В. Духновича є фактично першим підручником для вчителів.

### *Література*

1. Веркалець М.М. Освітньо-педагогічна спадщина П.О. Куліша // Рад. школа. – 1989. – № 8.
2. Гащук М. Українська абетка. – М., 1860. – 117 с.
3. Деркач І. Українська граматика. – М.: Друк. Каткова, 1861. – 24 с.
4. Духнович А.В. Народная педагогія / У кн.: Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки За заг. ред. Литвинова. – К., 1961. – 652 с.
5. Духнович А. Книжиця читалная для начинающих. – Будин, из Ц.К. Оугорской книгопечатни, 1852. – 118 с.
6. Кобринський Й. Букварь новымъ способомъ оуложенный для домашной науки. – Львовъ, 1842. – 34 с.
7. Кобринський Й. Способъ борзо выучити читати. – Львовъ, 1842. – 44 с.
8. Лизанець П.М. Граматика Михайла Лучкая “Slavo – Ruthena”// Укр. мова і літ. в школі. 1962 – № 1. – С. 67 – 73.
9. Микитась В.Л. Перші друковані букварі на Закарпатті //Укр. мова і літ. в школі. – 1960. – № 6. – С. 56 – 59.
10. Стронін А. Азбука по методе Золотова для Южнорусского края. – Полтава, 1861. – 23 с.
11. Шевченко Т.Г. Букварь Южнорусский. – СПб, 1861. – 24 с.
12. Шейковський К. Домашняя наука. – К., 1861.

*Редькіна Л.І.*

## **РОЗВИТОК СВІТСЬКОЇ І ДУХОВНО-РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ КАРАЇМІВ КРИМУ НАПРИКІНЦІ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

Караїмський народ пройшов складну історію формування і розвитку з численними єднаннями і розбіжностями племен і релігій. Розвиток письмової культури народу бере початок з часів кагана Булана і тісно зв'язаний з історією Золотої Орди і Кримського ханства.

Про педагогічну культуру того періоду можна судити в основному по літературних джерелах, що дійшли до нас, записам мандрівників і пам'ятникам матеріальної культури.

До наших днів дійшли праці караїма Нахаванди, останнього учня Анана бен Давида (основоположника караїмізму – віри караїмів), IX століття. У своїх працях він призивав готувати молодь до життя по заповідях Мойсея відповідно до їх усвідомлення, а не сліпому підпорядкуванню долі; жадав від батьків учити своїх дітей ширій вірі і готувати їх до життя і праці.

У XI столітті караїмський філософ і теолог Аль-Базир, як і всі учні Анана, що вірив у добру волю і частково допускала переселення душ, у роботі «Kitabal – Muhtawī» (одне з уцілілих зразків роботи про мутазаліта Калама) затверджує, що пізнати Откровення пророків можливо тільки при оволодінні теоретичними знаннями. Він писав, що діти повинні знати, які права є в жінки, що таке кровозмішення і розпуста, про те якими якостями повинні володіти люди, як молитися дубам під час посухи, про те, що вірити в наставлення Мойсея, Христа чи Магомета треба слухаючи свого розуму і своїй совісті.

Найбільш давньою писемною пам'яткою педагогіки і навчальної літератури є дослідження Махмуда Кашгарі «Словник тюркських мов» (1073-1074 р.), що є одним із джерел вивчення мови, літератури і педагогічних ідей.

У XII столітті у караїмів з'являється книга єврейського письменника караїмської віри Халеви «Хазари», у якій уперше піднімається питання релігійного виховання. Хелеви учить, що кожен караїм може самостійно тлумачити священне Письмо і повинен учити цьому своїх дітей. Його погляди підтримував і єврейський богослов Маймонід (XII в.), що у своїх записках допускає у вивченні караїмами Старого Завіту його алегоричне тлумачення.

У період Золотої Орди у караїмів, як і у всіх тюркських народів, дослідження багатьох мислителів носили повчально-педагогічний характер. Такі праці як «Нэҗжел фарадис» («Відкрита дорога в рай» - 1358 рік) Махмуда Булгарі і «Сейфелмелек» Меджлесі (XV століття), своїм змістом наставляли молодь у дусі морального кодексу Мухаммеда і його родичів.

У феодальний період на навчальну справу караїмів як і татар Криму, сильно впливала педагогіка Сходу, особливо педагогічні ідеї Абу Наср Мухамед Фарабі, Рагіба Ісфгані, Ібн - Міскевея, Абу Хамід Газалі й ін., які у своїх працях підкреслювали роль вчителя в становленні моральності й освіченості підростаючого покоління, виступали за вивчення історії і географії, мов і літератури (поезії), намагалися запропонувати свої форми і методи навчання і виховання.

Педагогіка релігійної реформації в караїмів Криму характеризується діяльністю гахана С.Пампулова і С. Шапшала.

С.М. Шапшал був першим, хто в писемній формі пояснив навчання Анана і нагадав, що кримські караїми - це народ, а не релігія, що сповідають і інші народи. Він призвав зберегти караїмську мову, культуру, національні особливості караїмського народу через національну систему виховання.

Ідеї педагогіки реформації зіграли визначену позитивну роль у пробудженні національної освітянської думки в караїмів Криму, у критичному підході до східної схоластики і педагогічної системи як Сходу так і кримських

татар. У цей період часу караїми печатають свою духовну, виховну літературу у власній друкарні.

Перша друкарня в Криму з'явилася в 1731 році в середньовічному городищі Чуфт-Кале рядом з кенасою - молитовним будинком караїмів. Її організував один зі старійшин караїмської громади Ага Ісак Челебі.

Шрифт для караїмської друкарні був привезений з Венеції. Існує версія, що він був дерев'яним, але М.Я.Чореф - один з перших його дослідників, спростовує цю версію, тому що розміри букв у книгах, видрукуваних у Чуфт-Кале - 3 x 2 мм і вирізувати їх з дерева було у край важко.

У Чуфт-Калинській друкарні друкувалися книги релігійного змісту на караїмській (тюркській) мові арамейським шрифтом. Молитовники караїмів були перкладені на цій мові ще в X столітті. Уперше їх почали друкувати у Венеції в 1528 році, а потім вони неодноразово перевидавалися, тому що це була основна література, по якій училися не тільки читати, але і жити.

Відповідно до середньовічних релігійних уявлень, алфавіт, рукописи і книги мали магичні властивості і не могли бути знищеними. Тому зіпсовані аркуші, як і, книги які прийшли в старість, не викидалися. Їх звичайно ховали в спеціальних гробницях. Такого призначення усипальниці була виявлена А. Фирковичем у XIX столітті на краю обриву до північно-заходу від кенас у Чуфт-Кале. Вона являла собою вирубану в скелі прямокутну яму, покриту кам'яним склепінним дахом.

Друкарня в Кале проіснувала 96 років, потім вона була переведена в місто Євпаторію, де з 1836 року видавалися караїмські релігійні і навчальні книги. В другій половині XIX століття друкарню було скасовано.

Освітнянський рух у караїмів Криму з'явився в період розкладання феодального ладу і розвитку капіталістичних відношень. В умовах панування в Криму ісламу і східної схоластики прогресивні ідеї підготовки підростаючого покоління до життя могли проникнути в караїмське суспільство головним чином через представників передової російської культури.

Педагоги караїмської освіти (С.Пампулов, С.Шапшал, С.Кефели, А. Фуки, В.Сінані) виступали за європеїзацію шкільної справи на основі досягнень братерських шкіл і передовій, по тим часам, російської культури і педагогічної думки. Вони думали, що поширення освіти, основ світських знань, ремесел, навчання рідною мовою допоможе підняти караїмському народу свій добробут, національну гідність і культуру.

Процеси виховання і навчання в будь-якого народу, у тому числі і караїмського, соціально детерміновані. До кінця XIX століття усе активніше виявляються в житті караїмського народу різні зміни, зв'язані зі змінами укладу життя, відношенням до соціальних цінностей і орієнтирів.

Радикальні зміни були обумовлені в першу чергу двома факторами:

- остаточним зрівнюванням караїмів у правах з росіянами і іншими підданими Російської імперії в 1863 році;

- високими темпами економічного і культурного розвитку Росії в 2-й половині XIX сторіччя.

У Криму на початку XIX століття виникла насущна потреба в підготовці кваліфікованих кадрів з числа національних меншостей, що знають російську мову. Губернська адміністрація також мала на меті удосконалювання державного апарата керування за рахунок освічених чиновників нижчої ланки, здатних виконувати на місцях закони і які володіли державною і рідною мовою. Це сприяло, на думку губернської влади, якнайшвидшої інтеграції місцевих жителів у загальногромадянське життя країни. Що стало особливо актуальним після приєднання Кримського ханства до Російської Імперії 8 квітня 1783 року.

Як свідчать архівні дані народна освіта традиційно знаходилася в Криму на дуже високому рівні. Обов'язкове загальне навчання в парафіяльних школах для дітей з 6 до 15 років було введено тут набагато раніш, ніж у Росії.

Однак губернську адміністрацію турбували питання про поширення державної системи освіти серед національних меншостей Криму, тому що батьки особливо кримськотатарських дітей і окрема частина караїмських з недовірою поставилися до створення перших національних шкіл, негативно відносилися і до вивчення російської мови. Не можна сказати, що малі етноси Криму, у тому числі і караїми, були настільки консервативні, що самі не розуміли необхідності організації школи нового типу, більш відповідаючий обстановці, що змінилася, у Росії і Криму. Відразу після закінчення Кримської війни татарська, потім і караїмська громадськість підняли питання про створення мережі національно-релігійних гімназій з розширеною програмою, що включала і світські предмети.

Центром духовного життя караїмів стала Євпаторія, що міцно утримує перше місце по чисельності їхнього проживання, як у Криму, так і в Російській імперії в цілому.

Ріст освітнього цензу – характерна риса для караїмів наприкінці XIX початку XX століття. Як свідчать архівні дані, у 1886 році в чоловічій гімназії міста Євпаторії в числі учнів було 51,5 % караїмів; вражає і 39% дівчинок – караїмок у жіночій прогімназії. При цьому частка караїмів у населених містах (близько 17 тисяч чоловік) не перевищувала 15 %..

В останній передреволюційний рік по даним газети “Євпаторийські новини” (листопад 1916 року № 1251) у чоловічій гімназії з 400 учнів навчалось 100 дітей караїмів, тобто 25% притім, що частка караїмського населення складала не більш 13%.

У 90х роках XIX сторіччя у вищих навчальних закладах Росії навчалось понад 500 караїмів, з них майже половина жінки.

У журналі “Караїмське життя” (книга 3-4, вересень-серпень-вересень 1911 р.) у статті “Загальні замітки про караїмів”, написаної для французької академії наук (академіка Де-Бай), дається коротка оцінка караїмської емансипації: “Завоювання Криму росіянами відкрило їм широкі двері в Росію, і, завдяки торгові справи в південних російських губерніях, караїми стали переселятися

туди зі своїми сімействами і, живучи з росіянами, будучи по своїй природі далекими національної винятковості, швидко перейняли і російську мову, і європейську освіту” (стор.134). В даний час вони можуть пишатися величезною кількістю своїх братів з вищою освітою, якось: докторів медицини, юристів, інженерів, викладачів наук у середніх навчальних закладах, не говорячи вже про юнаків, що виховуються в середніх навчальних закладах, гімназіях, реальних училищах. ... Якщо перевести цифри на процентне співвідношення, то виявиться, що караїми складають самий інтелігентний народ порівняно з іншими народами” (стор.50-51).

Ріст національної інтелігенції, прилучення караїмів до цінностей європейської культури, успіх в освіті народу, природно, спричинили за собою і зміни в традиційно сформованому укладі життя, що, насамперед, виражалось в зміні патріархальних корінних підвалин. “У нас у Криму 20-30 років тому рідка родина вела знайомство з російською родиною, чи якою або іншою родиною. Приймали і бували тільки в караїмів. Рідка родина мала сина, що одержав вище утворення, більшість йшло в купці. Зараз же рідкий караїм чи караїмка не кінчають середнього навчального закладу, і десятки і сотні сімейств можуть назвати синів і дочок з вищою освітою” (“Ще про хворе питання”, “Караїмське життя” кн.12, травень 1912р., стор.61).

Відомо, що школою першої ступіні в караїмських громадах були мідраши. В них дітей караїмів навчали основам релігії і рідній мові. Кожен караїм повинний уміти читати і знати Святе писання, і тому значення мідрашей переоцінити складно. Цей тип навчальних закладів повинний був охопити практично всі караїмські громади. Про появу перших мідрашей у Криму точних зведень немає. Важко з повною вірогідністю затверджувати, як вони функціонували протягом декількох сторіч. Однак, знаючи про те, як караїми охороняли свої соціальні інститути і традиції, у тому числі й освітні, а також збережені свідчення очевидців, дають можливість реконструювати систему початкового навчання.

Організовувались мідраши на кошти караїмської громади. Іноді на пожертвування з числа заможних членів громади.

Корпус вчителів у мідрашах відрізнявся розмаїтістю. У його складі виділяються служителі караїмської віри - це були, насамперед, газзани. Виконували посади вчителів і члени родин караїмського духівництва. Іноді вчителями ставали освічені члени караїмської громади. Бували випадки, коли місцева караїмська громада запрошувала для заміщення вакантної посади вчителя не зі своєї громади, а з інших районів Криму. Вирішальне слово при виборі вчителя в караїмській громаді було за найбільш авторитетними членами громади (газзаном, найбільш багатими і впливовими мирянами). Жінки не мали права навчати хлопчиків, але точно також не мали цього права і неодружені чоловіки.

Учителям мідрашей пред'являлися особливі вимоги. Вони повинні були поводитися з достоїнством, не їсти, не пити в присутності учнів. Їм



заборонялося бути нетерплячими, запальними. Заборонялося використовувати жорстокі тілесні покарання й ображати честь учнів. Малообдарованих учнів учитель повинний учити разом з всіма і не підкреслюючи його нездатність до навчання.

Учителю початкових класів заборонялося залишати дітей одних у класі. Він зобов'язаний спостерігати не тільки за тим, щоб з дітьми нічого не случилось, але і за їхньою доброзвичайністю, старанністю, тому що діти повинні виконувати всі релігійні розпорядження у своєму поведженні.

Йому рекомендувалося користатися при навчанні короткими пропозиціями, завжди залишатися при темі уроку, не відхилятися від предмета. Під час уроку вчитель повинний користатися книгами, але вільними від помилок (моральних і граматичних).

Порушивши свої обов'язки або правила поведінки вчитель, одержував відставку без попередження і повідомлення.

Як уже відзначалося вище, у самому кінці 60-х – початку 70-х років XIX століття в Криму відносно успішно розвивалася система початкової народної освіти. У зв'язку з цим різко зросла потреба у вчительських кадрах, особливо для національних шкіл.

У царській Росії підготовка молодих людей до навчальної діяльності почалася ще в XVII сторіччі. Першим таким навчальним закладом була Московська вчительська семінарія. Відкрита в 1779 році, вона готувала обмежене число вихователів для роботи в гімназіях при Московському університеті і деяких пансіонах.

У 1804 році був відкритий Петербурзький вчительський інститут, що згодом був перетворений в університет і утратив функцію навчального закладу по підготовці вчителів.

Численні педагогічні курси, створені в першій половині XIX століття не могли задовольнити потреби суспільства в освічених вчителях для народних шкіл. Необхідність спеціальної підготовки таких учителів була очевидної не тільки для прогресивних педагогів, але і для багатьох чиновників системи освіти на місцях і для самих учителів початкової школи.

Так, у грудні 1857 року М.І. Пирогов, що у цей час був попечителем Одеського навчального округу, неодноразово доповідав Міністерству народної освіти про недостатню підготовку вчителів для початкових навчальних закладів.

Ця проблема караїмами Криму частково рішалася через діяльність своїх духовних училищ, і гімназій.

Крім державних і національних систем початкового утворення караїмів Криму, у Тавридській губернії існували суспільні і приватні навчальні заклади. Вони впливали на стан освіти в краї.

Як видно до початку XX століття в національній свідомості караїмів намітилися суперечливі тенденції:

- з одного боку – позиція частини суспільства, що підтримує погляди караїмського духівництва, що прагне зберегти патріархальний уклад життя, незаперечний авторитет релігії, що побоюється русифікації караїмів;
- з іншого боку – позиція частини інтелігенції, що бачила майбутнє в загальноросійському, загальноєвропейському руслі з переказом забуттю етнокультурної спадщини як віджилого, архаїчного;
- думка частини караїмського населення, що індиферентно відносилася до перерахованих проблем.

У такій обстановці в місті Євпаторії 1 листопада 1910 року почав роботу I-й Національний з'їзд караїмів, на якому були присутні представники всіх караїмських громад Росії, у їхньому числі 13 чоловік представники духівництва, інші – представники світських кіл суспільства. Вперше в історії караїмів були поставлені і зважувалися питання, що стосуються життєдіяльності всього народу. Питання, обговорювані на з'їзді, були сконцентровані на проблемах і навчання і виховання підростаючого покоління. Хоча фактично питання стояло про шляхи розвитку караїмського народу.

На з'їзді караїмське духівництво підняло питання про обов'язкове вивчення в караїмських школах караїмської мови і закону Божого, посилаючись не без підстави на те, що відбувається розшарування суспільства, і що караїмська еліта відривається від народних мас (низів). Діти заможних батьків ходять у гімназію, де вивчають караїмську мову, але не досягають основ своєї релігії. Діти бідних батьків навчаються в мідрашах (початковий духовний навчальний заклад), одержують необхідні знання й в області мови, і в області віри. Але в мідрашах одержували тільки початкову освіту. У них діти спочатку училися читати по складах, що називалося “симан тотмак”, тобто тягти симан слова. І тільки на другому році навчання приступали до вивчення Старого Завіту. По закінченні мідраша діти знали граматику і переклад Біблії. Російській грамоті в мідрашах не учили, тому для подальшого навчання караїмської дитини в гімназії або училище необхідно було наймати репетитора чи домашнього вчителя.

Що ж стосується вивчення караїмської мови, те це питання на з'їзді не зустрів серйозних заперечень. Вивчення ж Закону Божого в тій формі, що існувала в караїмських школах, вимагало неодмінного знання давньобіблейської (єврейської) мови. Тому питанню думки делегатів розділилося. Одні вважали, що вивчення давньобіблейської мови повинне йти окремо від вивчення Закону Божого. Інші вважали, що вивчення давньоєврейської мови сприяє вивченню Біблії й у тому числі Закону Божого.

У даний період часу встало питання і про навчання дітей на російській, а не татарською мовою, тому що ні один з відомих фактів з життя караїмів не дає незаперечних доказів, що загальноновживаним серед караїмів тюрко-татарська мова є їм рідною мовою.

Навпроти, вважають караїми, в історії можна підібрати такі факти, що дають хоч і непрямі, указівки на те, що в далекі від нас часи дикі орди татар

заволоділи мирними предками караїмського народу і, що під їх впливом відбулася насильницька чи добровільна заміна давньобіблейської мови татарською. Суть даного питання полягає ще в тім, що за багато століть уживання татарської мови караїми не створили на ній майже ніякої ні наукової, ні загальної літератури, якою їм варто було б дорожити. Як було підкреслено на з'їзді, караїми не знають і татарської писемності.

Представники науки і культури караїмського народу на сторінках періодичної преси висловлювали думку про те, що питання, яким мовою замінити уживану караїмами татарську мову не повинно викликати особливих утруднень, тому що цією мовою повинна бути мова того культурного народу, серед якого в даний час проживають караїмські громади. Звідси випливає, що проживаючі в Росії караїми повинні засвоїти тільки російську мову, тим більше, що саме караїми Російської імперії складають величезну більшість усіх караїмських націй, невеликі групи якої розкидані по інших країнах.

Засобу заміни татарської мови руською полягає в наступному (Д.М. Какізов):

- кожна караїмська родина привчає дітей говорити головним чином російською мовою, всяка інша іноземна мова здобуває значення загальноосвітнього предмета;

- викладання дітям караїмського закону Божия і всіх загальноосвітніх предметів виробляється російською мовою;

- для караїмів, що живуть у кримських містах, де в мідрашах користаються татарською мовою, будуть великі складності при навчанні в середніх спеціальних і вищих навчальних закладах Росії;

- всяке офіційне переписування серед караїмів виробляється тільки російською мовою;

- видання священних, молитовних і навчальних книг на давньобіблейською і російською мовах, що має важливе значення в справі зміцнення серед караїмів релігійності взагалі і національного зв'язку між членами кожної окремої громади зокрема.

На з'їзді так само було підняте питання про перетворення Олександрівського духовного училища в прогімназію.

Олександрівське духовне училище було урочисто відкрите 21 лютого (5 березня по новому стилі) 1898 року в місті Євпаторії, назване в пам'ять порятунку царської родини при катастрофі поїзда на станції Борки 17 жовтня 1888 року. На клопотання караїмської громади про присвоєння даного імені 9 травня 1894 року імператор власноручно написав “Бути по цьому”.

Училище було відкрито в умовах гострої необхідності створення національного навчального закладу – училища. Ця ідея виношувалося дуже довго: ще в 1863 році караїмський гахан Сима Бобович звернулася до всіх караїмів із закликом побудувати в Євпаторії загальнонаціональну школу на 400 чоловік. У цій школі крім богословських наук планувалося викладати російську

мову, математику й інші світські науки, а також ремесла; вона повинна була служити як би вищою академією наук. Однак задум був реалізований не відразу.

У джерел створення караїмського училища стояли гахан Сава Пампулов і педагог просвітитель Ілля Казас.

Школа була відкрита 12 грудня 1872 року, а в 1881 році І.І. Казас очолив її, помітно вплинувши на розвиток національної освіти тюркських народів Криму - кримських караїмів і кримських татар, на рубежі ХІХ-ХХ в. І.І. Казас своєю діяльністю підтримував прогресивні тенденції народної освіти і сприяв відродженню етнічної самосвідомості на якісно новий рівень.

#### *Література*

1. РГІА ф.732, оп. 2, д. 286, 354
2. РГІА ф. 733, оп. 78, д. 371, 468
3. ЦАУ "Кримцентрархив" ф. 241, д. 1,3,9, 16, 106, 145 ед.хр.

*Рукасова С.О.*

## **РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В СЕРЕДИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ**

Жіноча середня освіта в середині ХІХ століття знаходилася в зародковому стані і була представлена тільки поодинокими навчальними закладами "відомства установ імператриці Марії", де викладалися закон Божий, російська мова і словесність, французька та німецька мови, арифметика, географія, історія (загальна і Російської імперії), природознавство, краснопис, малювання, церковні співи, шитво, домашнє господарство, а також музика та співи. Розподіл занять, кількість годин, що призначались на окремі предмети, обсяг і методи викладання, міри заохочування та покарання встановлювались спеціальними інструкціями, затверджуваними імператрицею, яка була попечителькою цих навчальних закладів.

Під час підготовки до реформи 60-х років в галузі освіти міністерство народної освіти під тиском вимог громадськості було змушене визнати необхідність заснування хоча б у великих містах жіночих навчальних закладів, які по характеру і рівню освіти наближались би до чоловічих гімназій.

Вихідним пунктом в створенні навчальних закладів для жінок стала доповідь, зроблена в 1856 році тодішнім міністром народної освіти О.С.Норовим. у ній зазначалося, що до того часу система середньої освіти мала на увазі лише осіб чоловічої статі, а існуючі жіночі навчальні заклади були призначені тільки для дітей привілейованих класів; у зв'язку з цим керівництву учбових округів було запропоновано надати свої міркування відносно питання про відкриття жіночих шкіл для середніх прошарків суспільства.

У 1858 році було затверджене "Положення про училища відомства міністерства народної освіти", згідно якому засновувалися жіночі навчальні заклади 1-го і 2-го розрядів відповідно із шестирічним і трирічним строком навчання, з дещо скороченою, у порівнянні з чоловічими гімназіями,

програмою викладання загальноосвітніх дисциплін. Ці навчальні заклади були призначені переважно для "міських станів середнього достатку" і утримувались на кошти громадськості, благодійних організацій і приватних осіб; субсидії від уряду виділялися лише в окремих випадках.

Предмети, що вивчалися в училищах 1-го розряду, практично співпадали з наведеними раніше для системи закладів відомства імператриці Марії; в училищах другого розряду виховникам викладалися закон Божий, граматика російської мови, скорочена історія Російської імперії, географія, основи арифметики, краснопис і рукоділля.

Через два роки, а саме у 1860, було затверджене нове "Положення", яке в першу чергу змінило умови керівництва жіночими училищами. Тепер в кожному з цих навчальних закладів крім педагогічної стала існувати і піклувальна рада, якій надавалось право обирати начальницю, вчителів і посадових осіб, а також спостерігати за станом навчально-виховних і господарських справ.

Практично в той же час почали відкриватися жіночі школи для середніх верств населення і відомством навчальних закладів імператриці Марії. У березні 1858 року з'явився наказ Ради цих навчальних закладів про заснування таких жіночих училищ, а у липні 1859 року вони були розділені на приватні і державні.

У 1862 році Марійнським жіночі училища були перейменовані в гімназії. Відповідно їх статуту ці навчальні заклади мали складатися з семи класів, а при нестачі коштів – з трьох дворічних. Статут передбачав заснування при жіночих гімназіях педагогічних курсів, де вихованки, що закінчили курс, могли одержати педагогічну освіту. По завершенні гімназії випускниці без додаткового іспиту отримували звання домашніх вчительок, які мали право викладати ті предмети, де вони "виявили гарні успіхи", а по завершенні педагогічних курсів – звання домашніх наставниць.

Слід відзначити, що в середині 50-х років в дев'яти українських губерніях, які входили до складу Російської імперії, налічувалося усього 18 чоловічих і лише 5 жіночих середніх навчально-виховних закладів відомства імператриці Марії (Київський, Полтавський, Харківський, Одеський і Керченський інститути шляхетних дівчат), і у всіх цих закладах викладання здійснювалося виключно на російській мові.

Розклад феодально-кріпосницького ладу в країні в 50-і роки XIX століття досяг такої стадії, коли старі суспільні відносини стали заважати розвитку виробничих сил, тобто ступеню кризи, конфлікту поміж ними, який і був врешті решт розв'язаний шляхом відміни в 1861 році кріпосного права і проведення низки реформ в галузях місцевого самоврядування, юриспруденції, фінансовій, військовій.

Капіталістичний розвиток, на рейки якого стала наша країна, зростання промисловості, торгівлі, сільського господарства, транспорту, застосування у цих галузях народного господарства технічних знарядь вимагали розширення

народної освіти. Саме здійснення реформ в сфері управління, суду, військової справи було неможливе без збільшення чисельності освічених людей і без розширення мережі учбових закладів.

Суспільно-педагогічний рух в цей час активно розвивав проблеми загальнолюдського, безстанового характеру школи, ставив актуальні питання про мету навчання і виховання, про зміст освіти, про підготовку кваліфікованих вчительських кадрів, про діяльність педагогічних рад учбових закладів, про жіночу освіту.

Серед інтелігенції продовжувалася розпочата ще в 40-х роках дискусія між так званими "західниками" (В.Г.Белінський, О.І.Герцен, педагоги Т.М.Грановський, П.Г.Редкін), що виступали за розвиток країни, втому числі і педагогічної науки та освіти за зразками, історично випробуваними в Західній Європі, і "слов'янофілами" (визначений представник-завідуючий кафедрою педагогіки Московського університету С.П.Шевирьов), які не закликали, як це їм іноді приписується, назад у патріархальну Русь, а вважали своїм завданням узгодження вітчизняної освіти з кращими світовими досягненнями

Усвідомлення необхідності становлення вітчизняної педагогічної науки викликало появу різних громадських організацій, що займалися питаннями освіти. Так, наприкінці 50-х років в С.-Петербурзі засновані "Педагогічні збори" (педагогічне товариство), в роботі яких приймали активну участь і відомі педагоги, такі, як К.Д.Ушинський, П.Г.Редкін та інші; аналогічні педагогічні гуртки були створені в Москві та ряді інших міст.

Ці роки стали яскравими сторінками в історії вітчизняної педагогіки, періодом інтенсивної творчої педагогічної діяльності цілої плеяди видатних діячів: зачинателя суспільно-педагогічного руху того часу, славнозвісного хірурга М.І.Пирогова, який висунув ідею загальнолюдського виховання; геніального педагога К.Д.Ушинського, що заклав в основу своєї педагогічної системи ідею народності і всебічно розробив питання про народну школу; часом спочатку практичної і теоретичної педагогічної роботи великого письменника Л.М.Толстого.

Під час дії статуту 1864 року певні зміни відбулися і в сфері жіночої освіти. У 1870 році було затверджене "Положення про жіночі гімназії і прогімназії міністерства народної освіти", згідно якому, як і раніше в відомості навчальних закладів імператриці Марії; жіночі училища 1-го розряду були перейменовані в жіночі гімназії, а другого – в прогімназії і при цьому вони утримувались переважно на кошти земств і міських громадянств, державні ж субсидії складала не більше 10%.

Термін навчання в жіночих гімназіях став дорівнювати семи рокам, а в прогімназіях – трьом, але останні могли "мати і більшу кількість класів". Предмети, що викладалися в цих навчальних закладах, поділялися на обов'язкові і необов'язкові (до яких належали сучасні іноземні мови, малювання, музика, співи і танці), причому за останні вносилися окрема плата.

Крім загального семирічного курсу, при жіночих гімназіях міг бути заснований спеціальний педагогічний восьмий клас. По завершенні навчання особи, що були нагороджені золотими чи срібними медалями і вислухали додаткового восьмого класу, набували звання домашніх наставниць. Вихованки, які одержали схвальний атестат гімназії, після закінчення додаткового класу отримували звання домашніх вчительок. Всі інші випускниці гімназій мали право викладати в початкових народних училищах; таким же правом користувалися і учениці прогімназій, але лише з 16-річного віку і після піврічної практики на посаді помічниці вчителя в таких училищах (§§ 43-45 "Положення").

Зазначимо, що на рік раніше, а саме у 1869 році, було затверджене "Положення про жіночі гімназії і прогімназії в губерніях Київській, Подільській і Волинській", у відповідності з яким засновувалися гімназія у Києві (з додатковим педагогічним класом) і прогімназії в Кемирові, Білій Церкві і Золото полі; предмети викладання і права випускниць були аналогічні встановленим пізніше "Положенням" 1870 року; але на відміну від останнього строку навчання в гімназії дорівнював шести рокам.

Підкреслимо, що "Положення про жіночі гімназії і прогімназії міністерства народної освіти" 1870 року було певним кроком назад у порівнянні з "Положенням" 1860 року. Воно значно обмежувало ініціативу громадськості: компетенція піклувальної ради звужувалось тепер лише до пошуку матеріальних коштів і спостереження за господарською діяльністю жіночих навчальних закладів; педагогічна рада була позбавлена права встановлювати обсяг викладання кожної дисципліни і затверджувати перелік учбових посібників і підручників. Все це перейшло до відання міністерства народної освіти.

В останні десятиріччя XIX століття подальшого розвитку набула і жіноча середня освіта: збільшувалася кількість гімназій, зростала численність учениць в них. Так, наприклад, в Харківський Маріїнський гімназії в 1875/1876 навчальному році у порівнянні з 1861 нараховувалося в 2,5 рази більше гімназисток; було створено спеціальний восьмий педагогічний клас. У 1879 році в цьому місці засновано Другу жіночу гімназію, в якій поряд з основними класами існували і паралельні, розраховані на дівчат з незаможних верств населення, де з курсу навчання були вилучені необов'язкові предмети (ті, що викладалися за додаткову плату).

Крім права на звання домашніх вчительок і домашніх наставниць на початку 80-х років, після заснування перших жіночих вищих навчальних закладів ("вищих жіночих курсів"), які спочатку мали педагогічну спрямованість, вихованки гімназій одержали і право вступу до них, яким спочатку користувалися і випускниці семикласних гімназій при умові, якщо з успіхом складуть іспити за додатковий восьмий педагогічний клас "як сторонні особи".

Але згодом, враховуючи, "що учениці 8-го класу, який має виключно педагогічний характер, впродовж цілого року переважно присвячують себе вивченню практичних методів викладення і з цією метою дають у присутності інших учениць... пробні уроки, які потім піддаються докладному розгляду з боку учениць, викладачів і начальствующих осіб", міністр народної освіти прийшов до висновку, "що не проходячи курсу 8-го класу під керівництвом наставників, навряд чи можливо поза гімназією набути відповідні знання", внаслідок чого право вступу до вищих жіночих курсів було залишене лише тим виховникам, які "дійсно з успіхом закінчили усі вісім класів жіночих гімназій міністерства".

Реакційний наступ правлячих сіл на освіту взагалі і на середню зокрема, якій припав на 80-ті роки, не обминув і жіночі навчальні заклади. Так, кому "властиво було б шукати елементарної освіти"; крім того, з тією ж метою обмежити чисельність "осіб нижчих і бідніших верств суспільства" в жіночих середніх навчальних закладах постійно збільшувалася плата за навчання в них. Наприклад, в відомстві закладів імператриці Марії наприкінці 70-х років вона зросла з 25 крб. до 65-70 в столичних гімназіях і до 40 в провінційних, а у 1887 році досягала вже 100 карбованців за рік.

Прикладом жіночих приватних середніх навчальних закладів є Харківські гімназії Д.Д.Оболенської та К.М.Драшковської. Перша з них була створена у 1880 році на базі приватного жіночого пансіону; вона складалася з підготовчого класу, семи основних і восьмого педагогічного. Управління гімназією здійснювалося двома радами: опікунською та педагогічною, а безпосереднє керівництво належало засновниці гімназії Д.Д.Оболенській. Слід зазначити, що в цьому середньому навчальному закладі були створені сприятливі умови для розумового, фізичного, естетичного та морального виховання учениць. Про бездоганний гігієнічний стан гімназії свідчить той факт, що коли навесні 1893 року в Санкт-Петербурзі відбулася гігієнічна виставка охорони народного здоров'я, жіноча гімназія Д.Д.Оболенської була нагороджена срібною медаллю і визнана одним з найкращих навчальних закладів Російської імперії.

К.М.Драшковська 1873 спочатку заснувала пансіон з метою підготовки бажаючих вступити до Харківського інституту шляхетних дівчат, в який 1874 році було переведено в жіноче училище першого розряду, а у 1882 – жіночу гімназію.

Незважаючи на те, що гімназії К.М.Драшковської весь час доводилося долати матеріальні труднощі, численність учениць в ній поступово збільшувалася: якщо в 1882 році їх налічувалося 84, то на початку ХХ століття – 207, тобто в 2,5 рази більше. Керівництво цього навчального закладу приділяло пильну увагу комплектації педагогічного колективу, систематичному поліпшенню рівня методичної роботи, завдяки чому вихованки гімназії одержували глибокі і змістовні знання, свідченням чого є той факт, що значна кількість гімназисток нагороджувалася золотими та срібними медалями.



Чимало учениць закінчили додатковий восьмий педагогічний клас і розпочали власну навчально-виховну діяльність.

### *Література*

1. Євтух М.Б. Розвиток освіти і педагогічної думки в Україні (кінець XVIII – перша половина XIX століття): Дисертація у формі наукової доповіді... доктора педнаук: 13.00.01 / Київ. ун-тет ім. Т.Шевченка. –К. 1996.- 70 с.

2. Из школьного дневника Х.Д.Алчевской //Русская школа. 1978. - №№ 9-10

3. Положение о женских гимназиях и прогимназиях министерства народного просвещения . Сборник постановлений по министерству народного просвещения (1865-1870). Т.4. С-Пб. Тип. Академии наук 1871. С.- 1620-1649.

4. Положение о женских гимназиях и прогимназиях в губерниях Киевской, Подольской и Волынской .Сборник постановлений по Министерству народного просвещения (1865-1870). Т.4. С-Пб. Тип. Академии наук 1871. С.- 473-475 .

5. Устав гимназий и прогимназий министерства народного просвещения. Журнал народного просвещения 1871. ч. 156. отд. Правительственніе распоряжения. С.42-73

6. Матеріали Харківського державного обласного історичного архіву. Фонд 920. “Харківська жіноча гімназія К.М. Драшковської в м. Харкові (1895-1919) “

*Борщов В.*

## **ВОЗНИКНОВЕНИЕ И НЕОБХОДИМОСТЬ ОРГАНОВ ПРАВОПОРЯДКА**

Не будь органов правопорядка, в мире, наверное, царил бы анархия. Каким был бы мир, если бы общественный порядок никто не охранял? Вот, что случилось в 1997 году в бразильском городе Ресифи, когда 18 000 полицейских объявили забастовку, оставив более миллиона жителей без защиты?

«Пять дней в этом приморском городе царил **хаос**,— сообщалось в газете «Вашингтон пост».— Количество убийств возросло втрое. Было ограблено восемь банков. Бандиты неистово носились по пассажиру и совершали бесчинства в богатых районах, паля из ружей и пистолетов. Правила дорожного движения никто не соблюдал. [...] Из-за нахлынувшей лавины преступности морги были переполнены, а в самой крупной государственной больнице из-за недостатка коек жертвы перестрелок и поножовщин лежали прямо на полу в коридорах». Как сообщается, министр юстиции сказал, что **«такого беззакония»** страна еще не видела».

Это происходило потому, что в любой стране под личиной цивилизованности скрывается зло. Поэтому без защиты, которую предоставляют органы правопорядка, нам не обойтись. Конечно, все мы слышаны о жестокости, продажности, равнодушии и злоупотреблении

властью, царящих в их среде. В одних странах проблема стоит более остро, в других — менее остро. И все же, что бы мы делали, если бы общественный порядок никто не охранял? Пожалуй, нельзя не согласиться с тем, что блюстители порядка оказывают немало ценных услуг, но с самого начала своей современной истории органы правопорядка вызывали надежды и опасения — надежды, что они обеспечат порядок, и опасения, что они будут злоупотреблять властью.

Как же возникали органы правопорядка и оправданы ли были эти опасения?

### АНГЛИЯ

Вначале XIX века многие англичане были против введения профессиональной полиции. Они опасались, что если у правительства будут в распоряжении вооруженные формирования, то это ущемит их свободу. Некоторые беспокоились, что в конечном итоге страна наводнится агентами полиции, как это произошло во Франции при Жозефе Фуше. Но англичанам все-таки пришлось задать себе вопрос: «Сможем ли мы обойтись без полиции?»

Лондон был крупнейшим и богатейшим городом в мире, но коммерческой деятельности угрожала растущая преступность. Ни добровольные ночные сторожа, ни профессиональные ловцы воров — сыщики полицейского суда, финансируемые частным образом, — не могли защитить людей и их имущество. Клайв Эмсли в книге об английской полиции пишет: «Все отчетливее формировалось мнение, что преступлениям и беспорядкам не место в цивилизованном обществе» («The English Police: A Political and Social History»).

Англичане были среди первых, кто смог позволить себе такую роскошь, как профессиональная полиция. Они хотели, чтобы их общество было хорошо организованным, так же как их дилижансовая сеть, славившаяся своей эффективностью. В 1829 году министр внутренних дел сэр Роберт (Бобби) Пиль убедил парламент утвердить создание Лондонской Столичной полиции с центральным управлением в Скотленд-Ярде.

Лондонцы, надеясь на лучшее, все-таки решили создать профессиональную полицию под руководством сэра Роберта Пила. [ По имени основателя Лондонской полиции сэра Роберта (Бобби) Пила британских полисменов иногда называют «бобби». ]

Хотя вначале полисмены («бобби») были непопулярны в народе из-за крутых мер против пьянства и уличных азартных игр, в конце концов они стали всеобщими любимцами.

Англичане опасались, что вооруженные формирования в руках правительства ущемят их свободу. В решении этой дилеммы британцы сделали выбор в пользу полиции, состоящей из джентльменов, одетых в темно-синюю форму и носящих цилиндры. Единственным оружием полицейских были незаметные короткие дубинки. Вплоть до сего дня британские «бобби» не носят огнестрельного оружия, кроме исключительных случаев.

В 1851 году Лондон с гордостью пригласил весь мир посетить «Великую выставку» и полюбоваться достижениями английской промышленности. Гости были поражены порядком на улицах, а также отсутствием пьяниц, проституток и бродяг. Расторопные полисмены руководили пешеходным движением, носили багаж посетителей, помогали людям переходить дорогу и даже провожали старушек до такси.

Органы правопорядка казались настолько эффективными в предотвращении преступлений, что в 1873 году главный констебль Честера уже представлял себе время, когда преступников-профессионалов больше не будет. Кроме того, полиция стала организовывать службы первой помощи и пожарной охраны. Она создавала благотворительные учреждения, которые раздавали бедным обувь и одежду. Также организовывались клубы для мальчиков, проводились экскурсии и устраивались дома отдыха.

**Конечно, в новообразованной полиции не обходилось без трудностей: бывали случаи злоупотребления властью и грубого обращения. Но большинство полисменов гордилось тем, что им удается поддерживать порядок, почти не применяя силу**

Однако, как говорилось в одной заметке, «все больше создается впечатление, что рано или поздно британская полиция все же станет хорошо вооруженным формированием».

В 1960-х годах взгляды британцев изменились, и традиционная национальная гордость сменилась недоверием к власти. В 1970-х годах сообщения о коррупции и расизме среди полицейских запятнали светлый образ полисмена, несмотря на старания полиции добиться поддержки общества с помощью программы «всеобщая бдительность». Совсем недавно, после нескольких обвинений в расизме и подделке доказательств с целью добиться осуждения, полиция предприняла дальнейшие искренние попытки улучшить свою репутацию.

### АМЕРИКА

Первым городом в США, где появилась профессиональная полиция, был Нью-Йорк. По мере роста благосостояния города росла и преступность. В 1830-х годах каждый человек мог читать жуткие сообщения о преступлениях, печатавшиеся в свежих дешевых газетах, в так называемой бульварной прессе. Недовольство горожан росло, и в 1845 году была образована нью-йоркская полиция.

В Америке опасения, что правительство злоупотребит своей властью, привели к тому, что к конституции США была принята вторая поправка, гарантирующая людям «право хранить и носить оружие». Как следствие, полицейские захотели вооружиться. Это со временем привело к уличным перестрелкам, которые люди стали воспринимать как характерную черту борьбы полицейских с преступниками. Другая причина, почему американцы были не прочь носить оружие,— это то, что первая американская полиция появилась в Нью-Йорке, в городе, который очень отличался от Лондона. Из-за

быстрого роста населения все труднее становилось поддерживать порядок. Наплыв тысяч иммигрантов, в основном из Европы, и негров после начала Гражданской войны 1861—1865 годов привел к насилию на почве расизма. Полиция решила, что нужно принимать более крутые меры.

Таким образом, силы правопорядка часто рассматривались как неизбежное зло. Люди были готовы терпеть их случающиеся время от времени превышения полномочий в надежде, что будет хоть какой-нибудь порядок.

. Нью-Йорк долгое время считался одним из самых криминальных городов мира, и в конце 1980-х годов казалось, что упавшая духом полиция не может справиться с преступностью. Экономические трудности вынудили администрацию города заморозить заработную плату и сократить личный состав полиции. Торговцы наркотиками незамедлительно расширили свою деятельность, и по городу прокатилась ужасающая волна насилия. Живущие в центре города люди ложились спать под звуки выстрелов. В 1991 году произошли расовые беспорядки, и теперь уже сами полицейские организовали демонстрации протеста, чтобы выразить свое недовольство.

С приходом нового начальника полиции произошли перемены. Он стремился заинтересовать своих сотрудников и регулярно встречался с ними, анализируя методы работы в каждом отдельном участке. Джеймс Ларднер и Томас Реппетто в своей книге о нью-йоркской полиции пишут: «Раньше начальники участков редко встречались с главным следователем и главой бюро по наркотикам, они лишь читали о них в газетах. Теперь же они совместно совещались по несколько часов подряд» («NYPD»), Количество преступлений резко сократилось. Число убийств, как сообщают, постепенно уменьшилось приблизительно с 2 000 в 1993 году до 633 в 1998 — это самый низкий показатель за последние 35 лет. Жители Нью-Йорка посчитали это почти чудом. Всего за восемь лет количество зарегистрированных преступлений уменьшилось на 64 процента.

Как удалось этого достичь? По мнению «Нью-Йорк таймс» от 1 января 2002 года, одним из ключевых факторов был «Компстат» — «компьютерная система, которая отслеживает преступления, анализирует еженедельные статистические данные по каждому участку, помогая выявлять проблемы и реагировать на них, как только они возникают». Бывший комиссар полиции Бернارد Керик сказал: «Мы смотрим, в каких районах происходили преступления, почему они происходили, и затем передислоцируем силы и средства [полиции], чтобы сосредоточить внимание на этих районах. Так мы сокращаем уровень преступности».

Однако в некоторых странах мира охрана порядка приняла совсем иные формы.

В начале XIX века, когда современные органы правопорядка только начинали формироваться, большая часть человечества жила под правлением европейских империй. В целом, европейская полиция была организована с тем,

чтобы защищать не народ, а правителей. Даже британцы, которым так не нравилась мысль о вооруженных формированиях у себя на родине, похоже, не имели ничего против того, чтобы использовать военизированную полицию в своих колониях. Роб Моби в книге об охране порядка пишет: «Без случаев грубого обращения, коррупции, насилия, убийства и злоупотребления властью не обходилось практически ни одно десятилетие существования колониальной полиции» («Policing Across the World»). Та же книга отмечает, что, хотя имперская полиция принесла некоторую пользу, «правительства разных стран, впечатленные ее сильным влиянием, стали использовать органы правопорядка для укрепления своих позиций, а не для служения народу».

Деспотические государства, опасаясь революций, почти всегда использовали тайную полицию, чтобы следить за своими гражданами. Эти органы добывали информацию при помощи пыток и устраняли тех, кто подозревался в подрывной деятельности, лишая их жизни или арестовывая без суда и следствия. У нацистов было гестапо, в Советском Союзе — КГБ, а в Восточной Германии — Штази. Просто поразительно: чтобы держать под контролем около 16 миллионов жителей, у Штази было 100 000 сотрудников и, вероятно, полмиллиона осведомителей. Работники этой спецслужбы круглые сутки прослушивали телефонные разговоры и вели досье на треть населения. «Сотрудники Штази не гнушались ничем и не испытывали ни малейшего стыда,— пишет Джон Кёлер в книге «Штази».— Священники, в том числе и те, кто занимал высокие посты как в Протестантской, так и в Католической церквях, в массовом порядке вербовались в качестве тайных осведомителей. Их кабинеты и исповедальни были напичканы подслушивающими устройствами».

Однако наводящие ужас методы поддержания порядка использовались не только деспотическими правительствами. Полиция в крупных городах тоже обвинялась в том, что она держит людей в страхе, обеспечивая правопорядок чересчур агрессивными методами, особенно среди национальных меньшинств. Комментируя последствия нашумевшего скандала в Лос-Анджелесе, один журнал заявил, что «неправомерное поведение полиции достигло нового уровня беззакония, и в результате этого появилось новое выражение — „полицейский-бандит"».

Поэтому власти задаются вопросом: что делать органам правопорядка, чтобы улучшить свою репутацию? Стараясь доказать, что они приносят обществу пользу, органы правопорядка многих стран стали обращать больше внимания на социальный аспект своей работы.

Традиционный японский способ охраны правопорядка, ввиду своего общественного характера, привлекает внимание иностранных наблюдателей. По сложившейся традиции японские силы правопорядка организованы в небольшие полицейские участки, в каждом из которых посменно работает около десятка сотрудников. Рассказывает британский преподаватель криминологии, долгое время живший в Японии, Фрэнк Лишман: «Спектр общественных услуг, предоставляемых сотрудниками *кобона*, хорошо

известен: они дают сведения об адресах на японских улицах, большая часть из которых не имеет названий; одалживают попавшим под дождь пассажирам неостребованные найденные зонтики; заботятся о том, чтобы пьяные *сараримены* [офисные работники] не опоздали на последний поезд домой; дают гражданам советы по личным вопросам». Общественный характер работы полиции принес Японии завидную репутацию страны, где можно безопасно ходить по улицам.

Но будет ли такой способ охраны правопорядка эффективным и в других странах? По мнению некоторых изучающих криминологию, здесь есть чему поучиться. Современные достижения в средствах связи, похоже, только отдаляют блюстителей порядка от людей, которым они служат. Во многих городах охрана порядка сводится в основном к тому, чтобы реагировать на чрезвычайные ситуации. Иногда кажется, что первоначальный упор на предупреждении преступности был утрачен. При таком положении вещей люди снова увидели необходимость быть более бдительными.

Всеобщая бдительность означает, что люди бдительно следят за безопасностью друг друга. Для этого органы правопорядка организуют встречи соседей, чтобы они могли познакомиться друг с другом, обменяться телефонами и узнать о том, как не стать жертвой преступления. Благодаря этим мероприятиям люди в кварталах снова чувствуют себя соседями. Ведь часто они даже не знают, кто живет рядом с ними. Эта программа эффективна, потому что она повышает у граждан чувство ответственности. Она также улучшает отношения между органами правопорядка и населением.

В рамках другого начинания стражи порядка поощряются быть более сострадательными к жертвам преступлений. Известный нидерландский виктимолог Ян ван-Дейк писал: «Нужно внушить стражам порядка, что умение обращаться с пострадавшими для них так же важно, как для врачей умение обращаться с пациентами». Во многих странах органы правопорядка по-прежнему не считают насилие в семье и изнасилования настоящими преступлениями. Но Роб Моби отмечает: «За последние годы полиция стала относиться к насилию в семье и изнасилованиям гораздо серьезнее. Однако все еще есть место для значительных улучшений» («Policing Across the World»). Другая область возможных улучшений — это распространенная проблема злоупотребления властью.

Иногда говорить о защите, предоставляемой органами правопорядка, наивно, если учесть сообщения о коррупции в их кругах. Такие сообщения появлялись уже тогда, когда органы правопорядка только начинали формироваться. Рассказывая о событиях, произошедших в 1855 году, одна книга о нью-йоркской полиции пишет, что, «по мнению многих жителей Нью-Йорка, полицейских и бандитов трудно различить» («NYPD—A City and Its Police»). В своей книге о Латинской Америке Данкан Грин отмечает, что полиция, «согласно общественному мнению, пропитана коррупцией, некомпетентна и нарушает права человека» («Faces of Latin America»).

Начальник отдела кадров латиноамериканской полиции, насчитывающей 14000 сотрудников, сказал: «А что вы хотели, когда полицейский получает меньше [100 долларов] в месяц? Что ему остается делать, когда ему предлагают взятку?»

Но почему некоторые стражи порядка становятся продажными? Кто-то вначале придерживается высоких норм, но затем поддается влиянию нечестных коллег и давлению криминального мира, с которым соприкасается. Вот что сказал один чикагский полицейский: «Сотрудники полиции вступают в непосредственный контакт со злом. Они ходят среди зла. Они осязают его... они пробуют его на вкус... они нюхают его... они слышат его... им приходится иметь с ним дело» (книга «What Cops Know»). Соприкосновение с пороком может легко испортить человека.

Хотя органы правопорядка оказывают неоценимые услуги, они, конечно же, не совершенны.

Но разве наличие органов правопорядка делает нашу жизнь безопасной? В большинстве городов, а также во многих сельских районах ощущается кризис в отношении охраны порядка. Можем ли мы надеяться, что силы правопорядка защитят нас, например, от организованной преступности и рецидивистов? Можно ли ожидать, что они наведут на улицах порядок? Победят ли они в борьбе с преступностью?

Автор Дейвид Бейли высказал такое мнение: «Органы правопорядка не предупреждают преступности. От них столько же пользы, сколько от лейкопластыря для больного раком. Мы не можем на них полагаться, хотя они и отдают все силы тому, чтобы предотвращать правонарушения и защищать общество от преступников» («Police for the Future»). Исследования показали, что три основных направления работы органов правопорядка — патрулирование улиц, реагирование на срочные вызовы и расследование правонарушений — не предупреждают преступности. Почему?

Попытка предупредить преступность значительным увеличением личного состава обошлась бы невыносимо дорого. А то усиление патруля, которое органам правопорядка по карману, преступников, похоже, не очень беспокоит. Быстрое реагирование тоже не спасает положение. Блюстители порядка говорят, что реальный шанс схватить виновного остается, только если они придут на место преступления меньше чем за минуту. Кажется, правонарушители знают, что такая скорость маловероятна. Расследование преступлений тоже не помогает. Хотя благодаря работе следователей виновных осуждают и заключают в тюрьмы, это, очевидно, не предупреждает преступности. В США в местах лишения свободы находится больше правонарушителей, чем в любой другой стране, но все же уровень преступности там очень высокий; в Японии же, где не так много заключенных, уровень преступности один из наименьших. Даже мероприятия, призывающие к всеобщей бдительности, как оказалось, не надолго улучшают ситуацию, особенно в криминальных районах. Жесткие меры по отношению к некоторым

правонарушенням, таким, як торгівля наркотиками або ограблення, виробляють сильний ефект, але, знову ж, їх діяльність недовготривало.

Як ми себе ведемо, коли поруч немає міліціонерів? Воспользуємося ми випадком, щоб порушити закон? Просто дивовижно, скільки так званих порядочних людей, стосуються до середніх і вищих шарів суспільства, готові ризикнути своєю репутацією і майбутнім заради сумнівної вигоди обов'язкового проступку. В «Нью-Йорк таймс» писали про «112 обвинувачених в шахрайстві, які, як повідомляють, були задіяні в обмані компаній, стосуються страхування автомобілів. Серед обвинувачених були юристи, лікарі, хіро-практики, фізіотерапевти, іглотерапевти і співробітник поліції».

Те, що сталося в 1997 році в бразильському місті Ресифі, коли поліція оголосила забастувку, показує, з якою готовністю люди порушують закон, якщо їх нікому стримувати. Будь-які релігійні переконання, які, можливо, у них є, не впливають на їх поведінку. Вони можуть знизити для себе моральні норми або взагалі їх відкинути. Оскільки люди в світі схильні до беззаконня,— до дрібного або великого,— не дивно, що сили правопорядку в більшості країн ведуть безнадійну боротьбу.

Робота стражей порядку в якійсь мірі сприяє покращенню соціальних умов. Коли вулиці очищені від наркотиків і насильства, люди також прагнуть вести себе порядочно. Але, кажучи по правді, змінити суспільство не під силу ніяким органам правопорядку.

**В одній книжці робиться висновок: «Те, що органи правопорядку не спроможні попереджувати злочинність, не повинно сильно дивувати розважливих людей. Багато розуміють, що злочинність в суспільстві залежить від соціальних умов, які знаходяться поза компетенцією органів правопорядку, а і системи кримінального судопроцесу взагалі» («Police for the Future»).**

*Зеленська Л.Д*

## **ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.В.НЕТУШИЛА.**

В другій половині XIX століття серед прогресивної педагогічної громадськості особливої актуальності набули питання шкільної дисципліни. Дискусія, яка розгорнулася на сторінках педагогічної преси в 60-70-і роки XIX століття стосовно засобів підтримки дисципліни учнів гімназій і прогімназій, була викликана шкільними реформами та підготовкою нових шкільних статутів (1864 та 1871 рр.).

Серед педагогів- і теоретиків і практиків- питання шкільної дисципліни викликало найрізноманітніші, часом протилежні судження. В той час як одні (К.Д.Ушинський, М.А.Корф, Ф.Єлеонський) поділяли погляди Яна Амоса Коменського, що школа без дисципліни- що млин без води, інші- взагалі заперечували будь яку дисципліну в школі. До числа прихильників останнього



погляду належав граф Л.М.Толстой, який втілював в життя свої принципи виховання, керуючи Ясно-Полянською школою.

Але основна мета представників передової педагогічної думки полягала в повній ліквідації адміністративно-поліцейських заходів підтримки шкільної дисципліни, боротьбі за заміну їх засобами педагогічного характеру, за розвиток духовних сторін особистості учнів. Виступивши з гострою критикою німецької педагогіки, яка пропагувала дисципліну, як шкільну поліцейську діяльність, як дисципліну управління, завданням якої було забезпечення зовнішнього порядку, російські педагоги розглядали дисципліну як органічну, невід'ємну частину всього навчально-виховного процесу школи, яка повинна бути спрямована на внутрішній . моральний розвиток вихованців.

Прогресивні ідеї стосовно педагогічних основ шкільної дисципліни знайшли вираження в роботах К.Д.Ушинського [6], М.А.Корфа [1], Ф.Єлеонського[8], Д.П.Максименка [2]. В дискусії з цього питання активну участь прийняли педагогічні ради, товариства, навчальні округи. .

На одному з перших засідань Педагогічного відділу Харківського історико-філологічного товариства була заслухана доповідь І.В.Нетушила "Етика в дисципліні" [3], в якій були представлені педагогічні погляди автора на весь навчально-виховний процес в школі, і, зокрема, даний глибокий аналіз проблеми шкільної дисципліни.

І.В.Нетушил- професор Харківського університету, відомий історик та філолог. Під час викладацької діяльності в Харківському університеті (1884-1921) читав курси історії стародавнього світу, римської і грецької граматики, педагогіки, вів практичні заняття. З 1886 р. виконував обов'язки секретаря історико-філологічного факультету, був членом ради при попечителі Харківського навчального округу. В 1912-1919 рр.- ректор Харківського університету, член-кореспондент імп. Академії наук. [7; с.71.]

Виступаючи з доповіддю на засіданні педагогічного відділу Харківського історико-філологічного товариства, І.В.Нетушил мав намір викликати живий обмін думок, які б виходили з практики шкільного життя і були б спрямовані на користь тієї ж школи. [3; с.1.]. Вчений відзначав, що питання навчання і виховання завжди були і будуть сучасними, викликатимуть обговорення і нове висвітлення в залежності від постійно змінних місця, часу і самих людей. [3; с.1.]. Тому, на думку І.В.Нетушила, в другій половині ХІХ ст. досить актуальним постало питання:"Чи правда, що ми, сучасні педагоги, більше вчимо, чим виховуємо? І якщо це так, то в чому причини такого явища?".[3;с.3]

Відомо, що серед багатьох педагогів і активних громадських діячів другої половини ХІХст. було багато прихильників твердження, що завдання школи-навчання, а виховання повинно повністю покладатися на сім'ю. Цю точку зору підтримував і Л.М.Толстой в своїх педагогічних статтях. [2;с.4.]. І.В.Нетушил спростував ці думки, довівши, що виховання повною мірою стосується як сім'ї так і школи. А так як вплив школи на сім'ю не піддавався ніяким загальним і обов'язковим нормам, школа повинна була, в першу чергу, розраховувати на

свої власні засоби і сили. Питання про переваги школи чи сім'ї в справі виховання не було новим. Як наголошував І.В.Нетушил, ще Квинтиліан в першій частині твору про підготовку римського громадського діяча детально розмірковував над тим, де краще навчати дітей: дома чи в школі? І зваживши всі за і проти, віддав перевагу навчанню громадському, спільному, шкільному, підкреслюючи при цьому вагомість сімейного виховання. На перший план у справі виховання він поставив питання про виховання добропорядності. [3;с.3.].

За глибоким переконанням І.В.Нетушила, навчання можна відділити від виховання лише теоретично, в живій педагогічній справі ці сторони повинні бути нерозривно пов'язані. Адже і сама мета навчання не може передбачати лише накопичення знань з певних предметів. "Навчання повинно прагнути до розвитку і вдосконалення розуму і його здібностей. Подібно до цього і кінцева мета виховання повинна поєднувати упорядкування волі і почуттів вихованця", - підкреслював І.В.Нетушил. [3; с.4.].

Спираючись на фізіологічні дослідження, І.В.Нетушил наголошував, що фізичні й духовні здібності дітей шкільного віку перебувають в цей період в такому стані, коли вони ще не окріпли і прагнуть гармонійного розвитку. Вихователь повинен дати належне спрямування фізичним і духовним силам дитини. "Дисциплінування їх- головне завдання школи. Дисципліна розуму дає розумовий розвиток, дисципліна волі і почуттів- облагороджує характер." [3; с.4.].

Аналізуючи навчально-виховний процес в школі, І.В.Нетушил вказував на необхідність розпізнавати форму і зміст навчання і виховання. "Було б великою помилкою, якщо б в справі навчання школа обмежувалась лише одним змістом, тобто певною сумою наукових знань. Навчання без достатнього змісту буде не повним, бо ще в більшій мірі необхідне засвоєння правильного логічного мислення. Подібним чином і в справі виховання було б помилкою обмежуватись лише однією стороною дисципліни- її зовнішніми формами. Дисципліна без етичного змісту настільки ж недостатня, як і навчання без розумового розвитку дітей. Бо саме виховання повинно внести належний порядок в моральні здібності душі", - стверджував І.В.Нетушил. [3;с.5.]. Вчений рекомендував реалізовувати виховні завдання школи таким чином, щоб була в найменшій мірі помітна зовнішня, примусова форма.»Дисциплінування розуму набувається непомітно, шляхом методологічних прийомів під час вивчення навчальних предметів. Відповідно до цього і етичне, моральне виховання повинно досягатись мимохідь, тими ж навчальними предметами, а разом з тим і всим устроєм шкільного життя.» [3;с.5.].

За глибоким переконанням І.В.Нетушила школа є прототип тих закладів, членами яких є кожен повноправний громадянин. Школа є суспільство зі своїм керівництвом, своїми законами, своїми спільними справами. І якщо навчально-виховний процес в школі поставлений належним чином, то в учнів буде вироблене правильне ставлення до закону і обов'язків.

В той же час І.В.Нетушил застерігав, що поняття дисципліни не повинно вичерпуватись зовнішніми формами. Одним із головних недоліків школи він вважав «мертву тишу» в класі. На думку І.В.Нетушила класна дисципліна безумовно потрібна в інтересах навчання. Але вона матиме негативний вплив, якщо буде лише сухою, бездушною формою, не осмисленою внутрішньою свідомістю обов'язку.» [3;с.6.]. Поряд із зовнішніми формами дисципліни повинно йти внутрішнє виховання- виховання етичне, яке б надіяло поведінку не лише формою, але й змістом.

І.В.Нетушил наголошував, що учні повинні не тільки знати, що те чи інше вимагається від них під страхом покарання, але й усвідомлювати, що саме по собі є “добре”. Для розуміння етичних основ гарної поведінки і пристойних манер І.В.Нетушил пропонував формулу:” Не роби другому того, чого не бажаєш собі.” [3;с.7.]. На його думку міру і зміст вимог культури поведінки людина може зрозуміти і оцінити перш за все, по відношенню до самої себе. В цьому ж напрямку повинні бути осмислені і різноманітні випадки стосовно класної дисципліни, оскільки пустощі в класі заважають вчитися іншим, наносять їм шкоду і завдають прикрощів.

Таким чином, глибоко проаналізувавши форми і зміст шкільної дисципліни, І.В.Нетушил прийшов до висновку, що значення школи в житті учнів буде недостатнім, якщо не звертати належної уваги на духовну сторону вихованців, на їх розумовий і етичний розвиток. На перший план школа повинна поставити мету морального удосконалення дитини шляхом розумного поєднання внутрішніх і зовнішніх форм шкільної дисципліни. Будучи прихильником прогресивної педагогічної думки другої половини ХІХст., І.В.Нетушил закликав вести учнів до того, щоб вони контролювали свою поведінку не лише під загрозою покарання. При цьому мета покарання переслідувала б не дисциплінарну, а виключно педагогічну мету: виправлення та зміцнення і розвиток духовних сторін особистості учнів.

### *Література*

1. Корф Н.А. Русская начальная школа: руководство для земских гласных и учителей сельских школ.- Пг.: Изд-во Д.Е.Кожанчикова, 1870.-457с.
2. Максименко Д.П. О школьной дисциплине. Харьков: Тип. Печат. Дело, 1906.
3. Нетушил И.В. Этика в дисциплине.- Харьков: Тип. Губ. Правления, 1902.
4. Смирнов В.З. О мерах поддержания дисциплины учащихся гимназий и прогимназий (1864-1874) // Советская педагогика, 1946.-№ 8-9.- с.52-63.
5. Смирнов В.З. Вопросы школьной дисциплины в педагогической дискуссии конца 50-х начала 60-х гг. ХІХ в. в России // Советская педагогика, 1946.-№ 6.- с.82-95.
6. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову», 1864, ч.1.- с.8-24.

7. Харьковский Государственный Университет. Библиографический словарь ученых Харьковского университета. Т.І. Ректоры (1805-1919).- Харьков,1995.

8. Елеонский Ф. О школьной дисциплине. // Учитель.-1864.

## ВИЩА ШКОЛА

*Внукова І.П., Ковальова О.В.*

### РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

Серед багатьох напрямків виходу з екологічної кризи провідним є еколого-просвітницький. Його складовими виступають: екологічне навчання, просвіта та виховання. Головним завданням екологічної просвіти є перебудова гроиадської (суспільної) екологічної свідомості, зміна способу життя людини і її моральності. Нині ні наука, ні медицина, ні школа не можуть здійснити переворот у її свідомості. Щоб вийти з духовної кризи, необхідно формувати світогляд людини таким чином, щоб вона духовно усвідомила свою належність до всього людства та Бога, жила за законами справедливості, совісті і добра.

Таком чином, стратегія подолання екологічної кризи в сучасному суспільстві повинна мати не тільки науково-технічну, але й правову і моральну складову.

Громадсько-екологічна свідомість існувала завжди, на всіх етапах історичного розвитку людства. Вона завжди відзеркалювала існуючі уявлення про взаємовідносини людини та природи. І саме сталий тип екологічної свідомості визначив поведінку людини в процесі взаємодії зі світом природи.

В сучасних умовах майже у всіх сферах економічної та культурної діяльності людини в її свідомості міцно закріпилося уявлення про те, що вона володіє “людською виключеністю” і має звільнення від підкорення екологічним закономірностям. Така поведінка, що заснована на ідеї “людської виключеності”, перетворилася на одну з головних причин екологічної кризи на одну з головних причин на земній кулі.

Як вважає А. Гор (1993), проблема полягає не стільки в нашому впливі на довкілля, скільки в наших взаємовідносинах з ним. Вилікувати взаємодію людини та Природи можливо лише за умов створення нового екологічного мислення.

Сучасне екологічне мислення повинне перетворитися на екологію душі. Воно повинно відбивати здатність людини відчувати живе буття світу, бути спрямованим на виховання високих гуманістичних цінностей і орієнтирів у людському житті.

Нині широко розповсюджений тип екологічної свідомості, що спирається на уявлення про “людську виключеність”, має назву антропоцентричного. Його основні компоненти наступні (Дерябо, Яс він, 1996):

Людина – найвища цінність. Природа – власність людини.

Людина – вершина, її створення та природні об’єкти під нею.

Взаємодія – безмежне використання природи.

Характер взаємодії – все вірно, дозволено, що корисно людині.

Етичні норми і правила діють тільки в світі людей і не розповсюджуються на взаємовідносини зі світом Природи.

Подальший розвиток природи повинен підкорятися процесу розвитку людини.

Всі зазначені вимоги до стосунків з природою досить яскраво та переконливо свідчать про те, що екологічний антропоцентричний тип свідомості можна коротко охарактеризувати як безпрецедентне зверхнє ставлення людини до Природи. Створюється таке враження, що людство не бачить на Землі нічого живого і не замислюється над тим, а чому і для чого й кого створено розумно, оригінально і прекрасно такий багатий навколишній світ. Чому людина мисляча в першу чергу не задумується над тим, як зберегти все це земне багатство. Яким чином уникнути його пошкоджень. В кожній вимозі антропоцентричної свідомості людства прекрасно, що нікого і нічого в світі вище за людину не існує і весь світ повинен їй підкорятися. Практично вона проголошується жорстким, бездумним, зажерливим володарем Природи. І навіть християнське віровчення поки що у більшості населення не змінило цього хижацького ставлення до Природи.

Необхідно зауважити однак, що історія розвитку екологічної свідомості – це не тільки історія абсолютного володарювання (панування) антропоцентризму, коли людина протиставляє себе природі і взаємини з нею створює тільки на основі абсолютного незаперечного прагматизму.

Дійсно, в епоху бурхливого зростання промисловості широкого розповсюдження в наукових колах мали місце теорії, що об'єктивно сприяли відриву людини від природи, при цьому хибно тлумачився хід еволюційного розвитку біосфери. Серед уявлень можна відмітити настирливі гасла перетворитися на володарів природи, стати над нею; різні теорії про постійність і упередженість гармонії суспільства та природи, фактично відкидали реальні загрози екологічної кризи. В різні часи Г. Гегель, Б. Спіноза, Ф. Ніцше, Р. Декарт та інші науковці.

Разом з такими поглядами існували і інші уявлення єдині і невід'ємні одне від одного, протиставляти їх неможливо. Особливо чітко такі твердження можна прослідити у XIX-XX ст., коли з'явилися праці К. Маркса та Ф. Енгельса: "Капітал", "Діалектика природи" та інші.

В цих роботах підкреслювалося, що людина не може відмінити або замінити закони природи – вони об'єктивні і діють поза її волею. Людина не може бути володарем над природою, вона належить їй, вона її частка, знаходиться в ній. Людина має можливість тільки користуватися її законами у своїй діяльності.

До позитивних тенденцій у відношенні до природи необхідно віднести думки американських дослідників Пауела та Фернау, що висунули вперше ідею про необхідність консервації природних ресурсів для майбутніх поколінь та про справедливий їхній розподіл. Тобто був висловлений принцип бережливого

ставлення до природних скарбів, обґрунтовувалася ідея розумного та економічного ставлення до їх використання.

У другій половині XIX ст. плеяда видатних науковців (М.Ф. Федорів, В.С. Соловійов, М.Г. Умнов, І.В. Киреєвський та інші) довели необхідність розробки нових моральних принципів взаємодії людини і природи, заснування на визнанні цивілізованого ставлення до природи – її відновлення, а не експлуатації. Вони стверджували, що Людина і все, що її оточує – це частка єдиного Космосу. Цей напрямок і отримав назву – Космізм.

Видатний мислитель світу XX ст. В.І. Вернадський глибоко обґрунтував ідею єдності Людини і біосфери і творення в сфері розуму – ноосфери.

На сучасних етапах розвитку біосфери людська діяльність перетворюється на провідний факт. Розвиток продуктивних сил, соціально-економічних систем все більше випереджає темп еволюційного розвитку природи. Масштаби впливу людей на природу перебільшують всі відомі геологічні процеси. В своїй діяльності людство все більше змінює біосферу. При цьому пошкоджуються усталені швидкості біохімічних циклів, змінюється клімат, погіршується потужність озонового шару. Ці глобальні зміни можуть перетворитися на фатальні. Вперше за багато тисячоліть людина вступила до великого конфлікту з біосферою.

Єдиним виходом з цього скрутного становища, за думкою В.І. Вернадського, є створення ноосфери. Ноосфера – новий етап в історії біосфери, коли головна роль у її розвитку буде визначатися не стихійним використанням ресурсів і антропоцентричним мисленням, а буде визначатися гармонійним розвитком природи і суспільства.

Людина та біосфера дійдуть до нерозривного зв'язку, до єдиного правильного зв'язку – до коеволюції суспільства та біосфери. На цьому шляху не буде ні переможців, ні володарів однієї зі сторін.

В.І. Вернадський доводив, що в сфері розуму – ноосфері повинна панувати гуманістична думка, а це передбачає перш за все гуманізацію соціальних відносин, розумне ставлення до природи, бережливе використання її ресурсів. До природи не можна відноситися хижацько-споживацько, це не в інтересах мислячої людини.

Проміжним етапом на шляху формування нової екологічної свідомості необхідно виділяти і такі філософські течії, як “універсальна етика (А. Швейцер, М. Ганді, та інші) і біоцентризм”. В їхній основі – благо творіння перед життям, рівність у своїй самоцінності всіх живих істот, визнання досконалості і духовності Природи, відмова від прагматичного підходу у відношенні до неї. Мерилом розвитку сучасної цивілізації визнається збереження Життя. Воно перетворюється на абсолютну цінність, все, що йому заважає, виступає як анти цінність.

Мислитель, гуманіст А. Швейцер (1865-1965 рр.) доводив, що тільки етика благоговіння перед життям є досконалою у всіх відношеннях. За його думкою, недоліком існуючих етичних екологічних систем є повне виключення з них

будь яких істот, що відрізняються від людини. Вся складна та сповнена протиріч історія розвитку світоглядних уявлень про взаємодію природи і суспільства (консерватизм, російський комізм, учіння про ноосферу, універсальна етика і біоцентризм) – це рух людства до нового типу екологічної свідомості – екоцентризму, до розуміння коеволюції людини і біосфери.

У екоцентризмі виділені наступні головні особливості (Дерябо, Ясвін, 1966):

Найвища цінність – гармонійний розвиток людини і природи. Людина – не власник природи, а один з головних членів природного товариства.

Відмова від ієрархічної побудови світу.

Мета взаємодії з природою – максимальне задоволення потреб людини та всього живого природного товариства.

Характер взаємодії з природного визначається незаперечними вимогами: вірне і дозволене тільки те, що не порушує існуючу в природі рівновагу.

Етичні норми і правила розповсюджуються не тільки між людьми, а й на взаємодію з усім світом природи.

Розвиток природи і людини мислиться як процес коеволюції, взаємовигідної єдності.

Таким чином, екоцентричне екологічне мислення – це докорінна зміна ставлення людини до Природи. Воно повинно перетворитися на головний чинник виходу людства з глибокої екологічної кризи.

За останні роки в нашій країні і за кордоном була розроблена ціла низка основних екологічних положень і принципів, що за думкою багатьох авторів, необхідно виконувати на всіх рівнях життя людини – від індивідуального до загальнолюдського. Серед них значний інтерес представляють положення “біосферної етики”, що висунуті з позиції екоцентризму відомим науковцем **Ф.Я. Шипуновим** (1990).

Не можна забруднювати та засмічувати Землю і Космос всіма засобами, арсенал яких нині дуже широкий.

Зберігати енергію біосфери і її оточення.

Не можна руйнувати мінерали, знищувати тварин, рослини. Оберігати Природу і ставитися до неї як до дорогоцінного складу, що є продуктом довголітнього планетно-космічного процесу.

Не можна спускати (перевозити) біосферу на більш низький якісний ступінь.

Коротко принципи біосферної етики можна викласти таким чином: повага до всього живого (і, зокрема, до людини), повага до природи, т.б. біосфери і її оточення, повага до Космосу.

Передбачається, що ставлення ноосфери і нової екологічної свідомості буде відбуватися повільно, необхідно при цьому буде долати протиріччя і навіть страждання. Цей процес вимагає створення нових принципів моральності, серед яких вирішального значення набуває перехід від принципу кількісного росту, примітивного накопичення матеріальних багатств за рахунок



руйнування біосфери Землі до принципу піднесення розуму і духу при стриманому, обмеженому, лише необхідному матеріальному достатку.

Сучасну проблему, т.б. створення нового екологічного мислення, можна вирішити через екологічне виховання. Воно покликане формувати активну природоохоронну позицію кожної людини. Досягти високого рівня нового економічного мислення стане можливим за допомогою комплексного природоохоронного та екологічного навчання, що включає виховання у вузькому значенні слова, шкільну та вузівську екологічну освіту, позашкільну освіту, пропаганду екологічного світогляду.

Основні цілі екологічного виховання в сучасних умовах, що проголошені в кодексах, маніфестах, резолюціях можна об'єднати у такі вимоги, які необхідно усвідомити, зрозуміти і визначити людством:

будь-яке життя самооцінне, унікальне і неповторне; людина відповідна за все живе;

природа була і завжди буде сильніша за людину; вона вічна і нескінченна; основою взаєморозуміння з природою повинна стати взаємодопомога, а не протидія;

чим більше різноманітна біосфера, тим вона більш стійка;

екологічна криза стала грізним явищем; людство неприпустимо негативно впливає на довкілля, дестабілізує природні закони;

якщо все залишити в навколишньому середовищі без змін, то через 25-30 років Земля відповість одурілому людству надзвичайним ударом на знищення;

атропоцентричний тип свідомості; що охоплює масову свідомість і складався на протязі багатьох століть, необхідно замінити новим баченням світу – екоцентричним.

люди повинні бути орієнтовані і готові до радикальної зміни системи цінностей і поведінки, а саме до відмови перенасичення матеріальними благами, від установки на багатодітну сім'ю і від екологічної безвідповідальності і всюдозволеності.

Екологічне виховання повинно базуватися на головній думці, що вихід з екологічної кризи можливий. Ключі до вирішення глобальної екологічної проблеми знаходяться: у переоцінці світоглядних цінностей і у зміні "пріоритетів", у нормалізації кількості населення через розумне планування сім'ї, через безперервну практичну роботу по реалізації основних напрямків охорони довкілля.

Нині висловлюється думка від економіки, а екологічна самосвідомість має лише допоміжне значення. Очевидно, що при здійсненні природоохоронних робіт необхідно спиратися на міцну економічну базу, але яким чином можна реалізувати нову концепцію економічного стійкого розвитку при антропоцентричному типі екологічної свідомості. Це дає підставу говорити, що економіка повинна розвиватися поруч, разом з екологією. і людьми.

Безоглядна експлуатація людиною природи закінчена. природа вимагає відродження. В сьогоднішні у стосунках з природою людині необхідні глибокі знання та мудра обережність. Тому нині людство намагається поєднати свої зусилля під знаком мудрого екологічного гуманізму, проголошуючи:

Ні: будь-яким війнам, будь-яким битвам з Природою, безграмотному технократизму, будь-чому, що загрожує біосфері Землі, загрожує людям.

Да: миру і спокою, любові і повазі до Природи – основні умови людського життя, збереження біосфери, її першого типу; максимальне збереження всіх існуючих видів живих створень; ресурсозбереженню, “замкненим” циклам продуктивної праці, новому біологізованому шляху розвитку сільського господарства, підприємствам без диму, та отруйних викидів, тиші, твердій демографічній стратегії та розвитку екологічної культури, екологічній свідомості, заснованій на гуманістичних засадах.

Важливого значення при формуванні екологічної гуманістичної свідомості набуває проблема розвитку самосвідомості кожної людини, проблема її духовного удосконалення. Ще у творах Мелетія Старицького Була закладена перспектива духовного удосконалення, зв'язку людської душі з Абсолютом. Самопізнання, за Смотрицьким, – це постійний рух душі. Рух до самопізнання, пов'язаний з зміною бачення світу, зміною і удосконаленням самого себе. Самотворення людини у реальному світі не має обмежень, воно триває до повного “переораження”, пояснення “зору внутрішнього”.

У процесі пізнання, Смотрицький вважав, головне – це душевне переживання, т.б. “глибинні стихії почувань”. Він надав особливого значення чутливості людині, її прагненню – очистити серце для прийняття мудрості, яка в “підступну душу” не входить. У нього серце – “орган духовного значення”. Нечутливість він вважав гріхом, тому що вона руйнує зв'язок між людиною і божеством трансцендентним світом; чутливість завжди йде від Бога і ним керується. На основі душевних переживань пробуджується нові образи чулості, народжується ідеї справедливості, чесності та свободи розумного вибору у житті.

Відродження духовності і моралі, етики і екології душі – це основа подальшого процесу людської цивілізації, розвитку гуманістичних стосунків людини і Природи.

Екологічне мислення має підвестися на рівень нової релігії, тільки глибокий переворот у свідомості людей збереже цивілізацію. Кожна людина повинна відкрити в собі духовний зір, знайти дорогу до себе і мир в собі.

### *Література*

1. Білявський Г.О., Подун М.М., Фурдуй Р.С. Основи загальної екології. – К.: Либідь, 1995. – 368 с.
2. Гиренок Ф.И. Экология, цивилизация, ноосфера. – М.: Наука, 1987. – 182 с. Екологічна культура теорія і практика. // Навч. посібник. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.

3. Крисаченко В.С. Екологічна культура теорія і практика. // Навч. посібник. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.
4. Коробкин В.И. Передельский Л.В. Экология. Для студентов вузов. – р н/2,; Феникс, 2000, с 538-549.
5. Людина і довкілля. Антологія: У 2-х кн. /Упорядок, автор ветеуп. розділів, біографій довідок та коментарів В.С. Крисаченко. – К,: Заповіт, 1995. – 432 с.
6. М.М. Назарук Основи екології та соціології. – Львів, Афіша, 1999. – 255 с.
7. Социальные аспекты экологии. – Мн.: Наука и Техника, 1983. – 232 с.

*Чупилко Г.Р.*

### **ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ З НОВИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ НА ОСНОВІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ**

Зміни у соціально-економічному і політичному житті нашої країни, поворот до розбудови демократичної держави привели до переосмислення ролі особистості у суспільному розвитку, до необхідності утвердження кожної людини як самобутньої, унікальної особистості. Це, у свою чергу, викликало зміни у пріоритетах виховання. На перший план висуваються ідеї добра, справедливості, поваги, турботи, відповідальності, довір'я, рівноправ'я. У зв'язку з цим проблема гуманізації та демократизації навчання і виховання підростаючого покоління набирає великої ваги. Вони викликали потребу шукати нових підходів до організації навчально-виховного процесу у сучасній українській школі. Пріоритетним завданням педагогів, вихователів у цьому напрямку є створення нових педагогічних технологій, що передбачає пошуки форм і методів навчально-виховної роботи, які б сприяли відкриттю унікального "Я" кожної дитини, становленню її самосвідомості і здійсненню особистістю значущого і суспільно прийнятого самовизначення, самореалізації та самоутвердження,

Відомо, що у перші роки (3-5) самостійної педагогічної діяльності молоді вчителі використовують ті форми, методи і прийоми навчання і виховання учнів, з якими познайомилися у вищому навчальному закладі. Це цілком справедливо, тому що щоб створити щось нове, необхідно мати якусь основу, оскільки тільки із знання виростає нове знання, а також формуються уміння і навички. Саме з цією метою ми знайомимо майбутніх вчителів з різноманітними педагогічними технологіями, які асоціюються з усуненням одноманітної усталеності у навчально-виховному процесі, застосуванням ще не знайомих учням підходів і засобів.

Великого значення у цьому процесі надається зарубіжному педагогічному досвіду, зокрема досвіду альтернативних шкіл Заходу, який склався протягом ХХ століття. У зарубіжних альтернативних школах накопичено великий досвід

виховання учнів на принципах поваги до особистості, до її самостійності й оригінальності і права вибору. Врахування цього досвіду у вихованні учнівської молоді має важливе значення для підготовки вчителів, які будуть працювати у нових умовах гуманного, демократичного, правового суспільства.

В останні десятиліття у нашій країні посилюється інтерес до зарубіжного педагогічного досвіду, який розглядається як нові педагогічні технології. Він є не тільки основою для формування нових поглядів на дитину і організацію навчально-виховного процесу в різних закладах освіти, але і взірцем того, у якому напрямку і як вести пошуки нового.

До нових педагогічних технологій можна віднести такі здобутки зарубіжної школи, як "метод епох" Р. Штайнера (вальдорфські школи Німеччини), "техніка Френе", вільне виховання М. Монтессорі, "центри інтересів" О. Декролі ("школа для життя, через життя"), "навчання через діяльність" Д. Дьюї, метод вільної роботи у групах Роже Кузіне, "Іена-план" П. Петерсена, "метод проєктів" У. Кілпатрика, Вінетка-план К. Уошборна, Дальтон-план О. Паркхерст та ін. У цих педагогічних концепціях відбувається переосмислення всього навчально-виховного процесу з метою досягнення його вищої ефективності на основі новітніх науково-теоретичних знань.

В основі цих концепцій лежать природність, практичність, соціальність. Провідним положенням їх є думка про те, що школа концентрує свою увагу на дитині і керується у своїй діяльності потребами дитини, підпорядковує їм свою техніку, технологію, зміст освіти і методи виховання. Гаслом усіх новітніх концепцій навчання і виховання можуть бути слова Д. Дьюї про те, що дитина стає сонцем, навколо якого обертаються засоби освіти і виховання. Д. Дьюї висунув вимогу, щоб школа була живою інституцією, джерелом радості та безпосереднього досвіду і була пов'язана з актуальним життям.

Яскравим прикладом такої школи є школа Селестена Френе, яка користується великою популярністю починаючи з 20-х років ХХ ст. не тільки у Франції, але і в інших країнах. Метою своєї діяльності С. Френе вважав демократизацію навчання і виховання. Розроблені ним форми навчально-виховної роботи ("техніка Френе") сприяли формуванню "сімейної дисципліни", тобто взаємодопомоги і взаємоповаги у дитячому середовищі.

"Техніка Френе" являє собою систему усіх напрямків виховання особистості, провідними принципами якої є природовідповідність, активність, самодіяльність, самоврядування, дієвість. Створюючи свою концепцію нової школи, Френе виходив з того, що для впровадження у життя прогресивної педагогіки недостатньо змінити організаційні форми навчального процесу і методи навчання. Слід створити і широко використовувати нові матеріальні засоби навчання і виховання. Серед цих засобів на першому місці стоїть шкільна друкарня.

Френе вважав, що робота з друкарським верстатом має велике навчальне і виховне значення. Це дозволяє активізувати пізнавальну діяльність школярів, розвивати вправність руки, гармонійну координацію рухів, розвивати увагу і

зорову пам'ять, навчати читання і письма без напруги, а також привчати до співробітництва. У школі Френе верстат був розташований у класі, і діти самостійно робили набір тексту під контролем вчителя.

Важливим елементом "техніки Френе" є вільні тексти. Це невеличкі творчі роботи, у яких діти розповідають про свої сім'ї, друзів, про плани на майбутнє, описують свої враження, радощі, болі. Особливо заохочуються твори, які відображають трудову діяльність. Твір дійсно повинен бути результатом вільного бажання дитини поділитися своїми враженнями, джерелом для отримання певних знань, умінь, навичок» Вчитель відбирає кращі з вільних творів, діти обговорюють їх, вносять корективи і доповнення, потім друкують. Кожен учень отримує екземпляр і підшиває його у спеціальний зошит. Ці матеріали у подальшому виконують роль навчальних посібників.

Шкільна друкарня і вільні тексти розглядаються Френе як практичне втілення ідеї про активізацію навчально-виховного процесу і постійне вивчення особистості дитини, її прагнень та інтересів. У цьому розумінні вільний текст це не просто навчальна вправа з рідної мови, а перш за все важливий соціально-психологічний тест, за допомогою якого можна краще зрозуміти взаємовідносини дитини і оточуючого середовища. Крім цього вільні тексти перетворюють рідну мову на живий засіб спілкування, вони вимагають ретельної роботи над словом, а друкарський верстат стимулює цю діяльність учнів і надає їй функціональний характер.

Френе започаткував якісно новий вид навчання: у його системі ми знаходимо елементи програмованого навчання. Він відмовився від підручника як єдиного, постійного, стабільного джерела інформації. На його думку, підручники виключають можливість індивідуалізованого навчання, пригнічують інтереси дитини, нав'язують дитині логіку дорослого. Тому Френе запровадив особливі картки, кожна з яких містила якусь частину навчального матеріалу з того чи іншого предмета, або конкретне завдання: текст для граматичної вправи, арифметичну задачу, питання з історії, географії і т. д. Пронумеровані картки систематизуються по предметах або по комплексних темах і розміщуються у спеціальних картотеках. Кожен учень складає для себе з допомогою вчителя певний набір карток для занять.

Навчальні картки будуються по-різному, в залежності від віку учнів і специфіки предмета або теми. їх зміст постійно переглядається враховуючи ті зміни, нові відомості, які з'являються у різних галузях знань.

Френе створив також так звані навчаючі стрічки, які вставлялися для пересування у найпростішу машину. Таким чином, Френе вважав за необхідне застосовувати у навчанні сучасну техніку, яка б підвищувала інтерес до навчання, дозволяла індивідуалізувати навчальну діяльність, працювати кожному в міру своїх сил, а вчителю - не залишати клас без уваги під час опитування одного учня. Працюючи з навчальними картками, учні набувають навичок роботи зі словниками, атласами, довідниками. За таких умов навчальна

діяльність виглядає як ланцюг творчих актів. Це підвищує самостійність і зацікавленість дітей, прищеплює смак до набуття нових знань.

Відзначимо ще одну особливість системи Френе - це чітке планування навчального процесу. Вчитель складає місячний план роботи для кожного класу. У ньому міститься перелік тем з навчальних предметів, які слід вивчити відповідно до державної програми. У відповідності до цього жоден учень разом з учителем складає тижневий план, у якому відображаються усі основні види його діяльності. Тут вказуються, скільки вільних текстів учень складе і на які теми; відзначаються номери навчальних карток, завдання яких повинні бути виконані протягом тижня (граматичні вправи, арифметичні задачі і т. д.), а також види трудової діяльності: робота у столярних чи слюсарних майстернях, у саду, на городі тощо.

Складанню індивідуальних планів Френе надавав великого значення, тому що кожен учень ясно розумів конкретні задачі, які перед ним стоять, і учився самостійно розпоряджатися своїм часом. У нього підвищувалося почуття особистої відповідальності. Так, якщо учень не виконує свій план у зазначений термін, він затримується на перервах, іноді працює у неділю. І навпаки - учень, який виконав тижневий план у п'ятницю, у суботу і неділю може зайнятися своїми улюбленими справами. Таким чином, кожен учень просувається до успіху своїми темпами.

Френе будував діяльність школи таким чином, щоб самою її організацією учні виховувалися у дусі взаємодопомоги, взаємоповаги, відповідальності, особистого достоїнства. Реалізації цієї мети сприяють нові методи навчання і специфічна організація навчального процесу. Крім цього, важливе виховне значення має самоуправління учнів.

Учнівське самоуправління у школі Френе реалізується за допомогою шкільного кооперативу, членами якого є всі учні. На чолі його стоїть рада, в яку входять кілька учнів і вчитель. Під контролем ради перебуває господарська діяльність школи. Учні виготовляють різні предмети для потреб школи, а також на продаж. Виручені гроші йдуть на придбання посібників та обладнання, на організацію екскурсій і т. д. Рада складає відповідні кошториси і контролює їх дотримання. Крім цього, рада є дисциплінарною інстанцією: вона розглядає випадки порушення порядку в школі, вислуховує учнів, які провинилися, розбирає конфлікти між ними, вирішує питання про заохочення і покарання.

У раді кооперативу панує свобода слова, рішення приймаються шляхом голосування. Склад ради щорічно поновлюється, щоб одні учні не звикали завжди бачити себе керівниками, а інші - простими виконавцями.

Щосуботи проводяться загальні збори кооперативу, до яких готуються всі учні. Чергові наводять порядок у класній кімнаті, роблять виставку кращих за тиждень творів, малюнків, альбомів, виробів з дерева і картону.

На зборах головна увага приділяється розгляду шкільної стінної газети. Щопонеділка у шкільному коридорі вивішується великий аркуш паперу. Він розділений на чотири колонки: "Я критикую", "Я хвалю", "Я хотів би", "Я

зробив". Кожен учень у будь-який момент може зробити відповідний запис. Усі записи обов'язково підписуються. Дітям пояснюють, що у газету можна вносити тільки такі зауваження, які мають відношення до подій, які стосуються усього класу, а не якісь дрібні образи, які мають особистий характер (він мене ущипнув, він мені забруднив зошит тощо). У праці "Моральне і громадянське виховання" Френе наводить такі записи: "Я засуджую тих, хто запізнюється на урок" (Кер); "Я засуджую Алена Себага, який ніколи нічого не робить під час чергування, і за нього доводиться працювати іншим" (Поль Синьоре). Голова зачитує ці зауваження на зборах, вони обговорюються і при необхідності накладається покарання, яке зводиться до того, щоб компенсувати нанесений збиток. Наприклад, той, хто вліз у вікно, повинен його вимити; любителі міцного слівця займаються миттям уборних; той, хто розбив скло в оранжереї, розташованій поряд зі школою, піде до господаря, вибачиться і запропонує допомогу у відтворенні зруйнованого.

Після обговорення критичних зауважень збори переходять до схвальних відгуків ("Учора ввечері діти чудово зіграли спектакль". "Молодець Поль, що приніс такі красиві квіти"), побажань ("Я хочу мати інше доручення", "Ми б хотіли, щоб посеред ігрового майданчика був гарний басейн"), реальних справ ("Я зробив гарний будильник для класу", "Ми обладнали два акваріума"). Остання колонка стінної газети - "Я зробив" - демонструє нерозривний зв'язок праці з життям колективу (I, с. 157-169).

Значення шкільного самоуправління у системі Френе полягав у тому, що воно соціалізує дітей, готує їх до майбутнього самостійного життя. Але діяльність шкільного самоуправління повинна відповідати особливостям дитячої психології і інтересам учнів.

Система Френе розроблялася у 20-і роки ХХ ст. З тих пір у світі відбулися великі зміни, у тому числі і у галузі освіти: змінилися задачі та функції різних типів навчальних закладів, модернізується зміст шкільної освіти і сам навчальний процес. Технічні засоби навчання, які пропагував Френе, застаріли. Тому не завжди можна реалізувати конкретні рекомендації Френе, та і не слід цього робити. Знайомлячи студентів з новими педагогічними технологіями на основі зарубіжного досвіду, ми підкреслюємо думку про те, що не варто сліпо наслідувати цей досвід. Але ми можемо наслідувати ті принципи, загальні положення, на яких цей досвід ґрунтується.

Цінність зарубіжного досвіду полягає у тому, що зарубіжними педагогами дитина розглядається як сукупність природних задатків, прагнень, темпераменту, здібностей, стилів розумової діяльності та спілкування і звичок. Відповідно кожна особистість має право на індивідуальне ставлення до себе. У зв'язку з цим педагоги запропонували різні форми такого підходу, які реалізуються головним чином в альтернативних навчально-виховних закладах і які поступово стають невід'ємною складовою масової педагогічної практики. Це стосується режиму навчання, його методів, форм, прийомів тощо. Але справа

не тільки у нових педагогічних методах і прийомах, але і у тому, що нові типи шкіл залучають кращих учителів, які в майстрами і ентузіастами своєї справи.

### *Література*

Френе С. Избранные педагогические сочинения, - М.: Прогресс, 1990. - 304 с.

*Авдіяню Г.Г.*

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

Проблема, якій ми присвячуємо цю статтю, безперечно, є дуже актуальною, для сучасного українського суспільства. Саме цим пояснюється, що психолого -педагогічна наука наголошує на особистісно-гуманістичну суспільну ідеологію, 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 явищ людського життя. Екологія ( від гр.οίκος - дім, батьківщина + λογος - 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, лютю, 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 риє 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 спеціально підібраної класичної 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 відчули?

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.

*Макарова Л.М.*

## **ОРІЄНТАЦІЯ МОЛОДІ НА ОВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ПРОФЕСІЄЮ (ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Історія та сучасний стан орієнтації на вчительську професію набуває важливого значення, оскільки він тісно пов'язаний з загальною професійною орієнтацією. Розглядаючи педагогічну орієнтацію як частину загальної системи профорієнтації і відтіняючи її специфічні особливості, дослідник цієї проблеми С.В.Тезикова визначила його як своєрідний педагогічний процес, тісно поєднаний з педагогічною освітою, і як її передумову. Як і інші дослідники історії професійної орієнтації, С.В.Тезикова уклала періодизацію орієнтації на педагогічну професію, відносно якої ми здійснимо свій короткий аналіз:

1-й етап - 20-і роки - теоретичне і експериментальне дослідження загальної проблеми "нового вчителя", відповідний пошук форм і методів орієнтації школярів-старшокласників (шкіл II концентру) на вибір вчительської професії;

- 2-й етап - 30 - 50-і роки - епізодична і фрагментарна практична робота, незначна участь дослідників у створенні науково-практичної бази профорієнтації;

- 3-й етап - 60-початок 80-х р. - певна активізація постановки та розв'язання проблем орієнтації молоді на вступ до педагогічних закладів, спроби розгортання профорієнтації у допрофесійний період;

- 4-й етап - 1986 - 1989 рр. - подальше розгортання організаційно-методичного забезпечення розвитку педагогічної орієнтації в рамках становлення державної політики профорієнтації.

Історія орієнтації на педагогічні професії завжди була складовою частиною педагогічної освіти, її попередньою стадією. Як відомо з історії педагогіки, до 1917 року вчительство диференціювалось на привелійований прошарок - вчителів гімназій, які мали класні чини та користувались повагою в суспільстві, і народних вчителів сільських шкіл, які жили в жахливих умовах, залежали від дрібних можновладців. Навіть за часів радянської влади це становище вирівнювалось надто повільно. Недарма в 1942 р., перебуваючи на фронті в Сталінграді, О.П.Довженко писав у щоденнику, що невдачі Червоної Армії на фронті, низька культура і малограмотність червоноармійців є наслідком неповаги до вчителя на селі. Тому в учителі йдуть невдахи, випадкові люди, мало обізнані, а "підкування партії про вчителя" є грубою брехнею, - робив він висновок.

Такі результати виникали тому, що спроби невеликого кола столичної інтелігенції мало впливали на масу вчительства у великій державі. В 1923 р. у Москві виникли дві студії з навчання педагогічній майстерності (керівник Т.К.Маркарян). Ці студії займались аналізом процесу педагогічної праці, там досліджувались особистісні риси і якості, з'ясовувались мотиви вступу на цей звитяжний шлях, характер стосунків з учнями, обставини праці та побуту.

Враховуючи той факт, що країні потрібне було нове вчительство, Перший всесоюзний з'їзд учителів (1925 р.) поставив питання про залучення передової, свідомої молоді до вчительської діяльності. Але результати соціологічних досліджень свідчили, що молодь у ті роки обирала здебільшого технічні спеціальності (36-37 %). З 2000 опитуваних в Одеській губернії бажання обрати вчительську спеціальність виявили лише 32 чол.(1,6 %). Серед професій, що були не до вподоби учням, учительська виявилась на першому місці. Чинниками такої активної оцінки її респонденти - сільські і повітові школярі - називали незадовільний матеріально-побутовий стан, по-друге, відсутність підтримки з боку батьків-селян своїх дітей, через що вчителів важко працювати; по-третє, антипатією учнів до школи, яка ще часто нагадувала стару школу, а вчитель - строгого вчителя-дядька мало не з різками. Це ставлення до вчительської професії було типовим, і тільки ентузіасти (оті 1,6 %) були готові

подолати всі труднощі. На думку дослідника, потрібно "... вести систематичну пропаганду педагогічної праці серед учнів і серед батьків - через розповіді, бесіди, консультації, через всю систему навчально-виховної роботи в школі, яка, як правило, такої пропаганди педагогічної професії не проводить" [193,9].

На той час робились також спроби вивчення педагогічних здібностей, розробки методів професійного підбору молоді до педагогічних закладів, що є важливим і по-сьогодні. Психолог С.В.Гусев стверджував, що не кожен може працювати в школі і досягти успіхів, навіть при великому бажанні. Він вважав, що особливі вимоги цієї професії стосуються психофізіологічних якостей: стриманості, вихованості, мислення, конструктивних здібностей, рухів, емоцій", разом з тим зазначаючи, що педагогічні кадри, які готувались у педагогічних технікумах, здебільшого (понад 40%) не виявляли бажання працювати.

І все ж проблему профвідбору на вчительську професію тогочасні педологи і педагоги не відкидали. Р. Кутепов запропонував методику перевірки педагогічних здібностей в абітурієнтів педагогічних закладів:

респондентам пропонувались стандартні тести, у яких "приховувались" 5 видів випробувань на професійну придатність до вчительства:

- написати твір про свої загальні та конкретні інтереси;
  - придумати корисне і потрібне заняття для дітей відповідного віку, до якого готуються вчителі у педагогічному технікумі;
  - описати випадок зі свого життя, який ілюструє контакт і спілкування з дітьми самого респондента;
  - дати розгорнуту характеристику знайомій дитині;
- провести виступ перед дітьми на обрану тему.

Доповнюючи цю методику професійного відбору, С. Кагаров здійснив апробацію ідеї аутодіагнозу (самовипробування). Абітурієнт повинен був ознайомитись зі спеціальним опитувальним аркушем, оцінити та зважити її можливості та здібності, критично прийняти рішення. На той час побутувала методика професійних консультацій, досвід яких, оскільки вона провадилась у організаційно сприятливих умовах (в бюро, кабінетах, лабораторіях), описаний досить глибоко. Заважало лише ще невиробленість професіограми вчителя, та й у названих установах головна увага приділялась консультуванню учнів щодо знання про професії промисловості, сільського господарства, транспорту, будівництва. Однак, аналіз літературних даних за вищезгаданий період (середина 20-х рр.) дозволяв зробити такі висновки щодо історії орієнтації на вчительську роботу:

- формування особистості майбутнього вчителя повинно починатись в ході навчально-виховного процесу у середній школі, в поступовому співробітництві вчителів та учнів;

- актуальною є нагальна потреба систематичної пропаганди педагогічної праці;

- професійна консультація як основний метод професійної орієнтації повинна носити виховуючий характер, тобто не обмежуватись констатацією інтересів, здібностей та нахилів, визначенням їх співвідношень з потребами вчительської праці;

- професійний відбір молоді у педагогічні навчальні заклади не повинен обмежуватись конкурсними екзаменами з предметів, а й вестись на основі вивчення особистості абітурієнта.

Ці висновки цілком придатні і сьогодні, коли в Україні орієнтація на вчительську професію перебуває в занепаді. В 70-і роки, аналізуючи історію проблеми визначення придатності до вчительської професії, В.О. Сластьонін зробив висновок, що в 20-х рр. вчительська профорієнтація велась у трьох напрямках: вивчення анатомофізіологічних (соматичних) характеристик, вивчення інтелекту і спеціальних здібностей, вивчення внутрішньої готовності до безперервного самовдосконалення, наукової організації своєї праці. Відмічалось, що у той же час розпочалось видання відомого журналу "Педагогічна кваліфікація" [18-19].

Другий період співпадав з діяльністю А.С.Макаренка, який серед інших методичних новацій, розробленої і апробованої ним теорії колективістського виховання, з'ясував і навчання педагога-майстра, стверджуючи, що цій майстерності людину можна навчити, як і будь-якій іншій: "Майстерність - це те, чого можна домогтися. І як може бути відомим майстер-токарь, чудовим майстром лікар, так може бути прекрасним майстром і педагог". Він був впевнений у тому, що учні пробачать своїм учителям і суворість, і сухість, і навіть і прискіпливість, але не пробачать поганого знання справи, низької кваліфікованості.

Третій етап історії профорієнтації на педагогічну професію (60-і - поч.80-х років) ознаменувався загальним поглибленням уваги до вивчення педагогічної діяльності, яке поступово почалось у середині 60-х рр., не без впливу соціальних наук, що саме відроджувались на той час. Так протягом 1963-65 рр. |в журналі "Вопросы философии" тривала дискусія про відродження соціальної психології, яка була знищена як "лженаука". Результатом стало розгортання соціальною психологією своїх методик досліджень, які дійшли до педагогічної психології і, особливо, до |вчительської діяльності вже не описово, а науково обгрунтовано. З'явилась педагогічна соціологія, передумовою якої стала спроба ще в 20-і рр. вести соціологічні дослідження силами старших школярів в містах і селах. Не можна прослідкувати прямого зв'язку між цими явищами, але саме спільність методик досліджень (анкет, інтерв'ю, спостережень) і дали змогу багатьом провідним ученим виступити в 1966-1967 роках з монографіями (Ф.Н. Гоноболін, Н.В. Кузьміна, П.А. Просецький, В.О. Сластьонін, О.І. Щербаков).

Було захищено низку кандидатських дисертацій з проблем вчительської праці (Ю.С. Алфьоров, С.І. Антипова, Г.І. Міттельман, С.Г. Осовський, В.А. Яковлева). Провідними вченими були досліджені педагогічні функції з точки

зору педагогічної психології: інформатик (навчаюча), конструктивна (виховуюча), розвивально-орієнтаційна

розвиваюча), а також дослідницькі, мобілізаційні тощо. В той же час І.О.Сластьонін стверджував, що названі функції можуть відноситись не лише до педагогічної, а й до багатьох інших професій.

У 70-і роки в рамках загальної теорії професійної орієнтації в умовах диференціації професій з'явилися роботи з орієнтації на вчительську професію, що ґрунтувалися не лише на загальній теорії її, а й на дослідженнях провідного напрямку педагогічної психології - психології вчительської праці та особистості вчителя (Н.В.Кузьміна, Ф.Н.Гоноболін, Л.М.Проколієнко, П.А.Просецький, О.І.Щербаков та ін.). Особливо слід відмітити дослідження В.О.Сластьоніна. В Україні - дослідження Ю.Л. Львової, В.Н. та І.І.Чорнокозових, які глибоко аналізували і популяризували в монографіях результати своїх досліджень, що могло б слугувати орієнтації дівчат та юнаків на педагогічні професії. Сам комплекс професій значно поширився та диференціювався, набував вигляду, що наближається до сучасного. У списку педагогічних професій Міністерства освіти України, що підлягають атестації, містилось 17 педагогічних професій, починаючи з вчителя загальноосвітньої середньої школи.

Услід за поглибленим розкриттям педагогічної діяльності активізувалась пошукова робота з проблем підготовки майбутнього вчителя у вищих та середніх педагогічних закладах. Аналіз психолого-педагогічної підготовки студентів дозволив теоретикам з'ясувати основні питання особистості майбутнього вчителя. Серед дослідників цього напрямку виділяються роботи М.В.Александрова, А.М.Арсеньєва, М.І.Болдирєва, К.І. Васильєва, Т.О.Ільїної, І.Т.Огородникова, А.В.Петровського, О.І.Піскунова, В.К. Розова. Плідні результати, які мали теоретичне та практичне значення, визначені в дисертаціях їх наступників-аспірантів (З.А.Ахмедін, З.Н.Ахмедзянова, В.Г.Бобров, Т.А.Воробйова, В.Б.Успенський, Р.І.Хмелюк ). На початку 70-х років виникають спроби обґрунтування системного (Ф.Ф.Корольов, Л.І.Новикова), структурного (Л.І.Новикова, О.Т.Куракін), діяльнісного (В.І.Петрова), комплексного (Г.Л.Смирнов, М.Б.Кабатченко), диференційованого (Г.І.Шамшуріна), індивідуального (В.М.Галузинський, О.А.Кирсанов) підходів у педагогіці. Визначалось, в основному, що кожен підхід - це своєрідне бачення пріоритетів у навчанні та вихованні

Паралельно з теоретичними пошуками вдосконалювались практичні форми діяльності, які спрямовували підвищення кваліфікації, орієнтували вчителів не лише на курсову перепідготовку та самоосвіту. Значна роль в цьому належить Центральному інституту вдосконалення вчителів України. У системі підвищення кваліфікації вчителів велику роль відіграли інститути вдосконалення вчителів, де організовувались курси вчителів, а також спеціальні факультети підвищення кваліфікації, створені при педагогічних інститутах.

На тлі всіх цих новацій розгорнулася орієнтація на вчительську професію, яка починалась ще зі шкільної парти і, незважаючи на відсутність досліджень стосовно педагогічних здібностей та покликання, формувала їх на стадії численних педагогічних класів, "шкіл юного вихователя". Не можна обминути того факту, що шкільні комсомольські організації, які призначали загонових піонервожатих з числа старшокласників, давали їм змогу проявити себе у діяльності з малюками-жовтенятами і таким чином з'ясувати свої педагогічні та організаторські здібності. Істотну роль у формуванні особистості майбутнього педагога відіграли факультети майбутнього вчителя при педагогічних інститутах України (Полтавський, Київський педагогічний інститут іноземних мов, Луганський, Харківський, Одеський). На першому курсі педагогічних інститутів читався курс "Вступ до вчительської спеціальності", який приносив певну користь студентам-початківцям.

Знайшла підтримку ініціатива Полтавського педагогічного інституту, кому була створена система розвитку обдарованих дітей, починаючи з 7-8 класів, що до певної міри започаткувала ранню орієнтацію на педагогічну професію. Шляхом професійних консультацій і попереднього професійного відбору, на основі створеної ними програми "Школа юного педагога", відбувалась системна робота з цілеспрямованої орієнтації на засвоєння теоретичного матеріалу, велись спостереження за уроками в своєму класі, практикуми з самооцінки своїх педагогічних можливостей. Програма "Школи юного педагога" включала:

- теоретичну підготовку учнів, зміст якої полягав у ознайомленні з основами психологічних та педагогічних знань, з методикою організації життєдіяльності школярів;
- роботу по формуванню виявлених педагогічних здібностей або їх задатків у процесі фрагментів педагогічної діяльності, яка складалась з рольових ігор, розігрування педагогічних етюдів, розв'язання проблемних ситуацій та інших форм організації педагогічного процесу;
- поетапний аналіз умінь школярів, що поступово готував їх до вступних екзаменів у педагогічний інститут.

Було встановлено співвідношення теоретичних і практичних занять 1:3. Побудова процесу педагогічного і психологічного навчання складалась у такий спосіб: перше заняття - теоретично-ознайомлюче, друге, третє, четверте - практичні. Імітація діяльності вчителів, класних керівників з підготовки та проведення виховних заходів проходила під керівництвом кращих учителів і викладачів педагогічного інституту. Заняття будувались за модульною системою, яку там назвали циклічною - щороку проводилось 8-9 таких циклів. Як зазначали автори програми "Школи ..." організаційно-педагогічні засади її були такими:

- чотирирічний строк навчання (7-10 класи); проведення занять по 1-й годині на тиждень типу добровільного факультативу;



- трирічний строк для тих, хто орієнтований на молодші класи або вступив у цю школу, перебуваючи у 8-му класі;

дворічний строк для тих, хто орієнтувався на вступ до педагогічного училища;

- посилений скорочений курс, коли на тиждень проводилось два заняття (одне теоретичне та одне практичне). Вцілому можна вважати, що цей третій етап закладав міцні передумови для створення сучасної системи орієнтації на педагогічну професію [11]

Четвертий етап розв'язання проблеми орієнтації на педагогічну професію ще не пішов у історію. Після різкого зменшення обсягу матеріального виробництва в країні орієнтація на робочі професії втратила сенс, становище випускників шкіл стало кризовим. Лише невелика їх частка зможе продовжувати освіту в вищих навчальних закладах. Тому орієнтація, особливо рання, на вчительську або іншу педагогічну професію, набула більшого значення для жіночої і значно меншого - для чоловічої молоді. Саме зараз є можливість відбирати вчителів з числа тих, хто схильний до роботи з дітьми, хто тягнеться до неї, позбавляється від випадкових людей, які прагнуть дістати вищу освіту та йти в будь-якому напрямку, обминаючи школу, відчуваючи холодну байдужість до дітей, до щоденної копіткої праці з ними.

Питання орієнтації на педагогічну професію висвітлено в останні роки в ряді робіт. Так, Г.М.Семендяєва (1979), не обмежуючись викладанням питань педагогічної профорієнтації, розкрила роль книги у обранні майбутньої професії школярами (незважаючи на не зовсім нову проблему, вважаємо за потрібне включити її в число актуальних ).

М.Х.Дзибова (1990) розглянула і здійснила аналіз формування позитивного ставлення до педагогічної професії в процесі орієнтації старшокласників як першооснову її вибору. С.О.Вороніна (1991) експериментальне перевірила і встановила провідну роль інтересу до діяльності вчителя в структурі спрямованості особистості майбутнього студента педагогічного вузу. Нею було визначено фундаментальне значення інтересу в обранні професії педагога, виявлено можливості формування професійно-педагогічної спрямованості та мислення учнів педагогічних класів на основі їх інтересу до вчительської праці. Н.В.Друзіна (1991) дослідила особливості орієнтації школярів в цілісному педагогічному процесі, визначаючи роль вчителя, який був заздалегідь підготовлений до ведення педагогічної профорієнтаційної роботи. М. І. Соловей (1992) спрямував увагу на орієнтацію школярів на професію вчителя іноземної мови в діяльності педагогічного вузу. М.М.Басимов (1993) запропонував метод математичного моделювання при проведенні професійного відбору, професійної консультації та інтерпретації їх наслідків у системному аналізі психофізіологічних якостей і властивостей особистості студента педагогічного вузу. С.В. Тезикова (1994), визначивши етапи історії педагогічної профорієнтації, розглянула систему роботи школи з підготовки учнів до вибору педагогічної професії, виділила морально-

психологічні, організаційні та навчально-матеріальні умови ефективності цієї роботи школи в складних сучасних умовах.

Цим не вичерпується вклад науковців та викладачів у опрацювання проблеми орієнтації на педагогічну професію в усіх її аспектах. Багатий досвід наведених та інших авторів свідчить, що цією проблемою займаються десятки дослідників, сотні творчих вчителів. Але розгляд сучасного становища об'єктів дослідження (педагогічні університети та інститути, коледжі та училища, загальноосвітні середні школи та гімназії, профільні ліцеї) засвідчує, що серед всієї профконсультаційної та профвідбіркової роботи, яка там ведеться, дуже незначної уваги надано особливостям професійного відбору дітей із педагогічними здібностями та нахилами.

*Вишнеvsька Л.О.*

### **РОЛЬ ПРИНЦИПІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДВИЩЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ**

Сучасний вчитель - довірена особа суспільства, якій воно ввіряє найдорожче і найцінніше - дітей, своє майбутнє. Доля дітей в руках педагога. Він має бути джерелом пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Справжній педагог повинен бути яскравою, неповторною особистістю, носієм глибоких і різноманітних знань, високої культури, пропагандистом загальнолюдських моральних цінностей.

Сьогодні, в усьому світі, зокрема в Україні, змінюються суспільні моральні пріоритети, відбувається перехід людства від технократичної ери до одухотвореної цивілізації, стверджується нова система цінностей:

- людина – найвища цінність цивілізації;
- свобода і права людини - загальнолюдські цінності;
- гуманізм і справедливість – універсальні принципи вселюдських стосунків;
- толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй - першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів;
- нетерпиме ставлення до порушень прав і свобод людини і народів, де б це не було, - гарантія стабільного і міцного миру на всій Землі.

Перед світовим співтовариством постала одна з глобальних і сучасних проблем, від якої залежить подальший поступ людства - перехід від психології протистояння, підозри і насильства до культури миру, довіри і злагоди. Один із шляхів вирішення цієї проблеми є втілення в систему освіти принципів толерантності, що сприятимуть підвищенню ефективності професійної підготовки вчителя, - це виступає обов'язковою передумовою справжньої демократичної держави.

В Україні та й за її межами, сьогодні проблема толерантності набула значного поширення, але, на жаль, належного розвитку в свідомості людей, в реальному житті не отримала.

Міністр освіти і науки України Василь Кремень у своєму виступі на честь Міжнародного Дня толерантності, звертаючись до педагогічної громадськості, наголосив, що виховати, зростити толерантну особистість можна насамперед в освітній системі. Однією з фундаментальних змін в освіті, є зміна стосунків у навчально-виховному процесі, між вихователем, учителем, викладачем і дитиною, учнем, студентом. Замість авторитарної педагогіки потрібне суцільне впровадження педагогіки толерантності з шанобливим, по важким ставленням до учнів і одночасно з таким самим ставленням до педагога. У навчально-виховному процесі мають запанувати суб'єктно-суб'єктні стосунки. Перекоаний в тому, що необхідно мати не тільки програму застосування педагогіки толерантності в освіті, але й негайно розробляти загальнодержавну, національну програму безперервного толерантного виховання наших громадян, розвитку в них культури, свідомості, впровадження ідей толерантності в життя. Все це, на думку В.Кременя, сприятиме утворенню демократичного, стабільного, заможного, громадянського суспільства.

З метою формування психології толерантності та виховання за її принципами, за ініціативою ЮНЕСКО 1995 рік було проголошено ООН Міжнародним роком толерантності. В рамках цього Року міжнародне співтовариство розпочало кампанію по утворенню атмосфери толерантності і ненасильства. Серед важливих мобілізуючих заходів цієї кампанії були, зокрема, проголошення 16 листопада Міжнародним днем толерантності, прийняття 28-ю сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО Декларації принципів толерантності.

16 листопада 1995 року країнами-членами ЮНЕСКО підписано Декларацію принципів толерантності, яка надає пріоритет популяризації її ідей у сфері освіти. Виникла необхідність запровадження нового напрямку у вітчизняній педагогічній науці - "педагогіки толерантності", загальна увага якої було б сконцентровано на дослідженні суттєвості толерантності як соціальної норми, соціальної цінності та шляхів її втілення в суспільну практику.

Уже вшосте відзначали у світі за ініціативи ЮНЕСКО Міжнародний день толерантності. В Україні цей день відзначався вперше. 15 листопада 2001 року у Київському Будинку вчителя представники Міністерства освіти і науки України, Національної комісії України у справах ЮНЕСКО, Академія педагогічних наук України, редакційної колегії та громадської ради журналу "Педагогіка толерантності" зібрались на урочистому засіданні, де було зосереджено увагу на проблемі людських стосунків.

В Україні зроблено чимало з метою пропаганди, впровадження в практику ідей толерантності, безнасилья, взаєморозуміння, безконфліктних взаємин, злагоди, культури миру.

На засіданні всебічно було розкрито ідеї толерантності, всесвітнього руху за їх впровадження в освіту, сімейну, суспільну практику, переконливо було показано, що вони розглядаються в сучасному світі як найбільш ефективний, дієвий засіб встановлення терпимих, взаємоповажних відносин, злагода між людьми, народами і країнами, збереження миру на землі. У виступах особливо наголошувалось на надзвичайній актуальності нового напрямку педагогіки - педагогіки толерантності, розробка теоретичних і практичних засад якої вперше започаткована саме в Україні і все ширше застосовується у масовій освітній практиці.

Поняттю "толерантність" понад триста років, але перші маніфестації її можна віднести до часів античності та середньовіччя. У XVIII столітті поняття толерантності було досить новим. Сучасні уявлення про толерантність, або точніше признання її як фактора зміцнення громадянського миру, що дає захист від несправедливості, було підготовлено діяльністю філософів ХУІ-ХУІІ ст., які повстали проти "терпіння нетерпимості; та жорстокості релігійних сутичок. Самим послідовним критиком фанатизму і захисником толерантності був Вольтер. У своєму "Трактаті про віротерпіння"(1763) Вольтер не критикує ні одну конкретну релігію, але показує, як вони, милосердні на своєму шляху, роз'їдаються забобонами та нетерпимістю. На його думку, кожна віра повинна мати можливість для відбиття, але "верхом божевілля слід вважати переконання, що усі люди обов'язково однаково повинні думати про відверті предмети". Завдяки Вольтеру та іншим філософам того періоду визначено толерантність спільною цінністю, компонентом миру і злагоди між релігіями, народами, націями.

16 серпня 1789 р., Установчі збори Франції прийняли Декларацію прав людини і громадянина оголосили на весь світ свободу думки і слова, за визнання яких боровся Вольтер і його сподвижники.

Ця декларація стала предвістницею Загальної декларації прав людини, прийнятої у 1948 році. В ній викладені головні принципи миру, ненасильства і демократії. Ці принципи розглядаються як права і вимоги, які може пред'являти суспільству кожна людина. В декларації зазначено, що насилля, війни можуть бути наслідком подавлення демократії, а також результатом нетерпимості.

В різних культурах поняття толерантності не однозначне. Воно залежить від історичного досвіду народів. В англійській мові, відповідно з Оксфордським словником, толерантність - "готовність, здатність без протесту сприйняти особистість чи річ", у французькій - "повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів". У китайській мові бути толерантним позначає "дозволяти, допускати, проявляти великодушність у відносинах з іншими". У арабській толерантність - "вибачення, поблажливість, м'якість, співчуття, доброзичливість, терпіння... розташування до інших", у персидській - "терпіння, витривалість, готовність до примирення".

У російській та українській мовах існують два слова із схожим значенням - толерантність і терпимість. Термін "толерантність" часто використовується у

медицині і в гуманітарних науках і означав "відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор у результаті зниження чутливості до його діяння". Більш знайоме нам слово "терпимість", яке застосовують у повсякденній мові, означає "здібність, уміння терпіти, погоджуватись з чужою думкою, бути поблажливим до вчинків інших людей".

У науковій літературі толерантність розглядається як визнання рівності та поваги до неї, відмова від домінування і насилля, визнання багатомірності та різномайття людської культури, норм, вірувань, а також відмова згорнути це різномайття до однаїття або переваги якоїсь однієї точки зору.

Толерантність припускає готовність прийняти інших такими, які вони є взаємодіяти з ними на підставі загальнолюдської культури та злагоди. Толерантність не повинна зводитися до індиферентності, конформізму, зачіпати власні інтереси. Перш за все вона припускає взаємність і активну позицію усіх зацікавлених сторін. Толерантність як важливий компонент життєвої позиції зрілої особистості, має свої цінності і інтереси, здатна відстоювати їх і захитати.

На нашу думку, дуже важливо розкрити поняття "толерантна" і "інтолерантна" особистість. Науковці вважають, що інтолерантна особистість характеризується як особа, яка бачить в собі власну винятковість, прагне переносити відповідальність на оточуючих, має високу тривожність, потреби в суворому порядку, бажає сильної влади. Толерантна особистість - це людина, яка добре знає сама себе, визнає інших. Проява співчуття, милосердя - важлива цінність толерантного суспільства, провідна риса характеру толерантної людини.

Завдяки зусиллям ЮНЕСКО за останні десятиріччя поняття "толерантність" стало міжнародним терміном. Воно наповнено своїм особистим змістом, первісна суть якого зрозуміла у будь-якому куточку планети. Ця суть відображує інтуїтивне сприйняття єдності людства, взаємозалежності всіх від кожного і кожного від усіх і полягає в повазі прав іншого, в тому числі права бути інакшим.

У сучасному суспільстві толерантність повинна стати свідомо формуючою моделлю взаємовідносин людей, народів і країн.

Література:

Береговий Я.А. Міжнародний День толерантності // Освіта № 65-66, 14-21 листопада 2001 р., С.1.

Бех І. Виховання у дітей миролюбства //Поч.шк.-1999. №8.-С.17.

Декларація принципів толерантності, ЮНЕСКО, 28 сесія Генеральної конференції, Париж, 1995. - С.6-14

Кремень В. Міжнародний День толерантності в Україні // Педагогіка толерантності. - 2001 - №. 3-4. - С.10.

Солдатова Г.У., Шайгерова Д.А., Шарова О.Д. Жити в мирі з собою та іншими. М., 2000. – С.5-9.

Смиренський В.М.

## СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

Формування у студентів – майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації може бути ефективним і плідним за педагогічних умов, коли створюється атмосфера свідомої співпраці педагога та студентів з метою досягнення конкретних запланованих результатів. “Оскільки педагогічні системи за своєю суттю є процесуальними, їх динамізм і здатність до зміни можуть забезпечуватись організованою взаємодією компонентів системи в русі, який відбувається за певних внутрішніх і зовнішніх умов. Виходячи з цього, можна визначити *педагогічні умови* як сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної педагогічної системи” [6, 81].

Педагогічними умовами формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації є:

мотиваційне забезпечення підготовки студентів;

опанування теоретичних знань і процесуальної сутності педагогічної імпровізації;

формування комплексу імпровізаційних умінь і навичок, що загалом забезпечує ефективність інтуїтивного пошуку оперативного прийняття педагогічного рішення, адекватного несподіваній ситуації навчально-музичної комунікації та спрямованого на коригування її мети, змісту, методичних прийомів.

Педагогічні умови активно впливають на мотиваційний, змістово-процесуальний і конструктивний компоненти готовності майбутніх педагогів-музикантів загальноосвітнього профілю до педагогічної імпровізації, створюючи можливість розробки структури їх підготовки.

Відомо, що “структура – сукупність стійких зв’язків між безліччю компонентів об’єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі” [5, 397].

У нашому випадку об’єктом є готовність майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації, а її компоненти – мотиваційний, змістово-процесуальний і конструктивний – завдяки усталеним зв’язкам генетично взаємопов’язані і взаємозумовлені.

Структура (на відміну від моделі, процедури тощо) підготовки до педагогічної імпровізації пов’язана перш за все з природою цього незвичного явища – раптовістю, несподіваністю виникнення, адекватністю конкретній ситуації, оперативністю прийняття рішення. Тому запропонована структура не може мати суворої процесуальної визначеності.

Проблема готовності особистості до професійної діяльності ретельно розглядається в наукових дослідженнях М.І.Дяченка і Л.О.Кандибовича. Вони

розуміють цей феномен як передумову плідного використання будь-якої діяльності [1, 49] та наголошують на необхідності вирізнення готовності як психічного стану людини і стійкості характеристики особистості. На їх думку, перший вид готовності є ситуативним, що відбиває особливості й вимоги майбутньої ситуації, другий – тривалим або стійким, що діє постійно та його не потрібно формувати кожного разу. Ці види готовності – цілісні утворення, що складаються з мотиваційних, пізнавальних, емоційних, рольових компонентів [1, 51].

У психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що професійна готовність до педагогічної діяльності є складним синтезом взаємозумовлених і взаємопов'язаних структурних компонентів – мотиваційного, змістово-процесуального, конструктивного.

Імпровізаційні вміння і навички майбутніх учителів музики розглядаються як передумова їх готовності до педагогічної імпровізації. У зв'язку з цим доцільно навести короткий виклад компонентів цієї готовності, визначити їх мету, завдання і зміст.

Мета *мотиваційного компонента* – сформувати у майбутніх учителів музики комплекс мотивацій щодо готовності до педагогічної імпровізації.

Відповідно до мети основні завдання передбачають: а) обґрунтування ролі мотиваційного компонента у формуванні готовності до педагогічної імпровізації; б) виявлення складу реально існуючих мотивів музично-педагогічної діяльності вчителів; в) створення і впровадження в практику музично-естетичного навчання і виховання комплексу мотиваційного забезпечення готовності до педагогічної імпровізації.

Підготовка до педагогічної імпровізації шляхом виховання у студентів мотивів навчально-пізнавальної та музично-естетичної діяльності створює сприятливі передумови для формування дійсно педагогічної спрямованості майбутніх педагогів-музикантів.

Мотивом діяльності, на погляд О.М.Леонтьєва, є “предмет потреби – матеріальний чи ідеальний, чуттєво сприйманий або даний тільки в уявленні, в думках” [2, 13]. Як правило, у будь-якій діяльності конкретний індивідуум реалізує потреби, що поділяються на духовні (принципові), пов'язані із самоутвердженням, самовираженням, розкриттям власних здібностей, і матеріальні.

“Перший вид потреб, – підкреслює Р.А.Пилоян, – актуалізується у зв'язку з тим, що людина, яка є соціальною істотою, потребує оцінки оточуючих її людей. Не менш важливою для неї є й самооцінка. Другий вид потреб пов'язаний з природною необхідністю їсти, пити, одягатися, виховувати дітей, допомагати батькам” [3, 26].

Мотивація спортивної діяльності, яку розглядає Р.А.Пилоян, багато в чому відповідає суті мотивації педагогічної і, зокрема, музично-педагогічної діяльності. Погоджуючись з його поглядами на цю проблему, закономірно визначити структуру мотиваційного компонента готовності майбутніх учителів

музики до педагогічної імпровізації. Вона охоплює сім основних видів потреб, які своєю чергою поєднуються в три мотиваційні групи засад: спонукальні, базисні, процесуальні.

*Спонукальні* засади сприяють мотивації майбутнього педагога-музиканта на досягнення саме духовних і матеріальних потреб та охоплюють два види (П 1, П 2).

Перший вид (П 1) принципово орієнтує студента на самоутвердження, самовираження і передбачає розкриття таких його творчих здібностей, як інтуїція, антиципація, творче мислення й уява, фантазія, імпровізація в усіх видах діяльності, здатність і вміння оперативно знаходити нестандартні способи розв'язання пізнавальних завдань і несподіваних педагогічних ситуацій, творча ініціатива та сприймання, нова інтерпретація музичних творів та ін.

Другий вид потреб (П 2) спонукальних мотиваційних засад спрямований на зацікавленість студента постійно підвищувати ефективність процесу музично-естетичного виховання. У зв'язку з цим майбутній учитель музики прагне задовольнити його матеріально-виробничі потреби в загальноосвітній школі – створити сприятливі умови для проведення уроків музики, занять хорового колективу, концертної діяльності, позакласної роботи; подбати про наявність необхідного музичного інструмента або групи інструментів для учнів, магнітофона, телевізора, програвача тощо. До цього ж виду потреб звичайно належить і матеріальна підтримка роботи вчителя з музично-естетичного виховання учнів адміністрацією школи або відділу освіти.

У процесі музично-естетичного виховання потреби, що належать до спонукальних мотиваційних засад (П 1, П 2), реалізуються особливо наочно передусім завдяки розв'язанню учителем музики безлічі суперечностей духовного і матеріального спрямування, внаслідок чого виникає необхідність у педагогічній імпровізації. Це дозволяє зробити більш об'єктивним і наочним процес суспільного визнання педагога-музиканта.

Наступні три види потреб (П 3, П 4, П 5) належать до *базисних* мотиваційних засад і мають специфічний характер. Для досягнення найбільших результатів у музично-виховній роботі в загальноосвітній школі майбутній учитель музики зацікавлений мати сприятливі сімейно-побутові умови життя, добре здоров'я, належні спеціальні вміння і навички щодо готовності до педагогічної імпровізації. Потреби цього порядку характеризують рівень об'єктивних можливостей учителя музики. Тому вони мають назву базисних засад мотивації.

Перший вид цієї групи потреб (П 3) відбиває природну потребу педагога-музиканта у певному доброзичливому соціально-особистісному мікрокліматі, в повазі до нього членів родини, друзів, знайомих, у наявності сприятливих сімейно-побутових умов життя тощо. Як свідчать результати досліджень Р.А.Пилюна, потреби (П 3) часто є “провідними в структурі мотивації” [3,29].



Другий вид потреб (П 4) базисних засад мотивації логічно впливає з попереднього (П 3). Мати добре здоров'я, чудову фізичну форму і на основі цього відмінний настрій, моральний комфорт, впевненість у власних силах, оптимістичне бачення і ставлення до дійсності, що оточує, віру в майбутнє зацікавлений як майбутній учитель музики, так і педагог іншої спеціальності, людина загалом.

Третій вид потреб (П 5) є, на наш погляд, провідним у групі базисних мотиваційних засад щодо готовності до педагогічної імпровізації. Без нагальної потреби в оволодінні студентами – майбутніми учителями музики спеціальними знаннями, імпровізаційними вміннями і навичками неможливо бути впевненим в його готовності до цієї незвичної діяльності.

Майбутній педагог-музикант загальноосвітнього профілю, навчаючись на музично-педагогічному факультеті педвузу, має ретельно і наполегливо здобувати знання, вміння і навички, необхідні для подальшої роботи в школі. Це психолого-педагогічні, методичні, музично-теоретичні та музично-історичні знання, володіння основним і додатковим музичними інструментами, вокальна та диригентсько-хорова підготовка, здатність витончено і диференційовано слухати музику (мелодичний, гармонічний, ладовий, ритмічний, тембровий музичний слух; чуття форми, стилю, строю, ансамблю тощо).

Передумовою готовності учителя музики до педагогічної імпровізації є володіння комплексом спеціальних умінь і навичок. До них належать читання з листа, транспонування, підбір на слух, імпровізування на музичному інструменті та створення нових, оригінальних варіантів виконання, спеціальні вокальні, інструментальні, диригентські та ін. прийоми керування музичною діяльністю учнів. Майбутні педагоги-музиканти потребують належного рівня володіння імпровізаційними виконавсько-мовленнєвими вміннями і навичками.

Таким чином, цей вид (П 5) у групі базисних засад мотивації є ознакою музично-професійної спрямованості потреби студентів музично-педагогічних факультетів педвузів щодо готовності до педагогічної імпровізації.

До третьої групи мотиваційних засад увійшли два види (П 6, П 7), що відбивають рівень потреб майбутніх учителів музики у нагромадженні інформації (психологічної, професійної, соціальної, побутової тощо) про учнів, їх батьків, колег по навчанню і роботі, а також ступінь зацікавленості студентів у наявності позитивного психогенного впливу. Оскільки їх роль важлива безпосередньо під час процесу навчально-музичної комунікації, ці види потреб визначено як *процесуальні* засади мотивації.

Перший вид третьої мотиваційної групи (П 6) природно викликає потребу майбутніх педагогів-музикантів у нагромадженні якомога більшої інформації перш за все про учнів, з якими спілкуються під час уроків музики. Завдяки цьому підвищується якість та ефективність музичних занять. Заздалегідь враховуючи психологічні особливості кожного учня, його здібності, нахили, інтереси, потреби, можливості, педагоги в процесі музично-естетичного виховання гнучко, цікаво, різноманітно, варіативно перебудовують власну

навчальну і виховну діяльність і розкривають широкий простір для педагогічної імпровізації.

Другий вид потреб процесуальних мотиваційних засад (П 7) полягає в зацікавленості майбутніх учителів музики у відсутності психогенних впливів, що негативно відбивається на їх навчанні та практичній роботі в школі. Навпаки, у них виникає потреба у співпраці з педагогами педвузу, школи, іншими студентами, у сприятливій психологічній атмосфері занять, у несподіваних ситуаціях, які нестандартно, нешаблонно, оригінально розв'язуються, тощо. Такий ефективний “інструмент” мотивації позитивно впливає на готовність студентів музично-педагогічних факультетів до педагогічної імпровізації.

Таким чином, мотиваційний компонент структури підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації складається з семи видів найбільш природних людських потреб, поділених на три мотиваційні групи – спонукальні, базисні, процесуальні засади. Перелічені мотиваційні групи генетично пов'язані та існують одночасно, в комплексі.

*Змістово-процесуальний* компонент має на меті забезпечити формування у майбутніх учителів музики досліджуваного компонента готовності до педагогічної імпровізації.

Основне завдання полягає у визначенні змісту, об'єму, структури навчального матеріалу, опанування якого дасть змогу реалізувати мету.

Мета і завдання змістово-процесуального компонента структури підготовки до педагогічної імпровізації визначили його зміст, який складається з двох взаємопов'язаних частин теоретичних і процесуальних знань майбутніх учителів музики.

Перша частина – сукупність методологічних і теоретичних посилок, психолого-педагогічних і спеціальних знань сутності педагогічної імпровізації складається з двох взаємопов'язаних блоків: методологічне і теоретичне обґрунтування взаємодії стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності; психолого-педагогічні та спеціальні знання змісту, функцій і видів педагогічної імпровізації.

У першому блоці докладно розглядається сутність понять “стереотипне” та “імпровізаційне” з погляду філософії, психології, мистецтвознавства. Продовжуючи розгляд взаємодії стереотипного та імпровізаційного в педагогічній діяльності, обґрунтовується положення про те, що стереотипне полягає у жорсткості зв'язків елементів навчально-виховного процесу (мети, мотивів, суб'єкта, засобів, умов, об'єкта, результатів тощо), імпровізаційне передбачає варіативність усіх елементів цього процесу, а також варіативність зв'язків між ними, завдяки якій відбувається його змінювання і розвиток.

У другому блоці ґрунтовно визначається поняття “імпровізація”, зокрема, “педагогічна імпровізація”, її зміст, функції та види. Виходячи на розгляд педагогічної імпровізації вчителя музики, формується висновок, що вона є об'єктивною складовою навчально-виховного процесу і виступає засобом

інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між ustalеними, традиційними формами музично-виконавської і виконавсько-мовленнєвої діяльності та нестандартними, творчими методами їх втілення в несподіваній ситуації взаємодії вчителя й учнів.

Друга частина – процесуальні знання щодо педагогічної імпровізації – розкриває етапи процесу творчої діяльності загалом і педагогічної імпровізації, зокрема, які передбачають:

миттєвий аналіз несподіваної ситуації, що склалася на уроці, або раптову появу (осявання) оригінальної ідеї;

оперативне прийняття педагогічно доцільного рішення;

прилюдне втілення творчого задуму;

експрес-оцінку результатів.

У цій частині висвітлюється процес набуття комплексу спеціальних прийомів керування музичною діяльністю учнів, що застосовуються під час педагогічної імпровізації.

Цікавий, захоплюючий виклад теоретичних положень сутності педагогічної імпровізації вчителя музики обов'язково має підвищити інтерес і потреби (П 1, П 5, П 7) студентів до цього незвичного явища.

Змістово-процесуальний компонент структури підготовки майбутніх педагогів-музикантів до педагогічної імпровізації безпосередньо втілюється у конструктивному.

*Конструктивний* компонент має на меті сформувати у студентів – майбутніх учителів музики готовність до педагогічної імпровізації.

Основними завданнями цього компонента є:

формування конструктивного компонента, який сприятиме становленню мотиваційного і змістово-процесуального компонентів;

розробка комплексу специфічних педагогічних дій, які формують у майбутніх учителів музики готовність до педагогічної імпровізації.

Відповідно до навчальних програм з музики середньої загальноосвітньої школи, розроблених авторською групою під керівництвом О.Я.Ростовського на основі педагогічної концепції музично-естетичного виховання Д.Б.Кабалевського, учитель музики “має розвивати творчі здібності учнів до співу, музикування, виховувати в них музичний слух, художні смаки, вчити розмірковувати про почуту музику, робити самостійні висновки й узагальнення; враховувати сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу та одночасно спиратися на закономірності самої музики, пам'ятаючи, що урок музики повинен бути цілісним уроком мистецтва” [4, 3-4].

Зазначені програми передбачають тематичну побудову, яка сприяє досягненню цілісності та єдності всіх елементів уроку, де головним є “не види діяльності учнів, а різні грані музики як єдиного цілого” [4, 5]. Це дає учням змогу ефективно оволодівати вокально-хоровими, музично-ритмічними й іншими практичними навичками відповідно до конкретної теми. Матеріал

програм не є догмою і розкриває перед учителем музики можливості “вільного маневрування при орієнтації на тематичний компас” [4, 5].

Програми охоплюють такі елементи уроку, які розглядаються в комплексі: хоровий спів (вокально-хорові навички); виконання музично-ритмічних рухів (пластичне інтонування засобами вільного диригування, танцювальні рухи, крокування, гру на уявних музичних інструментах тощо); гру на елементарних музичних інструментах (бубні, барабані, трикутнику, металофоні, сопілці тощо); музичну грамоту (звуквисотність, метроритм, темп, динаміку, лад, тембр, регістр тощо); слухання музики. Основою всіх форм залучення учнів до музики є емоційне, активне сприймання музики.

Неважко помітити, що всі умовно поділені елементи уроку мають як традиційний, усталений характер, так й імпровізаційне спрямування. Наприклад, виконання музично-ритмічних рухів і гра на елементарних музичних інструментах головним чином є імпровізаційними. Вивчення музичної грамоти не є самоціллю й органічно включається в урок під час розучування пісень і слухання музики, що своєю чергою вимагає від педагога-музиканта визначених знань, умінь і навичок.

Виходячи з того, що в програмах особливе місце відводиться хоровому співу (“кожен клас – хор”) [4, 6], правомірно зосередити увагу саме на цій формі залучення учнів до музики, де педагогічна імпровізація виявляється наочно й повно.

Зміст конструктивного компонента структури підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації передбачає цілеспрямоване і послідовне засвоєння студентами комплексу специфічних педагогічних дій, що сприяють керівництву музично-виховною роботою в школі.

Педагогічні дії вчителя, спрямовані на керівництво музичною діяльністю школярів, зокрема, під час педагогічної імпровізації, реалізуються у вигляді спеціальних прийомів, що поділяються на музичні покази та словесні пояснення. Вони використовуються під час демонстрування пісень, ілюстрування навчальних завдань уроків, у процесі керування хоровим виконавством учнів та існують вокальні, інструментальні, диригентські, до того ж не тільки ізольовані, але й комбіновані. Найбільшою методичною ефективністю володіють комбіновані покази.

Їх якісними особливостями є: а) художня виразність музичного виконання – співу, гри на музичному інструменті, диригування; б) педагогічна доцільність, що залежить від точності відбору того чи іншого прийому відповідно до певних педагогічних завдань і від націлювання його якості на розв’язання цих завдань. Саме це характеризує показ як передумову застосування педагогічної імпровізації.

Таким чином, визначення мотиваційного, змістово-процесуального і конструктивного компонентів у структурі готовності майбутніх учителів музики до педагогічної імпровізації природно впливає із специфіки уроку музики та є об’єктивною умовою реалізації навчальних програм з музики.

### Література

1. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: БГУ, 1976. – 176с.
2. Леонтьев А.И. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. – М.: МГУ, 1971.- 40с.
3. Пилюян Р.А. Мотивация спортивной деятельности.- М.: Физкультура и спорт, 1984. – 104с.
4. Програми з музики середньої загальноосвітньої школи та поурочні методичні розробки. 1-4 класи / Підг. З.Т.Бервецький, Р.О.Марченко, О.Я.Ростовський, Л.О.Хлебникова. – К.: Освіта, 1991. – 136с.
5. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494с.
6. Юцевич Ю.Є. Педагогічні умови формування та розвитку... (на прикладі співацького голосу) // Проблеми естетичного виховання учнівської молоді. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 1996. – Вип. 1. – С.80-86.

*Мазяж О.*

### **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ І ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ**

Для дітей третього тисячоліття дуже важливо бути ерудованими та розвиненими у різних сферах. Деякі педагоги вважають, що дитина повинна добре знати математику, фізику, бути грамотною, володіти різними мовами. І часто забувають про ті предмети, які допомагають дитині пізнати навколишній світ: валеологія, анатомія, природа тощо. Ці предмети відіграють величезну роль у формуванні цілісної особистості. Забуваючи про значення цих наук, дорослі роблять велику помилку, яку з віком дитини все складніше виправити. Стаючи дорослими, вони недбало ставляться до природи, до людей, що оточують їх і, навіть, до себе самих.

Уже рік я проходжу практику з виховної роботи у Харківському приватному колегіумі. Учні першого класу, у якому я працювала (зараз уже другий), мали недостані знання про природу, суспільство, духовну спадщину українського народу, необхідних для розвитку і саморозвитку школяра та його підготовки до подальшого навчання в школі .

На кожному занятті намагалася створити психолого-педагогічні умови для громадянського виховання учнів, формування любові до своєї Батьківщини, громадянських якостей та ідеалів через набуття відповідного соціального досвіду та пізнання природи; систематизувала знання про природу, суспільство, традиції свого народу на основі уявлень про найбільш загальні взаємозв'язки в природі, що сприяють поступовому перетворенню дитячого мислення у мислення соціально зрілої особистості.

Відповідно до вимог курсу “Людина і світ”, про який ми дізналися з концепції екологічної освіти, наскрізним є інтерактивні методи навчання, види діяльності учнів, що задовольняють природний потяг до дослідництва і висновків конструювання, комунікацій, вияву своїх творчих здібностей.

У моїх спробах спілкування з учнями класу я дуже часто використовувала такі прийоми, як:

“прочитай з дорослими”;

“поміркуй”;

“зверни увагу”;

“змоделюй”;

“проведи дослід”;

“намалюй”;

“склади казку”;

“пограйся в гру”.

Система роботи дала змогу дітям класу реалізувати свої прагнення до дослідництва (уроки серед природи), виявити себе в конструюванні та творчості (малюємо, моделюємо), зробити висновки (узагальнення знань), комунікації (робота в групах).

Я провела уроки за темами: “Червона книга України”, “Квітка здоров’я”, “Подорож по заповіднику”, “Тварини в нашому житті”, “Собака – вірний друг людини”, “І знову осінь золота до нас завітала”. Проводячи бесіди, намагалася донести до дітей ті знання з природи, анатомії, валеології, біології, які одержала за роки навчання у коледжі. Спочатку було дуже важко працювати з дітьми, бо не знала їх, а учні не знаюли мене. Для того, щоб у дітей “загорілися очі”, щоб вони активно працювали на занятті, мало тільки розповісти про те, як, наприклад, чистити зуби чи робити активну гімнастику, а слід ще й підготувати цікавий додатковий матеріал, що відповідає віковим особливостям дітей; яскраву наочність; ігри, загадки тощо.

Декілька разів ми разом з учителькою і класом ходили на прогулянку до парку. По дорозі намагалися звернути увагу дітей на красу природи, мешканців парку. Такі прогулянки є важливим елементом у формуванні спостережливості, мислення, пам’яті. Ми всі розуміємо, що прийшов час виховувати дітей не у віковій споживацькій традиції “природонагромадження”, а зовсім в іншому гармонійному співіснуванні з природою, психологічній готовності зберегти наші загальні народні цінності всюди і завжди.

Природоохоронну роботу з учнями свого класу я спрямувала в різних напрямках: на уроках, заняття гуртків, під час проведення екскурсій у процесі суспільно корисної праці і різних масових заходів.

Екскурсії, походи, експедиції, якщо вони є не тільки заходами відпочинку, а мають глибоку й серйозну навчально-виховну, природоохоронну спрямованість, містять у собі ряд завдань з екології, що сприяють розвитку творчих здібностей дітей. Виїзд або похід на природу можна організувати по-різному, але, на наш погляд, більш тісним і прямим контакт дітей з природою

буде, якщо провести такий нетрадиційний вид екскурсії. Кілька невеликих (по 2-4 особи) маршрутних груп із завданням розходяться у різних напрямках з місцями стоянки, потім знову збираються. Завдання можуть бути найрізноманітніші: облік птахів, спостереження за поведінкою зимових зграй, синиць (а весною і восени – інших представників орнітофауни), облік рослинності, слідів життєдіяльності тварин, загальний опис маршруту тощо.

Після виконання завдань одержані результати обговорюються.

Така форма природоохоронної роботи, як Червоний зошит своєї місцевості, на наш погляд, повністю складається з нестандартних завдань. Щоб провести цю роботу, доцільно відтворити правову сторону охорони навколишнього середовища, навести характеристики природних об'єктів (а це праця з літературними джерелами, самостійні спостереження дітей у природі, ілюстрації, малюнки, схеми). Слід також відтворити результати практичної роботи щодо виявлення, вивчення, інвентаризації, захисту природних об'єктів і намітити завдання подальшої природоохоронної роботи. Працюючи над цим, діти якнайповніше розкривають свої творчі здібності.

Одним із нестандартних завдань з екології робота над щоденником екологічних спостережень. Це самостійна робота учня, яка потребує кінцевого результату. Він самостійно обирає зміст екологічних спостережень і самостійно робить висновки, пропозиції за наслідками спостережень. А це, погодьтеся, потребує певних творчих здібностей.

Безпосереднє спілкування із природою є невичерпним джерелом високих моральних почуттів. А тому питання екологічного виховання, удосконалення природоохоронної роботи в час відродження національної школи, пробудження любові до рідної землі – є одним із найважливіших факторів удосконалення форм і методів навчально-виховного процесу.

З учнями я вже добре познайомилася, але це не означає, що готуватися до проведення виховних заходів мені треба менше. Навпаки, діти дорослішають, стають більш допитливими, тому з кожним новим заняттям матеріалу добирається якомога більше. І в цьому мені допомагають різні книги, газети, посібники. Наприклад, у газеті “Розкажіть онуку” є багато цікавої, цінної і необхідної інформації, що стає у пригоді при розробці нестандартних форм роботи, а саме: “Дитячий з'їзд екологів”, Калейдоскоп екологічних проектів для початкової школи. Мені дуже сподобався короткочасний проект “Екологічна пошта”. Його мета – складання пакета екологічної пошти та доставка її за адресами. Пакет складається на основі сигналів, виявлених дітьми, про неблагополучний стан навколишнього середовища, недбалих щодо природи дій людини. Важливо, що листи, написані та ілюстровані дітьми, направляються конкретним людям, наприклад, мешканцям будинку, біля якого систематично виникає звалище сміття, працівникам ЖЕКу, на пост ГАІ, колективу магазину, продавцям торгівельних палаток, біля яких постійно сміття, а також – один одному, з критикою за неправильну поведінку та з добрими словами про зроблені однокласниками добрі справи для природи.

Проект повторюється через певний час, бо охопити одним проектом усіх адресатів важко. Один пакет екологічної пошти може, наприклад, бути адресований батькам, інший – учням паралельних класів, співробітникам школи, третій – мешканцям мікрорайону тощо.

Приваблюють у цьому плані посібники з валеології В.І.Шахненка та Г.Г.Нездоля “Абетка здоров’я”, які розраховані на учнів початкових класів відповідно до навчальної програми. Навчальний посібник “Абетка здоров’я” побудований на інформаційно-пізнавальному матеріалі, який уміщує українські народні казки, казки інших народів літературні казки, загадки, прислів’я, приказки, колискові пісні, дидактичні ігри, міні-тести, що роблять урок цікавим і змістовним.

Незамінним помічником у роботі є зошит з ознайомлення з навколишнім світом, авторами якого є наші викладачі, Тетьоркіна В.А. та Погорелова С.М. У ньому знайдеш матеріал до будь-якої теми. Так, наприклад, при написанні конспекту заняття “І знову осінь золота до нас завітала” я використала зошит з ознайомлення з навколишнім світом для 2 класу і на основі матеріалу розробила свої конспекти.

У підготовці та проведенні занять дуже допомагають саморобні динамічні наочні посібники, які ми виготовляли в коледжі. Це і відомі “Друзі і вороги маленького зубика”, “Квітка здоров’я”, “Подорож крапельки”, комплект моделей термометрів, “Червона книга України”, гербарії тощо. Тому я раджу всім вам вчасно і якісно виготовляти наочність, бо це дуже важливе і цінне доповнення до уроку.

*Погорелова С.М.*

### **СИСТЕМА РОБОТИ ЦИКЛОВОЇ КОМІСІЇ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ХАРКІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ПО ФОРМУВАННЮ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ**

Проблема збереження екологічної рівноваги виникла давно, але під впливом подій другої половини ХХ століття вона набула глобального значення. Екологічні негаразди стали предметом турботи й досліджень учених і практиків різних галузей знань. На сьогодні екологічна ситуація пов’язується з розв’язанням питання самого факту життя на Землі взагалі і тому вимагає негайного втручання людей, організованих структур для свого урівноваження. Виникає потреба залучити до цього процесу всю систему навчання і виховання, провідною фігурою якої є вчитель. Сучасний стан розвитку педагогічної думки містить ідеї про повернення до природи, до світу, що оточує людину, щоб пізнати його та взаємодіяти за принципами злагоди й гармонії. Порушення цілісної системи “людина - довкілля” негативно позначилося на здоров’ї населення і призвела до жахливих наслідків.

Медико-генетичними дослідженнями встановлено, що від тривалого забруднення природного середовища в апараті спадковості людини поступово



накопичуються негативні генетичні зміни. Відомо, що коли ці зміни досягають 30 відсотків, згідно з біологічними законами, нація починає зникати. Тож біологічне майбутнє людства залежить насамперед від того, наскільки йому вдається зберегти основні природні параметри, що забезпечують повноцінне життя. Природне довкілля – це не просто середовище, це форма, в якій відбувається зростання людини як повноцінної особистості.

Сучасна школа України зможе забезпечити відповідне екологічне виховання учнів, якщо вчитель сам сформується екологічно освіченою людиною з певним рівнем відповідної культури, особливо, якщо мова йде про вчителя початкових класів або вихователя дітей дошкільного віку.

Під екологічною культурою студента ми розуміємо наявність у нього інформації про середовище, сформованість свідомості та переконань бережливого ставлення до природи.

У екологічне виховання студентів педколеджу ми вкладаємо еколого-валеологічний зміст, як-от: сукупність інформації про людську індивідуальну особистість, її місце в мікро- і макросвіті, розуміння залежності і взаємовпливів одного на іншого, на окремо взяту людину.

У Харківському педколеджі розроблений і запроваджений у навчальний процес спецкурс “Основи екологічної культури особистості”. Програма розроблена директором ХПК, доцентом, кандидатом педагогічних наук Пономарьовою Г.Ф. Програма побудована з урахуванням нового підходу до структури і змісту освіти, її реформування, втілення принципів побудови навчально-виховного процесу і гуманізації, єдності загальнолюдського та національного в розвитку особистості. Метою спецкурсу є озброєння студентів знаннями, які дадуть можливість зрозуміти фундаментальні причини суперечностей між суспільством та природою, які породили сучасну екологічну кризу та необхідність її подолання. Навчальні заняття із спецкурсу передбачають слухання лекцій з основних питань, обговорення окремих аспектів на семінарських та практичних заняттях, а також індивідуальну роботу. Вважаємо, що цей спецкурс треба увести у всіх педагогічних вищих навчальних закладах, бо набуті знання можуть стати основою екологічного світогляду та екологічної культури майбутніх фахівців.

Знати особливість власного організму – життєва необхідність й елемент загальної культури людини, без якої суспільство не може прогресивно розвиватись в усіх його напрямках. Суспільство зацікавлене у здоров’ї громадян, оскільки тільки здорові громадяни зможуть принести максимальну користь для його розвитку. Здоров’я майбутнього покоління багато в чому залежить від підготовленості молодих людей, котрі укладають шлюб для створення міцної, здорової сім’ї, народження та виховання дитини.

Тому викладачі природничих дисциплін доводять студентам на заняттях, що здоров’я матері – це гарантія того, що вона народить здорову дитину. Як казав відомий у галузі валеології практик Г.П.Малахов: “Життя і здоров’я – найдорожче, що є у людини, тому підхід до них повинен бути найсерйознішим і

ретельно вивченим”. Звертається увага на те, що близько 4 відсотків новонароджених мають спадкові хвороби або вади в будові тіла. При ранній діагностиці спадкової хвороби можна домогтися позбавлення або зменшення її впливу на розвиток організму, деякі спадкові хвороби можна попередити, наприклад, спеціальною дієтою.

На формування зародка впливають спадковість і, звичайно, умови, в яких він розвивається. Тому молоді, яка готується стати батьками, необхідно переборювати свої згубні нахили та звички. Особливо небезпечним є запліднення, що відбувається у нетверезому стані будь-кого із батьків. Необхідно також запам'ятати про негативний вплив тютюну і наркотиків, уникати приймання жінкою ліків, оскільки все це негативно позначається на стані здоров'я дитини і може привести до спадкових хвороб і аномалій розвитку.

Як запобігти спадкових хвороб? На це питання ми теж відповідаємо студентам. У нашому місті є медико-генетичний центр. Це одна із форм профілактики спадкових хвороб. І у зв'язку з теперішнім станом екології, пояснюється необхідність ретельних і відповідних консультацій у медичних спеціалістів.

Стало вже традицією проводити заняття у музеї анатомії на кафедрі нормальної анатомії Харківського медичного університету, де студенти мають можливість побачити не тільки анатомічну будову людини, а й наочно ознайомитися з деякими патологіями плоду. До проведення занять залучаються лікарі - спеціалісти, які проводять лекції “Дівчинка – дівчина - мати”, “Культура харчування та режим дня вагітної жінки”, “Генетика та медицина”. Проводяться семінари: “Здоровий спосіб життя в традиціях моєї сім'ї, мого народу”, “Здорова нація – міцна держава”. Під час проведення таких семінарів ставиться мета залучити студентів до обговорення проблеми здорового способу життя, закріпити і поглибити знання з анатомії, фізіології, гігієни, біології; виховувати культуру поведінки, відповідне ставлення до свого здоров'я. Також проводяться ділові ігри з тестуванням і анкетуванням, дискусії, наприклад, “Факти або вигадки про СНІД”. Майже кожний знає цю страшну хворобу, але не всі уявляють собі, що це за хвороба і як її можна запобігти, тому в ході рольової гри проводиться анкетування, в якому треба визначити правдиві й хибні твердження про СНІД. У ході цього заняття студенти усвідомлюють, наскільки швидко ця хвороба передається і поширюється в разі незахищених статевих зносин, дізнаються про те, як вірус СНІДу може передаватись майбутніми батьками своїм, ще не народженим дітям і як можна цього запобігти.

Цікаве нетрадиційне заняття “неприборканий змія”. На ньому студенти дізнаються про те, що майже 100 років тому вчені відкрили в природі маленького, страшенної сили змія – радіоактивний атом.

В Україні екологічна криза значно поглибилась після аварії на Чорнобильській АЕС. Ця катастрофа продемонструвала всім небезпеку виходу

ядерної енергії з-під контролю людини і дала можливість відчутти, до яких жахливих наслідків може призвести її застосування. Небезпечними є не тільки використання атомної енергії, а й випробування атомної зброї. Адже відомо, що підвищені дози радіації згубно впливають на генетичний апарат клітин та інші біологічні структури живого організму. У зв'язку з цим необхідний контроль, щоб не допустити накопичення у навколишньому середовищі мутагенних факторів, які можуть загрожувати спадковості людини. Студенти приходять до висновку, що для приборкання цього страшного змія потрібні знання і зусилля не лише одного народу, а людей усього світу.

Ми вважаємо, що наші студенти – майбутні вчителі початкових класів та вихователі дитячих дошкільних закладів – повинні знати, що генетичний фактор (спадковість) має велике значення.

Формування основ екологічної культури студентів широко здійснюється у позанавчальний час. Щоб бережливо ставитись до природи, треба набути певних умінь, а саме: підтримувати екологічно безпечним своє помешкання, ощадливо використовувати ресурси, які нас оточують, доглядати рослини, тварин, уміти захищати себе від несприятливого впливу навколишнього середовища.

Складовими екологічної освіти є розповсюдження достовірної екологічної інформації, формування громадської думки, пропаганда екологічно доцільних методів природокористування, попередження про можливу небезпеку для здоров'я та способи запобігання їй. Вже четвертий рік викладачі природничих дисциплін і творчі групи студентів проводять науково-практичні конференції. Студентами зібраний цікавий матеріал про екологічні проблеми України та Харківської області, про стан здоров'я населення, і, як підсумок цієї роботи, була проведена конференція “Екологічні проблеми Харківщини і стан здоров'я її населення”. Під час підготовки до цієї конференції студенти поглибили і розширили свої знання з екології, валеології, краєзнавства.

На цю конференцію були запрошені фахівці-науковці. Гречаніна О.Я. – директор центру клінічної генетики та пренатальної діагностики, академік Української екологічної академії наук; Єфімова Валентина Олексіївна - кандидат медичних наук, міський профпатолог, співробітник науково-дослідницького інституту гігієни праці та професійних захворювань; Жемерова І.К. - генеральний директор наукового центру “Епос”, президент Ради директорів асоціації природокористування.

У січні 2001 року було проведено студентську науково-практичну конференцію “Культура і цивілізація як поняття соціально-історичні та екологічні” за участі доцента кафедри ботаніки природничого факультету ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, кандидата сільськогосподарських наук Грицайчук В.В. та Голови обласної та міської організації Партії зелених України Шила Віталія Васильовича. На конференції було розглянуто нашу епоху – час великої дисгармонії між зовнішньою і внутрішньою культурою, дефіцит якої викликає глобальну екологічну кризу.

У жовтні цього року було проведено студентську науково-практичну конференцію “Екологічна освіта і виховання в Україні – актуальна психолого-педагогічна проблема сучасності”, на якій розглядались важливі питання формування екологічного світогляду як складової громадянськості та сучасних підходів особистісно орієнтованого виховання. На цій конференції, окрім наших студентів і викладачів, виступали Голова обласної організації Всеукраїнської екологічної Ліги Разметаєв Володимир Сергійович та завідувач краєзнавчим відділенням обласної станції юних туристів Кравченко Ніна Григорівна.

Уже другий рік проводяться екологічні екскурсії до Криму.

На базі кабінету “Ознайомлення дітей з природою” існує куточок живої природи, де утримуються живі об’єкти (рослини і тварини), з якими ознайомлюють дітей дошкільного віку. Метою живого куточка є формування і розвиток навичок і вмінь спостерігати за природою і здійснювати догляд за рослинами і тваринами.

Знати особливість власного організму – життєва необхідність та елемент загальної культури людини, без якої суспільство не може прогресивно розвиватись в усіх його напрямках. Суспільство зацікавлене у здоров’ї громадян, бо тільки громадяни зможуть принести максимальну користь у його розвитку.

У комісії природничих дисциплін працює “Університет здоров’я”, який допомагає залучити до занять науковців для висвітлення новітніх досягнень у медицині, екології та валеології.

Практика показує, що проведення зустрічей з науковцями має велике значення: вони сприяють вихованню екологічної культури, примушують замислитись над своїм майбутнім і майбутнім своїх дітей, вчать, як запобігти небезпечних наслідків забруднення навколишнього середовища.

Так були проведені зустрічі із науковцями-фахівцями Харківського Науково-дослідного інституту гігієни праці та професійних захворювань. Багато наших студентів живе у районах, неблагонадійних в екологічному відношенні, і їм було цікаво дізнатись про профілактику бронхо-легеневих хвороб і туберкульозу, про фактори розвитку цих захворювань. Із директором центру клінічної генетики та пренатальної діагностики, академіком Української екологічної Академії Наук Гречаніною О.Я., директором центру Східної медицини, який розповідав про методи лікування з використання Су-Джок терапії тощо.

Отже, комплекс навчально-виховних заходів, спрямованих на екологічне виховання студентів Харківського педагогічного коледжу, свідчить, що загальна інформація про природу як середовище життя і діяльності людини, її залежність і взаємозв’язки з нею формують позитивні моральні почуття майбутнього педагога, формує відповідальність за власну поведінку.

*Прокопенко Л.І.*

## **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОГО АТЕЛЬЄ ХАРКІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

Хоча вчені реєструють, що стан навколишнього середовища Харківської області за останні роки набув стійкої тенденції до свого покращання, все ж таки екологічну ситуацію в області не можна назвати безпечною. На території області не залишилося рослинних угруповань та екосистем у цілому, які тією чи іншою мірою не зазнали б антропогенного впливу.

У складі ландшафтів переважають агроценози, природні рослинні угруповання займають лише 28% території. У зв'язку з екологічною кризою ведення мисливського господарства здійснюється екстенсивним шляхом, послаблено охорону мисливських угідь. Унаслідок впливу антропогенного фактору ліси Харківщини перебувають у незадовільному санітарному стані. Найбільшим підприємством-забруднювачем навколишнього середовища Харківської області залишається Зміївська ТЕС. Корінних змін потребує проблема утилізації відходів виробництва та система санітарної очистки населених пунктів області.

М.Ф. Реймерс стверджує: “У людства повинно бути майбутнє. І воно може бути світлим. Нерозв'язних проблем немає. Пройти небезпечну ділянку шляху до майбутнього допоможе світло екологічних знань, активність, праця та високий професіоналізм”.

Екологічна небезпечна ситуація дала життя новому напрямку освіти – екологічному. Сучасне життя продиктувало такі поняття, як “екологічна свідомість”, “екологічне мислення”, “екологічна культура”. Сьогодні з'явився такий новий термін – екологія душі. Під ним розуміють виховання з раннього віку у дитини гуманістичного ставлення до матері-природи, відновлення найкращих народних звичаїв, обрядів, любові до рідної мови, пісні, поетичного слова.

Могутність нашої країни – не лише в одному матеріальному достатку, а й у красі душі народу, а виховує цю красу душі природа. Отже, відновлення та збереження природи України неможливе без свідомого ставлення до неї.

Харківський педагогічний коледж має великий досвід екологічного виховання молоді. Традиційні щорічні природничі декади озброюють майбутніх учителів різноманітними формами і методами виховної роботи, дають можливість відчувати себе частиною великої справи – справи збереження та охорони природних багатств України.

П'ять років тому, під час підготовки до чергової декади, виникла ідея створити серед студентів 1-4 курсів екологічне ательє. Спочатку основні завдання, які ставила творча група, полягали в тому, як за допомогою природничого матеріалу можна підкреслити дівочу вроду, прикрасити студентський одяг – здійснюються не лише екологічне, а й естетичне виховання

молоді. Творчі задуми розширювалися і поповнювалися. Виникли традиційні номінації. Майже три роки весняну та осінню колекції відкривала номінація “Легенди, нав'язані природою”. Не можна переоцінити її значення у формуванні естетичного смаку студенток. Для підготовки костюмів дівчата переглядали безліч літератури з міфами та легендами світу, ознайомилися з особливостями мистецтва, побуту древніх греків, єгиптян, слов'ян. За допомогою полотен великих художників вивчали костюми древніх богів, їхні прикраси. Для створення відповідного образу потрібні були не лише сукні, прикраси, а й відповідна хода. Цікаво було спостерігати, як після занять дефіле дівчата і на перервах, і на вулицях намагалися рівно тримати спину, ходити з піднятою головою, розгорнутими плечима. Дівчат-моделей стали впізнавати за горділивою поставою. Номінація “Легенди, нав'язані природою” дала життя образу Нефертіті, Діані, Андромеді, Нарцису та багатьом іншим.

З метою виховання бережливого ставлення студентів до перших весняних квітів, була створена номінація “Першоцвіти”. Під час роботи над нею дівчата ознайомилися з ранньоквітучими рослинами харківської землі, дібрали цікавий матеріал, пов'язаний з ними. Слід зазначити, що для демонстрації костюмів недостатньо лише цікавої сукні, зачіски, вміння красиво рухатись. Музика є невід'ємною частиною кожного образу, тому музичному супроводу завжди приділяється велике значення. Під час демонстрації поряд із сучасними ритмами лунають і безсмертні твори Чайковського, Баха, Бетховена. Глядачі неодноразово відзначали, що кожна демонстрація - це свято молодості, краси, фантазії, музики.

Радує те, що з часом студенти самі стали пропонувати теми для наступних колекцій. Так виникла номінація “Габіч” (або одяг зі сміття), “Поліетиленова фантазія”, “Паперові метаморфози” тощо. Ательє у своїх костюмах стало частіше звертатися не до самих об'єктів природи, а до тих продуктів життєдіяльності людини, які забруднюють оточуюче середовище і потребують розумного вилучення та утилізації. Для розробки костюмів стали залучатися викладачі образотворчого мистецтва. Вони змогли допомогти знайти правильні рішення деяких костюмів, правильно дібрати кольорову гаму, оздоблення кожної сукні.

Поступово розширилися і завдання ательє, змінилася проблема, над якою воно працювало. Зараз цю проблему можна сформулювати так:

“Розвиток естетичного смаку студентів шляхом безпосереднього спілкування з живою природою, використання дарів землі для створення сучасного молодіжного одягу, зменшення впливу антропогенного та техногенного факторів на природу, виховання свідомого ставлення людини до Землі”.

Творчу фантазію та естетичний смак учасниці ательє використовують не лише для створення власного вбрання та образу. Одна з номінацій кожної колекції готується з залученням дітей базових шкіл та дитячих дошкільних закладів. Юні моделі, підготовлені нашими студентами, завжди викликають

неабиякий інтерес, і в залі лунають аплодисменти і самим моделям, і тим, хто їх підготував до виступу.

За п'ять років існування розроблено 12 колекцій одягу. Колекції склалися з таких номінацій, як: “Осінній шарм”, “Весняні мрії”, “Першоцвіти”, “Легенди, нав'язані природою”, “Габіч”, “Осінній гербарій” та багатьох інших.

Екологічне ательє демонструвало свою роботу в музеї природи Харківського національного університету, брало участь у роботі міського жіночого клубу, виступало в базових школах м. Харкова.

Репортаж про роботу екологічного ательє Харківського педагогічного коледжу демонструвався по Харківському телебаченню.

За п'ять років у роботі ательє брали участь понад 200 студентів. Усі учасники змогли використати свої знання, вміння, свій смак, прищеплений їм в екологічному ательє, під час роботи з дітьми. Майже всі табори відпочинку, в яких проходили практику наші моделі, в характеристиках студентів-практикантів відзначили, що одним з найцікавіших заходів, проведених у таборі, була робота ательє мод, якою керували наші студенти.

Залишають коледж випускники, ательє поповнюється щорічно новими учасницями, однак інтерес до нього не спадає, а ті навички, знання, естетичний смак, який воно прищепило своїм моделям, будуть запорукою творчих пошуків та знахідок учителів - випускників Харківського педагогічного коледжу.

*Стоянов В.А.*

## **ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

Розглядаючи сутність фізичної культури в нових соціокультурних умовах неможливо не виокремити аспект проблеми, що розглядає фізичну культуру як фактор соціалізації майбутнього вчителя. Ми виходимо з того, що фізична культура за своєю сутністю – це явище соціальне. Вона пов'язана з багатьма аспектами дійсності, все ширше та глибше взаємодіє з загальною організацією життєдіяльності людей. Впливаючи на фізичну природу людини фізична культура сприяє розвитку її життєвих сил, що в свою чергу, зумовлює вдосконалення фізичних, моральних та духовних можливостей, приводить до всебічного, гармонійного розвитку особистості. Така досконалість виступає як оптимальна міра всебічної фізичної підготовленості та гармонійного розвитку, що відповідає вимогам багатьох сфер життєдіяльності.

Процес соціалізації під час занять фізичною культурою полягає в тому, що відбувається залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення та розвиток як цілісної особистості. Це передбачає взаємодію особистості студента з соціальним оточенням (студентським середовищем), яке впливає на формування її певних

соціальних якостей, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків.

З'явившись та сформувавшись в 30 – і - 50-і роки визначення соціалізації охоплює різноманітні аспекти проблем педагогіки, соціології, соціальної психології та антропології. В наш час вона розглядається як аспект процесу входження особистості в соціокультурну систему. В галузі педагогіки розробляється ряд тем, пов'язаних з проблемою, де розкривається розвиток суспільної активності молоді та її зв'язок з діяльністю в сфері фізичної культури та життєдіяльності студентської молоді – майбутніх педагогів [3].

Аналіз різноманітних концепцій соціалізації, що був зроблений А.В.Мудрик переконує, що вони так чи інакше пов'язані з двома підходами в цій галузі педагогіки, де розглядається роль особистості в цьому процесі [3].

Перший напрямок передбачає пасивну позицію особистості в процесі соціалізації, яка, в свою чергу виступає як процес адаптації до макро- та мікросередовища, що формує особистість у відповідності з притаманною йому культурою. Такий напрямок одержує назву суб'єкт-об'єктного, де середовище – це суб'єкт впливу, а особистість його об'єкт.

Прихильники іншого підходу, такі як М.Мід виходять з того, що особистість активно приймає участь в процесі соціалізації, і не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на свою життєдіяльність та саморозвиток, на формування себе як творчої індивідуальності [2]. Цей підхід може бути визначеним як суб'єкт – суб'єктний.

Плідною для комплексної проблематики, що розглядається нами, можна вважати концепцію, що була розроблена свого часу В.І. Столяровим [5]. Під фізичною культурою він розумів таку сферу культури людства, яка включає соціально сформовані фізкультурні здібності людини, що реалізуються в певній фізкультурній діяльності, а також ту соціальну дійсність, яка безпосередньо забезпечує їх формування, функціонування та розвиток [5]. Ця реальність розглядається дослідником як система відносин особистості в соціумі і фізкультурній діяльності, як сукупності знань, інтересів, мотивів, потреб, на основі яких реалізується особистість. За переконанням автора цієї концепції усвідомлення фізичної культури, аспектів, видів і форм життєдіяльності особистості неможливе без врахування сукупності суспільних її видів, специфіки засобів організації та характеру спрямованості їх впливу на відтворення та вдосконалення здібностей особистості.

Розглядаючи різноманітні напрямки вивчення проблеми соціалізації, необхідно підкреслити, що в її розумінні в більшій або в меншій мірі присутня певна обмеженість спрямованості від середовища до особистості, що передбачає пасивність останньої. Разом з тим, для соціалізації індивіда залишається певна свобода від типізації, втрата особистістю неповторних рис. Це втілюється в тому, що під час формування особистості в процесі інтеракції виникає велика кількість варіантів впливу на цей процес сукупності основних сил у вигляді:



- а) фізичних особливостей людини;
- б) оточуючого середовища;
- в) індивідуального досвіду та культури.

Завдяки цьому в кожному окремому випадку відбувається формування унікальної особистості.

Тому, спираючись на суб'єктний підхід, соціалізацію та фізичну культуру як її фактор можна трактувати як розвиток, саморозвиток і самовиховання в процесі засвоєння та відтворення цінностей фізичної культури, що відбувається у взаємодії особистості з умовами життєдіяльності, які цілеспрямовано створюються та спрямовуються на певному віковому етапі в процесі виховання. Це дає підстави визначити сутність фізичної культури як фактору соціалізації майбутнього вчителя в єдності залучення та виокремлення особистості в умовах певної субкультури та мікросоціуму.

Ми розглядаємо культуру як цілеспрямовану та свідомо контролюєму складову частину процесу соціалізації випускників ВНЗ. Вона може виступати як своєрідний механізм прискорення цього процесу і за сприянням фізичної культури одержує гуманістичну спрямованість. Ця взаємодія базується на загальних принципах, серед яких можна виокремити такі, як:

- принцип гуманізму, що передбачає усвідомлення самоцінності особистості та створення відповідних умов для її гармонійного розвитку і саморозвитку, реалізації внутрішнього світу культури;
- принцип культуровідповідності, що потребує створення такого соціокультурного середовища розвитку особистості, в якому реалізувалась би органічна єдність загальної культури та особистісної;
- принцип цілісності, що покликаний забезпечити єдність соціально-морального, загальнокультурного та фізичного розвитку особистості, орієнтуючи її на життєтворчість;
- принцип безперервності забезпечує послідовність в розвитку особистості і передбачає наявність варіативності, динамічності змін в соціально-педагогічній системі у відповідності із змінами в соціокультурному середовищі і вимогами суспільства.

За нашим переконанням, мета процесу соціалізації під час занять фізичною культурою – якомога повне досягнення розвитку тих здібностей особистості, які необхідні їй та суспільству. Це пов'язано з тим, що на нашу думку фізична культура та виховання – це дві складові частини єдиного освітнього процесу, що передбачає засвоєння знань, цінностей, вмінь та навичок, і сприяє формуванню особистісного смислу, того, що засвоюється в ході фізкультурної діяльності. В цьому процесі відбувається взаємодія особистості студента і викладача, що сприяє процесу культуротворення та соціалізації [4].

Ця взаємодія дає можливість розглядати особистість як суб'єкт культури життєдіяльності, що виникає в результаті функціонування фізкультурного простору і виступає як певна цілісність в соціокультурній реальності, яка визначається нами як міра взаємодії та взаємозв'язку особистості та

соціокультурного середовища. Життєдіяльність виступає як результат функціонування фізкультурного простору та як стан життєпрояву суб'єкта культури.

Необхідно підкреслити, що в будь-якому соціокультурному середовищі соціалізація особистості має на різноманітних етапах свої особливості, які в загальному вигляді можуть співвідноситися з віковою періодизацією життя людини. Обов'язковою умовою соціалізації молоді є взаємодія в суспільстві однолітків, спілкування з ними, що складаються в малих групах, таких, наприклад, як студентська група. Ми переконані, що цьому може сприяти і фізична культура, в ході занять якою теж відбувається активна взаємодія студентів в мікросоціосередовищі. Таке мікросередовище, або субкультура, носієм якої є студентство, виконує функції первинної соціалізації і характеризується сукупністю норм, цінностей, уявлень та стереотипів поведінки традиційної культури, що інтерпретується відносно замкненою спільнотою – студентським середовищем. Формою її прояву виступає самоорганізація культурного життя та життєдіяльності в такому угрупованні.

Необхідно зазначити, що соціальне становище студентства не однорідне. Цей період для молоді – завершальний етап первинної соціалізації. Їхня участь в продуктивній праці суспільства розглядається з позиції виховної цінності. Перед студентською молоддю стає завдання як соціального, так і особистісного самовизначення, що передбачає диференціацію розумових здібностей, зацікавлень, розвиток інтегративних механізмів життєдіяльності, становлення світогляду, самосвідомості й життєвої позиції.

Ми переконані, що виокремлення студентства як соціальної групи рядом науковців, зокрема Лозницею В.С., дасть можливість ретельніше та ґрунтовніше з'ясувати особливості життєдіяльності особистості студента та роль фізичної культури в цьому процесі [1]. Соціальна функція студентства забезпечує, як вважає дослідник, відтворення соціальної структури суспільства. Тому, що студентство як резерв і підростаюча зміна інтелігенції набуває специфічних знань і навичок.

Із соціальної функції та становища студентів витікає особливий характер життєдіяльності студентів. Він полягає в навчанні як формі засвоєння науки, і накопиченні спеціальних знань у певній галузі. А оптимізації їх життєдіяльності і покликана сприяти фізична культура.

В умовах гуманітарних вузів фізична культура як фактор соціалізації пов'язана із процесом виховання і на певному етапі вікового розвитку студентів набуває такого ступеня складності, коли виникає необхідність в спеціальній діяльності з метою підготовки молоді до життя в соціумі. Важливу роль в цьому процесі, за нашим переконанням, відіграє фізкультурна діяльність, в ході якої виконуються соціально-культурні завдання – пізнавальні, моральні, ціннісно-сміслові, тобто відбувається усвідомлення та засвоєння цінностей фізичної культури та відтворення їх в особистісній життєдіяльності.

*Література*

1. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: Основні положення. – К.: Екс Об., 1999 – 302 с.
2. Мид М. Культура и мир детства: избр. произв.– М.: Наука, 1988. – 429 с.
3. Мудрик А.В. Социальная педагогика/ Ред. В.А. Сластенин. – М.: Академия, 1999. – 184 с.
4. Пономарёв Н.И. Социальные функции физической культуры и спорта. – М.: ФИС, 1974. – 310 с.
5. Столяров В.И. Философско-культурологический анализ физической культуры// Вопросы философии. – 1988. - № 4. – С. 78 – 91.

*Саєнко Н.В.*

**ВІДБІР ЗМІСТУ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ ПРИ РОБОТІ З ІНОЗЕМНОЮ ПЕРІОДИКОЮ**

У сучасному світі засоби масової комунікації (ЗМК) стають усе більш діючим фактором особистісного розвитку людини. Вони сприяють соціалізації особистості, тому що, по-перше, істотно впливають на засвоєння людьми різного віку широкого спектру соціальних норм і на формування в них ціннісних орієнтацій у сфері політики, економіки, ідеології, права й ін.; по-друге, ЗМК фактично являють собою систему неформальної освіти, просвітництва різних верст населення [1].

Періодична преса займає значне місце серед ЗМК як один з основних засобів у системі масової інформації та пропаганди. Матеріали газет містять факти, їхню оцінку, характеристику процесів і тенденцій розвитку сучасної дійсності, створюють таку інформаційну картину світу, яка визначає відношення читачів до того, що відбувається, уяву про життя.

Робота з газетою на заняттях з іноземної мови не тільки сприяє зняттю бар'єра, що закриває доступ до світової інформаційної системи, але і сприяє формуванню активного члена суспільства, виконуючи ряд важливих функцій. Серед них можна виділити функції інформування, формування суспільної свідомості, а також виховну, розважальну й ін. У якості однієї з функцій, що виконує періодика, можна назвати функцію розвитку пізнавального інтересу.

Досвід показує, що відношення студентів до предмета багато в чому залежить від того, наскільки цікавий запропонований їм матеріал. І умовою уваги на занятті є інтерес, який викликається самим змістом. Досліджуючи процес виховання пізнавальних інтересів учнів під час роботи з періодичною пресою, О.П. Сіманчук відзначає, впливаючи на пізнавальний інтерес учнів, преса виступає в навчально-виховному процесі діючим засобом, який стимулює інтерес до знань, вона сприяє тому, що пізнавальний інтерес стає стійкою рисою особистості [2].

Однак, як показує аналіз практики використання газетного матеріалу у ВНЗ, у більшості випадків при роботі з друкованою періодикою читацькі інтереси студентів у розрахунок не приймаються. Огляд "доперебудовної" літератури свідчить, що раніше студентам пропонувалися головним чином тенденційні статті про політику, про класові розбіжності в капіталістичному суспільстві, страйках, боротьбі профспілок і про перевагу соціалістичного ладу, радянської політичної системи і способу життя. Е.В.Носонович і Р.П. Мільруд, оцінюючи недоліки "доперебудовних" текстів, пишуть про те, що в ряді радянських підручників 60-80-х р.р. текст розглядався не як засіб знайомства з іншою культурою, а як інструмент ідейно-політичного виховання. Акцент робився на ідеологічній спрямованості тексту на шкоду аутентичності його змісту і навіть мовного оформлення. Тексти цього періоду характеризуються словами, що відбивають радянські реалії (*collective farm, Young Pioneer, Communist* і т.д.) і, отже, мають низьку частотність у мові носіїв мови [3].

Даних про вивчення читацьких інтересів студентів при роботі з періодикою немає. Очевидно, це серйозна галузь окремого дослідження, однак тут можна навести як приклад дослідження читацьких інтересів різних категорій населення у Великобританії і, ґрунтуючись на простих спостереженнях за тим, наскільки цікавий той чи інший матеріал, зробити висновок, що інтереси студентів багато в чому збігаються з інтересами британців, і, швидше за все, читачів газет в усьому світі.

Британські дослідники суспільного читацького інтересу відзначають, що з моменту народження британської щоденної преси в 1702 році редактори і журналісти вишукують цікаві факти з життя знаменитостей, драматичні події, конфліктні ситуації, факти, що представляють "людський інтерес" і просто "симпатичні історії". Вже в XVIII столітті увага журналістів головним чином зосереджувалася на акторах, театрі, спектаклях, на королівському дворі. Історія розвитку преси свідчить, що "жовта" преса не є явище, характерне для сучасної епохи, "з найперших газет видавці і читачі були захоплені історіями про убивства, скандали і прилюдні страти", а "популярна журналістика була створена раніш ніж серйозна преса" [4].

Дослідження показують, що на британському газетному ринку домінують таблоїди, набагато випереджаючи "якісну пресу". З десяти недільних національних газет, призначених для британського читача, чотири з п'яти найбільш популярних з погляду цифр продажів - це таблоїди [4]. Спостерігачі відзначають той факт, що читачі сьогодні мають ті ж переваги в читанні газет, що і читачі тих часів, коли почалися дослідження читацького інтересу.

Як респектабельні газети, так і газети для середнього класу за останні 150 років стали додавати усе більше розважального матеріалу, тому що саме "легкий" матеріал завжди привертав найбільшу увагу. Популярні "*Sunday*" і "*Daily Telegraph*" середини XIX століття визнали, що читачі хочуть, щоб їх розважали. Проведене в березні 1834 року національне дослідження серед усіх читачів національних газет виявило, що найпопулярнішою категорією новин

були нещасливі випадки, потім погода (але не прогноз, а аварії внаслідок погодних умов), місцеві новини, злочини і розводи, діяльність профспілок, муніципальні (саме в той момент проходили вибори по округах) плітки і королівська родина. Серед читачів *The Times*, *Daily Telegraph* і *Morning Post* найбільш популярною рубрикою виявилася рубрика "Злочини і розводи".

Відповідно до останніх досліджень, що були проведені у Великобританії вже в 1993-1994р., газетні рубрики можна розподілити в такому порядку за ступенем зниження інтересу до них: телевізійні програми, британські новини, розважальні щоденні програми, спорт, кросворди, рубрика для жінок, будинок і сад, медицина, рецепти, реклама фільмів, європейські новини, подорожі, газетна передовиця, автомобілі, екологія, культура, освіта, бізнес.

Для вивчення читацьких інтересів наших студентів і порівняння їхніх інтересів з інтересами британців, у десятих студентських групах (186 чоловік) різних факультетів і курсів технічного університету було проведене анкетування, що мало метою виявити пріоритетні читацькі інтереси студентів. Результати розподілилися так: спорт – 24%, наука і техніка – 19%, культура – 16%, кримінальна хроніка, аварії, катастрофи, нещасливі випадки – 13%, кросворди, гороскопи, анекдоти – 8%, політика – 5%, бізнес – 4%.

Результати анкети відбили специфіку молодіжної, головним чином юнацької аудиторії. Однак не можна зводити інтереси студентів при роботі з газетою тільки до цікавих для студентів тем, тому що будь-яка газета, радіо- чи телепередача починається з огляду, насамперед, серйозних політичних, економічних, міжнародних новин, тому, незважаючи на те, що статті на ці теми студенти читають менш охоче, вони розуміють, що це найважливіші аспекти суспільно-політичного життя, не орієнтуватися в якому вони не можуть. Крім того, програма навчання іноземним мовам у технічному вузі має метою формування навичок і умінь спілкування в першу чергу на серйозні політичні теми.

Як відзначають деякі автори, домагатися, щоб весь навчальний матеріал був однаково цікавий, неможливо і не потрібно, більш того, інтерес, що досягається цікавістю, був би навіть шкідливий. Не можна готувати до життя, в якому неминуче прийдеться займатися і чорною і нецікавою роботою, тільки через цікавість [5].

Ю.К. Бабанський називає зміст навчання основним джерелом інтересу до самої навчальної діяльності. До деяких спеціальних прийомів, спрямованих на підвищення стимулюючого впливу змісту навчання, він відносить створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до найважливіших відкриттів у науці, техніці, до досягнень сучасної культури, мистецтва, літератури, до явищ суспільно-політичного і міжнародного життя. З цією метою педагоги підбирають спеціальні приклади, факти, ілюстрації, що у даний момент викликають особливий інтерес у всієї громадськості країни, що їх публікують у пресі, повідомляють по телебаченню і радіо. У цьому випадку учні яскравіше і глибше усвідомлюють важливість питань і тому відносяться

до них з великим інтересом [6]. При відборі змісту газетного матеріалу навіть не обов'язково вдаватися до допомоги таких спеціальних прийомів. Інформація газетної статті завжди нова, актуальна, висвітлює найважливіші відкриття в науці, техніці, описує культурне життя, коментує події суспільно-політичного і міжнародного значення. На занятті при роботі з газетою важливо дотримуватися балансу суспільно-політичних тем, але при цьому диференційно ставитись до кожної конкретної студентської групи, враховуючи насамперед її інтереси та побажання.

### *Література*

1. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Academia, 2000, с. 64-65.
2. Симанчук О.П. Воспитание познавательных интересов школьников в процессе работы с периодической печатью// Автореферат дисс. канд. пед. наук. – М.1980, с.15.
3. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Иностр. яз. в школе.1999, №2 с. 7.
4. McNair B. News and Journalism in the UK, London, 1999.
5. Скаткин М.Н., Краевский В.В. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования, М.:Педагогика, 1978, с.38-39.
6. Педагогика. Под ред. Бабанского Ю.К., М.: Просвещение, 1983, сс.198, 245, 172.

*Степанець І.О.*

## **КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ РОСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних дисциплін, забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій навчання і виховання – ось далеко не повний перелік тих актуальних, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, проекті Закону України “Про вищу освіту” та інших державних документах, завдань, які стоять сьогодні перед нами, працівниками освіти.

Серед актуальних проблем, які суттєво впливають на підвищення ефективності та якості навчання, особливе місце відводиться контролю знань. І це не випадково, оскільки за допомогою контролю здійснюється діагностика навичок студентів на кожному етапі навчання, виявляються досягнення і недоліки в їхній професійній підготовці, ефективність роботи кожного педагога.

Дослідження показують, що від того, як здійснюється перевірка та оцінювання знань, умінь і навичок студентів великою мірою залежить їхня навчальна дисципліна, ставлення до учіння, інтерес до навчальних предметів, формування таких важливих для особистості студента якостей, як самостійність, ініціативність, працелюбність тощо.

Успіх навчання і виховання, як правило, приходять до тих викладачів, які творчо вирішують кожне педагогічне завдання, зокрема, удосконалюють діагностику освіти як результат учіння, створюють умови для розвивального навчання.

Аналіз освітньої діяльності кращих навчальних закладів середньої та вищої ланок засвідчує, що якість підготовки спеціалістів залежить, перш за все, від діяльності студента, умов, що її забезпечують. Іншими словами, важливою є відповідь на запитання: студент сам навчається чи його намагаються вчити?; як він себе вчить? Однак доводиться констатувати, що навчальний процес все ще будується, в основному, на діях викладача, хоч остаточне рішення – вчитися чи ні – за студентом.

Замість захоплення в навчальному процесі все ще панує примус, який знесилює студента розумово і фізично, підриває здоров'я, пригнічує інтерес до навчання.

Ще К.Д. Ушинський критикував сучасні йому форми контролю. Характеризуючи його недоліки, підкреслював перш за все те, що існуючі підходи і способи придушують розумову діяльність учнів. Природно, що за таких умов учень, студент не здатний виявляти ініціативу, допитливість.

У новій демократичній системі освіти не повинно бути формального “бездумного” контролю. Контроль навчання сьогодні має бути з яскраво вираженою освітньою, розвивальною, професійно і особистісно зорієнтованою спрямованістю, поєднуватись із самоконтролем, бути необхідним і корисним, перш за все, самому студенту.

Абсолютно правильно сьогодні будують свою педагогічну діяльність ті викладачі, які заохочують студентів до ініціативи, старанності, самостійності, високої якості роботи.

Аналіз різних аспектів проблеми забезпечення успішності навчальної роботи студентів дає можливість чітко усвідомити роль і значення контролю знань, умінь і навичок.

Погляд на традиційні методи перевірки та оцінювання показує, що у процесі контролю часто не встановлюється єдиних, загальноприйнятих і однаково зрозумілих цілей, яких слід досягти в результаті навчання. Цілі навчання формулюються дуже широко і допускають різну трактовку з боку викладачів: дати міцні знання основ наук оволодіти способами діяльності, розвивати логічне мислення, оволодіти технологією професійної діяльності тощо. Різними залишаються й об'єкти контролю. Для одних викладачів – це фактичний матеріал, для інших – здатність застосовувати набуті знання на практиці, для третіх – здатність переносити відомі знання на вирішення нових завдань і т.п. Відтак, оцінюються різні аспекти відповіді, допускається невизначеність у тому, які конкретні завдання повинні виконати студенти, щоб показати об'єктивний, зумовлений метою навчання, рівень засвоєння теми чи предмета в цілому.

За лекційно-семінарської системи навчання в арсеналі викладачів можемо знайти такі форми і методи контролю знань, умінь і навичок як:

письмова аудиторна чи домашня робота, яка передбачає складання плану відповіді на запитання, складання схем, заповнення таблиць, написання рефератів тощо;

програмований контроль з використанням перфокарт і комп'ютерів;

практичний контроль із моделюванням ситуацій, складання планів-конспектів уроків чи виховних занять, розв'язуванням задач тощо.

Нині повсюдно популярний тестовий контроль, він забезпечує більш високу об'єктивність, окрім того, сприяє розвитку логічного мислення, цілеспрямованості. Письмовий контроль привчає до точності, лаконічності, зв'язності викладення думок. Однак існують інші думки щодо запровадження тестів.

У цілому треба визнати, що наша захопленість зарубіжним досвідом контролю не повинна бути сліпою. Контроль та облік успішності, діагностування навченості в зарубіжній школі носять характер об'єктивної констатації результатів. Вони не передбачають піклування про всеобуч, глибину особистісного сприймання студентом результатів своєї праці. Загальноприйнятий принцип індивідуалізації навчання диктує один підхід – кожний іде своїм шляхом і темпом, навчається в міру своїх можливостей, потреб, реальних оцінок майбутнього.

Не менш актуальний характер має проблема впровадження рейтингового контролю знань, умінь та навичок студентів. Як показує практика, введення рейтингової системи оцінювання навчальних здобутків студентів збільшує їх зацікавленість у підвищенні свого рейтингу, активізує і дисциплінує кожного у процесі навчання, впливає на формування відповідальності за свої знання, і, що особливо цінно, дає можливість об'єктивно оцінювати результат знань всіх без виключення студентів.

Але є і моменти, які потребують першочергового вирішення порівняно з впровадженням рейтингу. Це, по-перше, вирішення проблем матеріально-технічного забезпечення процесу навчання:

забезпечення науково-методичною літературою, підручниками, першоджерелами творів;

підготовка достатньої кількості роздаткового матеріалу для індивідуальної роботи кожного студента;

підготовка ділової документації (пам'ятка кожному студенту) до виконання рейтингових завдань протягом року, відомості, журнали тощо.

Останні роки викладачі коледжів практикують виконання студентами різних видів дослідницьких завдань. Результатом такої роботи стають творчі



роботи студентів, доповіді на студентських науково-практичних конференціях, матеріали для науково-методичного забезпечення кабінетів, курсові і навіть дипломні роботи.

Зрозуміло, що таким чином викладачі активізують пізнавальну діяльність студентів і створюють можливості для більш об'єктивної її оцінки.

Уже традиційними стали студентські предметні олімпіади і конкурси педагогічної майстерності тощо.

Актуальною здається ідея комплексності контролю професійного становлення майбутнього фахівця, яка є сьогодні, на думку багатьох, керівною. Вона реалізується в тому, що в процесі навчання, зокрема на етапі перевірки і оцінювання, студенти мають визначитися у відповідях на чотири основні запитання:

що це таке (усвідомлення);

для чого дане знання потрібне (мотивація, аналіз, розуміння);

що і як з даним знанням робити (знання способів діяльності);

я вмію діяти, готовий виявити практичне уміння досягати необхідного результату.

Подальша розробка проблеми, ми гадаємо, повинна бути спрямована на встановлення єдиної, загальноприйнятої класифікації цілей навчання з точним визначенням результатів, яких необхідно досягти на кожному окремому етапі навчання, і відповідних цим цілям систем контрольних завдань.

Отже, сучасному викладачу має бути зрозуміло, що проблема контролю навчальних досягнень студентів, їхньої готовності до професійної діяльності має розглядатися не тільки в інтелектуальному плані: якими знаннями та вміннями володіє й має володіти студент. Для ефективності професійної підготовки, особливо студентів педагогічних навчальних закладів, мають суттєве значення також соціальний і виховний компоненти у формуванні особистості майбутнього вчителя.

*Тетьоркіна В.А.*

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ХАРКІВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ**

У концепції педагогічної освіти (1998р.) зазначено, що її основне завдання – “професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства”. Проаналізуємо можливості цього державного замовлення в умовах запровадження нового змісту і тривалості освіти.

Гуманістична і гуманітарна природа вчительської праці й різнобічність потребує формування майбутнього педагога не як предметника, а як людини культури, яка має значний особистий виховний вплив на вихованців.

“Особистість може виховувати лише особистість” (К.Д. Ушинський) - багато знаменитих педагогів дотримувались такої думки.

Гуманістичні цінності освіти зумовили зміну авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно орієнтовану.

Гуманізація науки передбачає погляд на людину як на найвищу цінність. Людина як живий організм, частина природи, її існування і виживання неможливе без її збереження, тому з позиції сучасної екологічної культури, людина і життя на Землі стають єдиною універсальною цінністю, з якою повинні співвідноситись наукові, філософські, етичні, естетичні, правові та технічні системи.

Екологічна освіта повинна орієнтуватися на культуру, яка є загальною технологією людської діяльності – матеріальної, практичної, соціальної, духовної.

Концепція екологічної освіти спрямована на формування наукового світогляду, екологічної культури, біоцентричного мислення, вироблення навичок користування приладами природодослідника, втілення вмінь пізнання дійсності науковими методами.

Екологічна культура тісно пов'язана зі знаннями. Однак на відміну від знань, екологічна культура – це практична реалізація знань у духовній і матеріальній сферах.

Настав час переосмислення мети, змісту, структури предмета.

Уперше в Харківському педагогічному коледжі до навчальних планів було введено курс “Основи екології, екологічне навчання та виховання” з 1992р. Головна мета курсу – формування наукового світогляду для забезпечення свідомого розв'язання проблем, що постають перед конкретним індивідумом, його оточенням і людством у цілому.

Поставлені питання розглядаються на глобальному, національному, краєзнавчому рівнях. Програма передбачає лабораторно-практичні роботи, екскурсії, семінарські заняття.

Характерним для даного курсу є посилення практичної спрямованості екологічного виховання (після класичної екології), спеціально розглядаються прикладні відомості, структуровані навколо глобальних проблем довкілля та ідеї збалансованого розвитку суспільства.

Програма курсу передбачає творче використання теорії і практики передового екологічного досвіду роботи, забезпечує координацію розділів основ екології, проведення практично-дослідницької роботи по вивченню ступеня екологічних порушень довкілля, впливу забруднення на стан здоров'я,

шляхи підвищення ефективності утилізації відходів, стану санітарно-гігієнічних служб і можливі шляхи покращання їх діяльності .

Зібраний у процесі пошуково-дослідницької роботи екологічний матеріал краєзнавчого змісту надалі стає підґрунтям для організації практичної природоохоронної роботи:

пропаганда екологічних знань (лекції, бесіди, випуски інформаційних буклетів, стіннівок);

розробка проектів покращання екологічного стану і посилення їх реалізація (це і операція “Посади дерево”, і “Первоцвіти”, “Охорона прісної води”, “Мурашник”).

Усе добре, але рекомендований Міністерством освіти та науки України стандарт екологічних знань був виважений вищими навчальними закладами тільки у 2000 році. 2001 року було визначено форму контролю рівня знань. Цього ж року визначено термін вивчення даної дисципліни на всіх факультетах і спеціальностях.

Залишаються за межами впливу навчальні заклади 1-2 рівнів акредитації у вирішенні введення названої дисципліни на базі неповної середньої освіти.

У нашому місті працюють методоб'єднання викладачів навчальних закладів 1-2 рівнів акредитації. Два роки тому було створено секцію екологів. Мені довелось очолити цю роботу, тому я хочу висловити думку багатьох моїх колег.

Якщо проблема екологічної підготовки кадрів в умовах складного перехідного періоду має важливе державне значення, оскільки покликана допомагати у вирішенні життєво важливих соціально-економічних, еколого-економічних і геополітичних проблем, то треба організувати постійно діючі семінари для різних верств освітян.

Ми говоримо про наскрізне екологічне навчання і виховання, а навчальні заклади 1-2 рівнів акредитації залишаються за межами залучення до наукових конференцій, олімпіад, моніторинрів, які проводять навчальні заклади 3-4 рівнів акредитації та Головне управління освіти і науки Харківської облдержадміністрації.

Такий зв'язок допоможе швидше знаходити конкретне втілення екологічних ідей. Творчі екогрупи вже другий рік працюють над узагальненням досвіду екологічної роботи у школах та позашкільних закладах. Ми ознайомилися з роботою Всеукраїнської екологічної ліги неурядової громадської організації, яка була створена за сприянням Народно-демократичної партії.

Також ознайомилися з досвідом та перспективами роботи Харківського відділення ВЕЛ, яку очолює Разметаєв В.С. Обміркували можливі сумісні акції дитячої спілки “Екологічна варта”.

Завідувач краєзнавчого відділу Обласної станції юних туристів Кравченко І.Г. ознайомила з роботою, яку проводить мала академія наук. З їх ініціативи ми розпочали співпрацювати в рамках програми Тасис “Підвищення інформованості населення про проблеми довкілля”.

Запланували літні екологічні експедиції в екологічних таборах по реалізації проекту водопостачання Харкова.

У навчальному процесі надзвичайно ефективним є використання комунікаційних можливостей всесвітньої мережі, тобто спеціально організованої навчальної діяльності, у якій учасники з різних регіонів міста, країни, різних країн світу разом співпрацюють над цікавою для всіх учасників проблемою, обмінюючись за допомогою швидкодіючої мережі не лише результатами своєї діяльності (на відміну від інших), а й методами дослідження, обговорюючи проміжні результати, спілкуючись з опонентами й однодумцями.

Можливість для творчості, самовираження – ці складові телекомунікаційних проєктів є суттєвими для створення потрібної мотивації для вчителів використовувати Інтернет у навчальному процесі. Саме таку можливість учителям надає робота в телекомунікаційних проєктах, зокрема, в мережі програми I\*EARN (айерн), яка третій рік запроваджується в Україні Ресурсно-методичним центром “Сучасна школа”. Саме ця ідея зацікавила в телекомунікаційному проєкті “Дніпра жива вода”. Дослідження і вивчення регіональних та місцевих рік басейну Дніпра дала можливість розпочати нову цікаву справу. Спільними зусиллями привернули увагу місцевих, державних та громадських організацій до проблеми малих річок.

Молоді люди, яким відкриває свої двері ХХІ століття, мають пам’ятати слова римського мислителя Л.Сенеки, сказані ще у I столітті нашої ери: “Жити щасливо і жити у злагоді з природою - одне й те саме”.

*Яровий К.О.*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Зростання ролі і значення інформаційних процесів є характерною ознакою сучасного суспільства і системи освіти як його складової. Поняття інформатизації освіти розглядається у широкому розумінні як "комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами й технологією".

В 1988 р. було створено концепцію інформатизації освіти. Це була одна з перших спроб оцінити сучасні тенденції в освіті та їх зв'язок з інформатизацією, яку визначено як процес перебудови життя суспільства на

основі все більш повного використання вірогідного, вичерпного та своєчасного знання в усіх суспільно значущих галузях людської діяльності.

Автори створеної в 1990 р. концепції інформатизації освіти визначають її як процес підготовки людини до повноцінного життя в умовах інформаційного суспільства. У вузькому розумінні - це використання у закладах освіти нових інформаційних технологій (НІТ), які виявляють себе багатопланово, відкриваючи такі можливості:

- вдосконалення методології і стратегії відбору змісту шкільної освіти, введення і розвиток нового навчального предмета - інформатики, а також внесення змін у навчання традиційним дисциплінам;
- підвищення ефективності навчання, його індивідуалізація і диференціація, організація нових форм взаємодії в процесі навчання і модифікація змісту та характеру діяльності вчителя й учня;
- вдосконалення управління педагогічним процесом, його планування, організація, контроль, модернізація механізмів управління системою освіти.

Вказані можливості НІТ стосуються всіх компонентів педагогічної системи, а також управління педагогічним процесом для досягнення мети освіти. Можна підкреслити, що в умовах НІТ змінюється діяльність як учителя, так і учнів, зокрема її характер і зміст. Зміни в характері діяльності учня пов'язані з формуванням її творчого компонента, ускладненням змісту діяльності і застосуванням нових, прогресивних методів навчання.

Інформатизація освіти - це важлива частина інформатизації сучасного суспільства. Теоретичною основою інформатизації суспільства є наука "Інформатика" як система знань про структуру і властивості інформації, а також процеси обміну інформацією. Теоретичним завданням науки є визначення законів створення, передачі і використання інформації. Практична задача полягає у розробці методів і засобів управління інформаційними процесами за допомогою обчислювальної техніки і засобів зв'язку.

Зусиллями багатьох учених сформовано технологічний підхід до розробки педагогічного процесу, який разом з іншими підходами (системно-структурним, кібернетичним і факторним) складає функціонально повну систему. Системно-структурний підхід дозволяє виділити основні компоненти процесу, пов'язані прямими і зворотними зв'язками. Кібернетичний підхід вимагає розглядання педагогічного процесу як процесу управління діяльністю учнів (оперативного, перспективного), використання раніше розроблених моделей компонентів процесу: діяльності вчителя й учнів, змісту освіти та ін. Технологічний підхід дозволяє досягнути успіху в наближенні до оптимального педагогічного процесу шляхом декомпозиції його на окремі етапи, підетапи, цикли, ситуації, підібрати необхідні засоби управління, забезпечити механізм співвідношення цілей і результатів. З технологічним підходом пов'язаний іще

один - факторний, що вимагає виявлення системи факторів, які суттєво впливають на хід педагогічного процесу, і відповідних ним сукупностей протиріч як рушійної сили процесу.

Науково і практично обґрунтована технологія (технологічний процес) характеризується такими ознаками:

- розділення процесу на взаємопов'язані етапи;
- координоване і поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення шуканого результату (мети);
- однозначність виконання включених у технологію процедур і операцій, що є вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленій меті.

При використанні цієї концепції як основи діяльності вчителя слід відзначити, що вона не є детермінованою, а навпаки - варіативною, базується на принципах оптимальності й адаптивності.

У педагогічному процесі розглядається взаємопов'язана діяльність учителя й учнів. Цей процес має етапний характер, він дозволяє досягти необхідних змін у діяльності учня та його особистості в цілому, співвіднести ці зміни із цілями - ось чому педагогічний процес є технологічним. У педагогічній теорії і практиці використовується сукупність понять, що створюють функціонально повну систему: технологія навчання, технологія проектування, педагогічна технологія, освітня технологія. Технологія навчання включає опис послідовностей дій педагогів і учнів, а також засобів досягнення результату, його контролю і корекції. Технологія проектування - це впорядкована послідовність дій педагога (технологічних операцій), що використовуються для розробки способів управління діяльністю учнів і відповідних ним засобів. Педагогічна технологія включає послідовність дій педагога при обґрунтуванні кожного компонента педагогічної системи. Освітня технологія містить у собі набір необхідних технологій і опис їх вибору в залежності від різних умов.

Аналіз вищезазначених технологій дозволяє зробити такі висновки:

1. Технологія навчання, технологія проектування, педагогічна та освітня технології пов'язані з діяльністю вчителя й учнів, обслуговують їх, забезпечують такі характеристики педагогічного процесу як оптимальність і адаптивність, спрямовані на одержання бажаного результату. Вони містять послідовність дій педагога (технологія проектування, педагогічна та освітня технології), а також послідовність дій педагога й учнів (технологія навчання).

2. Кожна з технологій дає опис етапів діяльності й відповідних способів та засобів, у тому числі контролю і корекції результату.

3. Всі вказані технології є інформаційними, тому що вони базуються на одержанні інформації про об'єкт управління (діяльність учня), її оцінюванні, використанні необхідних способів і засобів.

4. Технології навчання часто класифікують за тими засобами, які використовуються для управління діяльністю учнів: інформаційні, ситуаційні, модульні, комп'ютерні технології.

Теоретичні основи процесу навчання розроблено в кінці 80-х р.р. Вчені поставили перед собою два завдання. Перше - теоретичне - "представити процес навчання як систему, у взаємозв'язку її елементів, щоб розробка окремих питань базувалася на системному підході й впливала з нього". Друге завдання - практичне - одержати такі результати, які б сприяли підвищенню рівня процесу навчання у школі. Вказані етапи мають загальний характер, і їх слід розділяти на більш дрібні. Урочну фазу педагогічного процесу авторами відображено у трьох взаємопов'язаних ступенях: включення учнів у процес навчання; формування індивідуалізованої цілісної моделі змісту освіти; приведення індивідуалізованої моделі у повну відповідність до загальнозначимої форми змісту освіти.

Перший ступінь пов'язаний з орієнтовною діяльністю учнів; його мета полягає у досягненні необхідного рівня мотивації. Розглянемо чотири етапи орієнтовної діяльності учнів: усвідомлення необхідності засвоєння матеріалу; можливості засвоєння з точки зору тих знань, умінь, навичок, які має учень; технології (етапів діяльності й відповідних ним способів і засобів); результатів (знань, умінь, навичок, розвитку пізнавальних сил: мислення, мови, уяви, пам'яті).

Другий ступінь - формування індивідуалізованої цілісної моделі змісту освіти - пов'язаний із засвоєнням матеріалу. Він розділений на три етапи:

- засвоєння системи взаємопов'язаних понять, що стосуються до тієї чи іншої сторони складного об'єкта;
- розробка моделі об'єкта та її оцінювання;
- обґрунтування характеристик цілісного об'єкта на основі дослідження його моделі.

Третій ступінь відображено в етапі контролю і корекції одержаних результатів.

Кожен етап процесу навчання має бути забезпеченим необхідною інформацією. Так, щоб зорієнтуватися у доцільності засвоєння матеріалу, слід знати про актуальні проблеми науки, існуючі способи і відповідні ним засоби дослідження, досягнуті результати. Особливість інформації, яка застосовується на етапі усвідомлення можливості засвоєння матеріалу, полягає у тому, що, з одного боку, вона є об'єктивною й однаковою для всіх учнів, а з іншого - суб'єктивною, бо кожен учень володіє власним досвідом, системою знань з предмета, особливостями їх засвоєння.

Інформація, що надається учням на етапах усвідомлення технології і результатів, має для них неабияку цінність, тому що вони можуть орієнтуватися в переліку й послідовності питань, які треба засвоїти, в необхідній літературі, в рівнях засвоєння матеріалу та результатах процесу навчання. Інформація, яка застосовується при формуванні індивідуалізованої цілісної моделі змісту освіти, здебільшого має об'єктивний характер і пов'язана з тими об'єктами, які вивчаються: із сторонами їх розглядання; поняттями і визначеннями, які стосуються до тієї чи іншої сторони; описами об'єктів різної природи, їх характеристиками. Якщо рівень засвоєння частково-пошуковий або творчий, кількість інформації, що відома учням, зменшується, і частину її слід доповнити самостійно або у співпраці з учителем. Таким чином, на кожному етапі інформація регулює процес навчання, спрямовує його на досягнення мети освіти.

Аналіз наведених етапів дозволяє зробити такі висновки:

1. В умовах зростання об'єму інформації про об'єкти пізнання, можливостей її оперативного використання набуває більшої ваги орієнтовний етап діяльності, коли учень може самостійно або ж за допомогою вчителя усвідомити необхідність, можливість та результати навчання.

2. Вивчення складного об'єкта будь-якої природи здійснюється на основі застосування прийомів диференціації та інтеграції. Виділення сторін об'єкта, віднесення понять до тієї чи іншої сторони - результати диференціації; модель об'єкта, його характеристики як цілісного, нерозділеного утворення - результати інтеграції.

3. Важливим наслідком реалізації першого ступеню діяльності учня виступає досягнення необхідного рівня мотивації; застосування прийомів диференціації та інтеграції на другому ступені сприяють формуванню інтелектуальних умінь: аналізу, синтезу, узагальнення та ін.

Проблема діяльності стала у наш час комплексною; її розробляють багато філософів, психологів, педагогів, фізіологів, кібернетиків. Існує два напрямки досліджень діяльності: як складного об'єкту та як принципу. Так, діяльнісний підхід широко застосовується у психолого-педагогічних дослідженнях. Філософи визначають діяльність як активний процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, що здійснюється за допомогою матеріальних та ідеальних засобів. Психологи і педагоги підкреслюють специфіку діяльності як людської активності, що регулюється свідомістю, породжується потребами і спрямована



на пізнання й перетворення світу і самої людини. Педагоги розглядають такі характеристики навчальної діяльності:

- свідомий характер - суб'єкт формулює цілі, вибирає засоби, реалізує процес діяльності, аналізує результати, здійснює корекцію;
- соціально-нормований - регулюється соціальними нормами;
- перетворювально-відтворювальний характер - об'єкти вивчення можуть в одних випадках тільки відтворюватись, а в інших - перетворюватись.

Аналіз діяльності свідчить про те, що основна одиниця її - дія як процес, спрямований на досягнення мети. Специфічною особливістю навчальної діяльності є те, що її метою і результатом виступають зміни самого суб'єкта, який засвоює способи виконання дій. Тому діяльність визначається як послідовність операцій, характер яких залежить від умов реалізації дії. Операції розкривають, як саме виконується дія, або техніку її здійснення. Тренування дій приводить до появи вмій і навичок. Рівнем розвитку знань, умінь, навичок визначається культура навчальної діяльності. Важливою складовою культури людини взагалі і культури здійснення навчальної діяльності зокрема виступає творчість. Як вид діяльності творчість виступає складовою педагогічного процесу, тому слід визначити умови здійснення навчально-творчої діяльності учнів і вплив на неї процесів інформатизації освіти.

Отже, особливості педагогічного процесу в умовах інформатизації освіти полягають у тому, що:

- проблема оптимізації педагогічного процесу вирішується вчителем через застосування сукупності інформаційних технологій: технології навчання, технології проектування засобів управління навчальною діяльністю учнів, педагогічної технології;
- завдяки використанню інформаційних технологій у навчанні забезпечуються умови функціонування інформаційно-педагогічного середовища, які сприяють процесам становлення і розвитку інформаційно-педагогічної взаємодії між учителем і учнями;
- процес управління навчальною діяльністю має розподілений характер: на кожному етапі здійснюються прямі та зворотні зв'язки; це дозволяє вчителю приймати раціональне рішення щодо організації інформаційно-педагогічної взаємодії з учнями;
- збільшується вага орієнтовної діяльності учнів, що має місце на етапах усвідомлення умов навчання, наслідком якої виступає формування досвіду навчально-пізнавальної орієнтації;

- піддаються змінам компоненти педагогічного процесу: цілі стають більш чіткими, забезпечуються механізми діагностування результатів навчання;
- засвоєння змісту освіти ґрунтується на процесах диференціації та інтеграції, що дозволяє розглянути необхідну кількість сторін вивчаємих об'єктів, розробити їхні моделі, визначити загальні характеристики;
- змінюється характер діяльності вчителя й учнів: творча діяльність учителя виявляється в розробці та застосуванні сукупності інформаційних технологій, здійсненні оптимального управління діяльністю учнів; навчально-творча діяльність учнів ґрунтується на високому рівні мотивації.

## ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

*Чернишов Д.О.*

### **ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ І САМО ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО СТИЛЮ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ТЕХНІЧНОГО ЛІЦЕЮ**

Протягом десятиліть наша політизована педагогіка стверджувала, що виховання (тобто цілеспрямований вплив на людину ззовні) майже всемогуте і може навіть переробити природу людини. При цьому цілком не приймалася до уваги внутрішня активність особистості, її потреби і здібності до саморозвитку, самовдосконалення. А саме ці чинники сучасна гуманістична психологія і педагогіка висуває на перший план в освіті і вихованні особистості (Кремень В.Г., Савченко О.Я.). У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI сторіччі в розділі «Неперервність освіти - освіта протягом життя» сказано, що неперервність освіти реалізується, у тому числі і через «формування потреби і спроможності до самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей особистості» [Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – Грудень. – С.1-3.].

Ще А.Ухтомським [Ухтомский А.А. Интуиция совести. – С.-Пб., 1996. – С.214] у свій час була висунута гіпотеза про опосередковану роль внутрішнього психологічного світу у відбивній діяльності організму. Відповідно до цієї гіпотези, діяльність мозку спирається не на детерміністичний і навіть не на імовірнісний принцип, а на принцип свободи вибору і свободи волі в прийнятті рішень. Набуваючи в процесі діяльності певного досвіду і якості (на основі внутрішніх потреб), особистість починає на цій базі вільно і самостійно вибирати цілі і засоби діяльності, управляти своєю діяльністю, одночасно удосконалюючи і розвиваючи свої здібності до її здійснення. Такий розвиток, що визначається психічним змістом, рівнем психічного розвитку особистості, на даний момент ми визначили як психогенний, «самопсихічний» розвиток або саморозвиток.

Інженерний стиль мислення майбутнього спеціаліста в області техніки розвивається не тільки за закладеною в ньому біологічною програмою і під впливом пануючого в технічному ліцеї середовищі, але й у залежності від того, що формується в його психіці, від досвіду, потреб, інтересів і здібностей. Для нас цей висновок означає те, що в процесі вивчення курсу інформатики необхідно забезпечити такий природовідповідний розвиток психічних новоутворень (досвіду, потреб, інтересів, здібностей), який би спричинив самовдосконалення особистості майбутнього інженера, поліпшення і розвиток його природних даних. Тобто забезпечити інтеграцію процесів самоформування і доцільного формування інженерного стилю мислення.

Під інтеграцією ми розуміємо об'єднання в ціле яких-небудь частин, елементів, відновлення єдності [Словарь иностранных слов. – Минск, 1999. – 333 с.]. Тому, педагогічний процес, як передачу майбутньому інженеру та засвоєння ним змісту курсу інформатики, ми розуміємо у вигляді двох послідовних частин: зовнішньої і внутрішньої.

Зовнішня частина являє собою наш цілеспрямований вплив засобами інформатики, його педагогічну організацію, взаємодію з учнями технічного ліцею як з об'єктом. Друга, внутрішня частина процесу, - це вже психічна діяльність ліцеїста як суб'єкта навчання. Ця психічна діяльність відбувається на внутрішньоособистісному рівні і являє собою певну переробку і присвоєння майбутнім інженером зовнішніх впливів і перетворень їх у свої якості. Причому інтерпретація цих впливів, їх оцінка, рішення про їх зберігання, перетворення у свої якості і застосування їх у діяльності, взагалі, і в сфері інженерної справи, зокрема, здійснює сама особистість. На наш погляд, це і є інтеграція процесів цілеспрямованого формування особистості майбутніх інженерів і її саморозвитку.

Наша педагогічна задача при цьому полягає в тому, щоб допомогти особистості усвідомити ті процеси розвитку, що відбуваються в її психіці, викликати їх мотивацію, навчити усвідомлено керувати ними, ставити цілі своєї загальної і професійної підготовки. Тому ми вважаємо, що самоформування, як керований самою особистістю процес розвитку інженерного стилю мислення, повинен бути скоординованим і спрямованим ззовні педагогічним процесом. Учень технічного ліцею є не тільки тим, що розвивається, що удосконалюється ззовні, але і те, що навчає і розвиває себе, що самовдосконалюється зсередини.

Цього ми досягаємо за допомогою інтеграції технології саморозвитку особистості та адекватної їй організації зовнішньої частини педагогічного процесу при вивченні курсу інформатики, включення в нього соціальних цілей, змісту, методів і засобів.

Основна гіпотеза технології інтеграції процесів самоформування і цілеспрямованого формування інженерного стилю мислення майбутнього інженера складається у тому, що спеціально сконструйований процес вивчення інформатики, спрямований на формування доміанти самовдосконалення і розвитку компонентів інженерного мислення і творчих здібностей учнів технічного ліцею, викликає інтенсифікацію процесів навчання і професіоналізації, дозволяє значно поліпшити їх результати, забезпечить досягнення цілей середньої освіти і цілей допрофесійної підготовки. При цьому намагаємось забезпечити дотримання трьох груп умов, які сприяють тому, щоб процеси самоформування стали домінантними в психологічному розвитку майбутніх інженерів:

усвідомлення учнями технічного ліцею цілей, задач і можливостей свого розвитку і саморозвитку взагалі та інженерного мислення зокрема;

участь особистості в самостійній і творчій діяльності інженерного характеру, певний досвід успіху і тренінг інженерного стилю мислення;

активні стиль і методи зовнішніх впливів, умов навчання і виховання в курсі інформатики.

Щоб процес інтеграції протікав природовідповідно і задовольняв потреби майбутніх спеціалістів в області техніки щодо розвитку інженерного мислення, ми намагаємось забезпечити функціонування повного психологічного циклу діяльності, що включає етапи: цілеполагання, планування, організації, реалізації цілей і аналізу результатів. Кожен з цих етапів робив свій внесок у самоформування і цілеспрямоване формування цілісної особистості майбутнього інженера.

Цілеполагання є основою формування інженерної самостійності, гідності і честі, дає майбутньому інженеру відчуття свободи, робить його волелюбним. На етапі планування та організації виховується ініціатива, творчість, волевільність, організованість, цілеспрямованість. Найважливіші для інженера якості - працьовитість, обов'язковість, ретельність, дисциплінованість, колективізм - формуються на етапі реалізації цілей. Тут же закладаються основи майстерності і професіоналізму в реалізації інженерного стилю мислення. Нарешті, етап аналізу виробляє критичну оцінку, ставлення до світу техніки і до себе, виховує глибинні моральні якості - совість, честь, обов'язковість, відповідальність.

З метою подолання недоліків традиційної пояснювально-ілюстративної технології навчання, де з п'яťох етапів діяльності три майже цілком присвоєні вчителям (цілеполагання, планування та аналіз результатів), реалізуючи цілеспрямоване формування, використовується особистісно-орієнтована технологія викладання інформатики.

Під особистісно-орієнтованим навчанням ми розуміємо таке навчання, де в центрі ставиться особистість майбутнього інженера, її самобутність і самоцінність; суб'єктний досвід кожного спочатку розкривався, а потім погоджувався зі змістом навчання курсу інформатики [Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. - № 2. – С.31-41.].

При цьому ми виходимо з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня технічного ліцею, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності, що виявляється, зокрема, у пізнанні курсу інформатики. В процесі вивчення інформатики відбувається не просто інтеріоризація майбутнім інженером заданих педагогічних впливів, а «зустріч» досвіду, що задається, і суб'єктного досвіду, своєрідне «окультурення» останнього, його збагачення, збільшення, перетворення, що і складає «вектор індивідуального розвитку» [Смирнов В.С. и др. НТР и философские проблемы формирования инженерного мышления. – М.: Высшая школа, 1973. – С. 266].

При проектуванні освітнього процесу ми виходимо з визнання двох рівноправних джерел: навчання і учення. Тому вибір і використання змісту і форм цілеспрямованого формування в процесі викладання курсу інформатики здійснюється на основі двох взаємодоповнюючих підходів:

інтеграція та оптимальне співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку інженерного стилю мислення;

рівнева стратегія в залежності від наявного рівня сформованості інженерного (технічного) стилю мислення (творчий, продуктивний, репродуктивний, найпростіший).

Сутність нашої стратегії цілеспрямованого формування полягає в активізації самоосвітньої діяльності учнів технічного ліцею за рахунок залучення, насамперед, стимулюючих і розвиваючих змісту та форм формування інженерного стилю мислення. Тому нами була визначена мета - максимально розвинути творчий потенціал кожного майбутнього інженера, створити необхідні умови для формування в нього інженерного стилю мислення.

Під змістом цілеспрямованого формування інженерного стилю мислення ми розуміємо систему знань, практичних умінь і навичок, якими необхідно опанувати учням технічного ліцею в процесі їх допрофесійної підготовки. Ми вважаємо, що зміст цілеспрямованого формування інженерного стилю мислення з одного боку є найважливішою умовою їх майбутньої інженерної діяльності, з іншого боку - виступає інструментом реалізації особистісних професійних потреб у самореалізації.

Ми визначаємо три критерії ефективного змісту цілеспрямованого формування інженерного стилю мислення (обсяг, глибина, складність) і чотири рівні їх реалізації (базовий, просунутий, поглиблений, творчо-пошуковий).

Знання з курсу інформатики базового рівня відповідає вимогам державного стандарту освіти і забезпечує загальне розуміння суті інженерного мислення і формування умінь його застосування за зразком у стандартних ситуаціях.

Для знань просунутого рівня характерна модифікація базового змісту за рахунок розширення обсягу. Це дозволяє майбутнім інженерам більш глибоко зрозуміти сутність найбільш важливих компонентів інженерного мислення і сформувані умінь їх застосування за зразком у декількох змінених ситуаціях.

Поглиблений рівень знань відрізняється збагаченням базового змісту за рахунок інтеграції навчальної інформації курсу інформатики з предметами природничо-математичного і технологічного профілів. Він дозволяє забезпечити учнів технічного ліцею цілісним розумінням сутності і структури інженерного стилю мислення та сформувані умінь його застосування частково-пошукового характеру.

Знання творчо-пошукового рівня являють собою найбільш повну інтегровану систему, що дозволяє забезпечити формування якісно нового креативного інженерного стилю мислення та умінь його застосування евристичної спрямованості.

Форми цілеспрямованого формування інженерного стилю мислення в учнів технічного ліцею ми розглядаємо як цілеспрямовану, чітко організовану, змістовно насичену і методично забезпечену систему пізнавального і виховного

спілкування, взаємодії педагогів і майбутніх інженерів як рівноправних суб'єктів педагогічного процесу. Ми виділяємо три групи форм: навчально-планові, спеціальні, позапланово-позаурочні.

До навчально-планових ми відносимо уроки активного навчання, проблемну лекцію, практичну роботу, творчий семінар, наукову дискусію. У групу спеціальних ми включили лабораторні роботи на уроках, цільові заходи інженерної спрямованості, зустрічі-консультації з представниками інженерної і комп'ютерної справи. Позапланово-позаурочні форми найбільш численні і включають чотири підгрупи:

посилюючі міжпредметні зв'язки з навчальними дисциплінами природничо-математичного і технологічного профілю (вечори, дискусії, бінарні додаткові заняття з тем «Фізика і комп'ютер», «Інформатика в інженерній справі», «Комп'ютер в інженерних і економічних розрахунках»);

посилюючі практичну спрямованість вивчення інформатики (консультації-практикуми, розв'язання прикладних задач інженерного характеру, навчальний семінар користувачького типу);

проведені за методикою колективної творчої справи (ярмарок комп'ютерних ідей, фестиваль інженерної майстерності, клуб майбутніх інженерів-програмістів);

згуртовуючі традиційні навчальні форми із дозвіллям (вечори цікавої інженерії і цікавої інформатики, презентації інженерних і програмістських знахідок, творчий портрет уже працюючого або майбутнього інженера-програміста).

Загальна логіка особистісно-орієнтованого формування інженерного стилю мислення в учнів технічного ліцею виглядає в нашому експерименті таким чином, як показано в таблицях 1 і 2.

Таблиця № 1.

### Особистісно-орієнтований підхід до формування інженерного стилю мислення в учнів технічного ліцею (у %).

Рівні сформованості інженерного мислення	Чинники формування інженерного мислення				
	Самоформування	Цілеспрямоване формування через навчально-виховний процес			
		Всього	У тому числі		
			Навчально-планові	Спеціальні	Позапланово-позаурочні
Творчий	50	50	30,0	38,0	32,0
Продуктивний	40	60	41,0	32,0	27,0
Репродуктивний	30	70	52,5	24,0	25,5
Найпростіший	20	80	58,0	20,5	21,5

Таблиця № 2.

**Загальна логіка диференціації змісту курсу інформатики з метою формування інженерного стилю мислення**

Рівень сформованості інженерного мислення	Критерії визначення рівня змісту											
	Обсяг				Глибина				Складність			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Творчий	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Продуктивний	+	+	+		+	+	+		+	+	+	
Репродуктивний	+	+			+	+			+	+		
Найпростіший	+				+				+			

*Примітка: рівень змісту позначений цифрами: 1 - базовий, 2 - просунутий, 3 - поглиблений, 4 - творчо-пошуковий.*

Обрана нами логіка формування інженерного стилю мислення дозволяє створити умови, коли пріоритет у розв'язанні проблем допрофесійного становлення віддавався самому учневі технічного ліцею. Ми вважаємо, що в роботі з майбутніми інженерами потрібний такий зміст курсу інформатики і такі форми його викладання, що забезпечує не тільки їх активну діяльність у навчальному процесі, а й самоосвітню роботу.

Для учнів, у яких виявили найпростіший рівень інженерного мислення, ми обираємо співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку інженерного мислення як 80% і 20%. Це пояснюється тим, що в учнів цієї групи ще недостатньо сформовані навички саморозвитку. При цьому реалізація зовнішнього чинника (цілеспрямованого формування) здійснюється таким чином: навчально-планові - 58%, спеціальні - 20,5%, позапланово-позаурочні - 21,5%. У роботі з учнями цієї групи обсяг, глибина і складність змісту навчання за курсом інформатики визначається як базові.

З учнями репродуктивного рівня сформованості інженерного стилю мислення в роботі характерним є зростання ролі внутрішнього чинника - самоформування (самоосвіти і саморозвитку) - 30% (проти 20% в учнів першої групи). Тому зміст навчання формується відповідним чином - обсяг, глибина і складність зростає і піднімається до просунутого рівня. У той же час роль зовнішнього чинника (цілеспрямованого формування) зменшується - до 70% (проти 80% в учнів першої групи). Оскільки зміст навчального процесу змінюється, то і реалізується він за іншою схемою - зростає роль спеціальних (24% проти 20,5%) і позапланово-позаурочних (23,5% проти 21,5%). Зменшується, відповідно, і роль навчально-планових форм - 52,5% (проти 58% в учнів першої групи).

У роботі з учнями продуктивного рівня сформованості інженерного стилю мислення роль внутрішнього чинника (самоформування) продовжує зростати - 40% (проти 30% в учнів з середнім рівнем і 20% - з низьким). Зміст



зовнішнього чинника (цілеспрямованого формування) становить тільки 60% (проти 70% і 80% в учнів перших двох груп). Оскільки обсяг, глибина і складність змісту визначаються як поглиблені, то більш активно використовуються такі форми, як спеціальні - 32,0% (проти 40,0% і 20,5%) і позапланово-позаурочні - 27,0% (проти 23,5% і 21,5%). Зменшується роль навчально-планових форм - до 41,0% (проти 52,5% і 58,0%).

Розвиток учнів із творчим рівнем інженерного стилю мислення забезпечується рівною мірою під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників (по 50,0%). Рівень обсягу, глибини і складності змісту освіти є творчо-пошуковий. Вирішальну роль у навчальному процесі вже відіграють не навчально-планові форми (30,0%), а спеціальні - 38,0% і 32,0%. Це дозволяє створити умови для формування індивідуального почерку в інженерному стилі мислення учнів даної групи.

Таким чином, ми пропонуємо оптимально використовувати можливості зовнішнього і внутрішнього чинників формування інженерного стилю мислення. А також диференційовано підходити до використання змісту і форм навчання інформатиці в залежності від виявленого рівня сформованості інженерного мислення. Але це є загальна логіка вибору і використання змісту і форм навчання інформатиці, яка потребу певної корекції у залежності від конкретних умов її застосування.

*Ченіза В.Т.*

## **ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СЛУХАННЯ МУЗИКИ**

Головним завданням сучасної освіти є всебічний розвиток особистості дитини. Тому не випадково увагу практиків та теоретиків навчання звернено до проблем гуманізації освіти, пошуків нових шляхів інтеграції учбового процесу.

Сьогодні перед школою стоїть проблема – передати особистості, яка розвивається, все найцінніше у сфері музики, що надбало людство за довгі роки свого існування, допомогти підростаючому поколінню досягти законів істини, добра та краси.

Постійне нагромадження морально-естетичних цінностей здійснюється на основі систематичного викладення матеріалу, який містить в собі художні цінності, а також за рахунок творчого ставлення школярів до занять музичним мистецтвом у всіх його видах. Мається на увазі, що в процесі сприйняття високохудожньої музики, яка включається до програми (музика 1-4 класів), у школярів формується все більш збагачене ставлення до дійсності. Ця позиція є вихідною для розуміння виховної функції музичного навчання в школі.

Найважливішою стороною музичного сприйняття є по-перше, його емоційна якість. Сприйняття музичного образу неодмінно припускає безпосередню емоційну чуйність школярів на твори мистецтва. В процесі

сприйняття музики в них народжуються яскраві емоційні враження, настрої, які складають основу для виникнення життєвих асоціацій.

Суттєвою стороною музичного сприйняття є його усвідомлення. Тільки тоді музика може виконувати свою естетичну, пізнавальну та виховну роль, коли діти навчаться по-справжньому чути її та мислити про неї.

За останні роки в галузі дидактики та творчої діяльності учнів напрацьований солідний теоретичний багаж. Цьому сприяла велика плеяда талановитих вчених-дидактів, які використовували теоретичний досвід не лише у своїй країні, а й за кордоном: Г.Олександров, Ю.Бабанський, М.Данилов, В.Загвязинський, Л.Занков, І.Лернер, М.Скаткін, В. Бондарь, Я.Бурлака, В.Євдокимов, О.Зільберштейн, В.Лозова, В.Оніщук, В. Паламарчук, І.Підласий, О.Савченко, Б.Єсіпов, П.Підкасистий.

Основні результати їх досліджень знайшли відбиток у всіх виданнях навчальних посібників з педагогіки останніх поколінь.

Необхідно відмітити і віддати честь великим авторитетам у сфері музично-педагогічних досліджень, наукові праці яких благотворно сприяють розвитку викладання музики та розвитку дидактичної думки. Їх імена широко відомі: Г.Падалка, Л.Хлебнікова. З зарубіжних: З.Кодай, Є.Жак-Данькроз, К.Орф.

На сучасному етапі музичного виховання та навчання в Україні на всіх його етапах, включаючи й вихідний, передбачено послідовний розвиток сприйняття музики з опорою на засвоєння закономірностей музичного мистецтва та співвіднесених з ними елементів музичної мови. Дякуючи цьому школярі набувають здібностей чути й розуміти музику, спостерігати за процесом її розвитку, виражати свої музичні враження.

Отже, сприйняття музики розглядається як основа всіх видів виконавства (хоровий спів, гра на музичних інструментах, музично-ритмічні рухи). В основі будь-якого з цих видів міститься емоційне та свідоме сприйняття музики.

Звернемося до питання слухання стародавньої та класичної музики.

В різноманітності думок на сучасному етапі ми чуємо чотири теми (питання): старовинна музика, ставлення до неї; класична музика, що це таке і чи не застаріла вона; серйозна музика сучасних композиторів: Є.Артемова, Є.Денисова, С.Губайдуліна, А.Шнітке; українських композиторів: Я.Губанова, В. Зубицького, М.Скорика, Л.Дичко, М.Сільванського, Ю.Рожавської, І.Карабиця, Є.Станкович.

Існує такий феномен – І.С.Бах. Чому, цікаво, майже все сходиться на любові до Баха? Як Бах став найпопулярнішим “сучасним” композитором, причому не тільки для шанувальників класичної музики (цінує Баха, наприклад, і велика кількість прихильників року)? Чим Бах нас так полонить? Можливо тим, що його музика заводить нас до світу підвищених гармонічних почуттів, до світу вкрай просвітленого та духовного, до світу, якого нам сьогодні так не вистачає. Найбільш вдале слово для цього світу – Храм, Собор.

Сучасна людина, як стверджує філософія, складна, самотня, суперечлива, розсмикана, вона боїться війни, екологічної катастрофи, СНІДу, раку, кінця

світу. Звичайно і людина середніх віків, як і людина початку Відродження боялася кінця світу та страшного суду, але їй допомагала віра в Христа, в спасіння, в простий вибір (з Богом чи проти Бога). Музика середніх віків була багатоголосою, вона єднала людину з Богом. Голос самої людини, яка зверталася до Бога, звучав слабкіше, ніж голос Христа, святих, янголів чи нашіптування Сатани. Для тих часів світ був наповнений багатьма артикульованими голосами, тому і в музиці не можна було припуститися домінування одного голосу. Таким чином людина могла переживати музику.

Швидше за все, дійсно, як Храм, що звучить, як Собор. Потрапивши в цей Храм душа підноситься до Бога, тріпочучи від радості, чи падаючи вниз, завмираючи від страху та жаху чи ж нарешті людина в Храмі підносила до Бога свої молитви, надії, з'єднувалася з ним душею. Цього звукового собору не вистачає сучасній людині. Це і створює музика Баха, подібний Храм, до якого повинна вести будь-яка дорога життя. Висновок такий: старовинна музика потрібна нашій душі, оскільки вона повертає нас хоча б у сфері мистецтва до наших християнських витоків. І справа не лише у вірі, а у прагненні будь-якої людини до Спасіння, Світла, Собору душ, до щастя в іншому житті, милосердю. Тому і музика В.Моцарта, Л.Бетховена, Ф.Шуберта чи Ф.Шопена досить популярна. Як тільки починає звучати класична музика, в школі у дітей оживає душа, накопичена енергіями, хвилюваннями, радісними чи сумними почуттями, приливами та відливами. Дослідження дали змогу виявити дивовижну структуру класичної музики, її складну звуковисотну організацію, складеність вихідних елементів, присутність наскрізної тематичної логіки.

Гармонійні та мелодійні опори класичної музики дають нам змогу бачити і чути подібність цілого та частин, єдність багатоманітності, слідкувати за розвитком, драматургією подій та процесів, що спливають у часі. До того ж ці процеси належать і самій музиці, і нашій душі. В класичній музиці хвилювання окремої людини отримують своє адекватне вираження, особисто в класичній музиці, вони, ці переживання, багато в чому і складаються.

“Якщо ми вслухаємося в музику сучасних композиторів, ми нерідко ще більше занурюємося у пучину наших проблем та протиріч, не маємо змоги вибратися з них, нема за що ухопитися, дуже мало позитивного матеріалу. Тому ставлення до серйозної сучасної музики неоднозначне: вона виражає проблеми та складності сучасної душі людини, розвиває тенденції, що закладені у класичній музиці, але поки що не змогла створити музичну реальність, в якій би людина не просто виявляла себе, але і знаходила б себе, знаходила б нові сили, нову енергію, нові опори життя”.

Звернемося до програми з музики старших класів. На уроках сьомих та восьмих класів, спираючись на бесіди, які проводилися в молодших класах, про красу та правду, як основу справжнього мистецтва, вчителю слід пояснювати учням термін “реалізм”, як позначення правдивості мистецтва. Тобто правдивого відображення в його образах реального життя.

Реалізм – основа справжнього мистецтва, яка зберігає його багатовічність та здатність давати мистецтву силу залишатися сучасним тривалий час після його створення. Реалізм був мистецтвом усіх кращих майстрів минулого. Він був основою і в українській музичній класиці, починаючи з М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Я.Степового.

Творчість кращих українських та російських композиторів стоїть в першому ряду справжнього реалістичного мистецтва нашого часу, яке впевнено продовжує кращі традиції українських та зарубіжних класиків музичного мистецтва.

Підводячи підсумок вищесказаного про музику та музичне виховання школярів можна впевнено сказати, що йде час нової людини, нової особистості та нової культури, особистості, яка більше відчуває інших людей, яка думає не тільки про себе, про свій успіх, добробут, комфорт, але й про людство, природу, про тварин та рослини, про Землю, час, який можливо відкриє шлях новій свободі, новій збірності людей, новим ідеалам.

Нові можливості дозволяють звільнити нові сили, емоції та енергії, будуть сприяти формуванню музичної культури школярів в цілому.

#### *Література*

1. Кабалецький Д. Основні принципи та методи експериментальної програми з музики для загальноосвітньої школи.- Мін.освіти.- 1977.- С.22.
2. Програма та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл.- Мін. освіти України.- К.: Перун.- 1996.
3. Розин В. Музика на рубежі ХХІ века // Музыка в школе.- М.: Министерство нар.образования РСФСР.- 1990.- № 3.

*Горбасенко С.О.*

### **ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ**

Розвиток суспільства ставить перед освітою нові завдання, для вирішення яких необхідним є використання інформаційних технологій у процесі навчання. Під інформаційними технологіями розуміється сукупність методів та засобів збирання, зберігання, обробки, передачі і представлення інформації, що розширює знання та розвиває можливості керування технічними і соціальними процесами. Застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі надає значних можливостей для удосконалення методології і стратегії вибору змісту шкільної освіти, внесення змін у процес вивчення традиційних дисциплін, підвищення ефективності навчання через організацію нових форм взаємодії та зміну змісту й характеру діяльності навчаних і тих, хто навчає, удосконалення управління навчальним процесом, його планування, організації, контролю.

Перш за все, інформаційні технології впливають на зміст навчальних предметів, що пов'язано із:

- значним розширенням кола учбових завдань, які можуть бути включені у зміст освіти за рахунок використання обчислювальних, моделюючих та інших можливостей комп'ютера;

- збільшенням діапазону застосування навчального експерименту (при вивченні предметів природничо-наукового циклу), завдяки використанню комп'ютерних моделей тих процесів і явищ, безпосереднє спостереження і вивчення яких у шкільних умовах неможливі;

- розширення джерел одержання знань шляхом використання комп'ютерних телекомунікацій, баз даних, інформаційно-довідкових систем та інших комп'ютерних засобів зберігання та систематизації інформації.

Оснащення навчальних засобів засобами новітніх інформаційних та комп'ютерних технологій вимагає відповідної підготовки педагогів, оволодіння ними новими методами і організаційними формами роботи, перегляду змісту навчальних дисциплін, розробки навчально-методичного забезпечення - програмних засобів, різних навчальних та методичних матеріалів.

Організація навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформатизації навчання та впровадження комп'ютера у освітню практику має свою специфіку, яка зумовлена своєрідністю дидактичних задач, що не можуть бути повністю розв'язаними при традиційному навчанні. Так, нового змісту набувають проблеми активізації навчально-пізнавальної діяльності, розвитку самостійного, творчого мислення, формування мотивації та пізнавального інтересу, організації контролю та самоконтролю. Необхідно розробити підходи до використання новітніх інформаційних технологій для розвитку особистості навчаємого, самостійності мислення, формування вмінь здійснювати пошук рішення навчальних і практичних завдань, прогнозувати результати реалізації прийнятих рішень на основі моделювання вивчаємих об'єктів, явищ, процесів, встановлення взаємозв'язків між ними.

На початкових етапах впровадження комп'ютера у навчальний процес основні переваги використання інформаційних технологій пов'язувалися з розширеними можливостями індивідуалізації та диференціації навчання. Дидактична система, що основана на математичних машинах, дозволяє максимально індивідуалізувати навчання. Такий підхід можна пояснити тим, що сама ідея використання комп'ютера в освіті виникла у межах концепції програмованого навчання, коли матеріал подавався невеликими логічно пов'язаними порціями, учень їх засвоював у власному режимі, при цьому засвоєння кожної частини перевірялося шляхом надання спеціального завдання, та залежно від відповіді надавалася інструкція щодо наступних дій. Крім того, індивідуальному та самостійному навчанню сприяли впровадження персональних комп'ютерів та поява педагогічних програмних засобів і "комп'ютерних підручників", різноманітних демонстраційних, навчаючих, контролюючих програм, тренажерів, які були зорієнтовані на самостійну роботу учня з комп'ютером. З поширенням комп'ютерів у системі освіти стало можливим вчити кожного учня окремо, індивідуально підбираючи обсяг,

складність навчальних завдань і послідовність вивчення матеріалу, здійснювати оперативний та об'єктивний контроль за результатами навчальної діяльності учня і оцінку здобутих результатів. Подібна спрямованість на глибоку диференціацію і індивідуалізацію навчання призвела до недооцінки можливостей групової роботи в нових умовах.

Основним осередком інформатизації навчального процесу впровадження і поширення нових інформаційних технологій навчання є шкільний предмет "Основи інформатики та обчислювальної техніки". Саме цей курс значною мірою сприяє усвідомленню учнями ролі комп'ютера як потужного інструмента, який є ефективним при розв'язанні будь-яких задач людської діяльності; стимулює застосування інформаційних технологій у процесі викладання інших шкільних дисциплін; стає основою при розробці інтегрованих курсів (наприклад, математика+інформатика+технологія, фізика+інформатика, креслення+інформатика, природознавство+фізика тощо); природним чином впроваджує у навчання завдання міжпредметного змісту. Застосування інформаційних технологій у навчальному процесі вимагає пошуку нових методів та організаційних форм роботи. Практичний досвід поєднання індивідуальних, групових та колективних форм організації пізнавальної діяльності в умовах інформатизації навчання, організації групової роботи був набутий, у першу чергу, вчителями курсу інформатики, про що свідчать чисельні матеріали, опубліковані в періодичних виданнях тощо.

Педагогічний досвід вчителів з організації групових форм пізнавальної діяльності при використанні комп'ютера свідчить, що групова робота в умовах інформатизації навчання набуває певних особливостей. Ці особливості зумовлюються можливостями, які надають сучасні програмні засоби, мережеві та телекомунікаційні технології у навчальному процесі. Вони впливають на всі компоненти педагогічного процесу і стосуються:

- організації співпраці, форми кооперації членів групи;
- засобів спілкування і співробітництва членів групи (яким чином здійснюється обговорення завдання, його розподіл між учасниками групи, обмін набутими результатами та їх поєднанням тощо);
- предмету та мети спільної діяльності (характеру завдання, запропонованого групі, етапів роботи, які воно передбачає, вимог до кінцевого результату та ін.);
- інструментарію, тобто тих засобів, якими можна скористатися для рішення завдання.

1. Виконання завдань у складі групи традиційно передбачає наявність двох або більше учасників, які знаходяться поряд і разом вирішують проблему, поставлену перед ними, аналізують спільний матеріал або приходять до нових висновків. Компактне розташування членів групи, їх безпосередній прямий контакт є цілком природною рисою для групової роботи через необхідність створення комфортних умов для зручного обговорення, обміну думками, надання взаємної допомоги та підтримки.

У шкільну практику вже увійшли групові форми організації пізнавальної діяльності, орієнтовані на віддалених учасників. Так, набувають поширення телекомунікаційні проекти, які здійснюються в межах однієї країни або багатьох і надають учням можливість виявляти творчі здібності у певних сферах людської діяльності. Участь у проектах передбачає дослідницьку роботу школярів, в процесі якої здійснюється пошук рішення комплексного міжпредметного завдання, що необхідно вимагає поєднання знань різних шкільних дисциплін - інформатики, рідної та іноземної мови, образотворчого мистецтва, теми. Для цього більшу частину потрібної інформації учні збирають та аналізують самостійно. У роботі над проектами можуть брати участь учні різних вікових груп зі шкіл, що мають доступ до електронної пошти; вони одночасно займаються вивченням поставленої проблеми, після чого обмінюються результатами. Проект створюється поєднанням індивідуальних результатів. При цьому здобуває оцінки робота кожного учасника. Як правило, критеріями оцінки є: оригінальність, кількість творчих елементів, зміст висунутих версій і гіпотез, продуктивність і практичність дослідження.

Таким чином, при використанні сучасних комунікаційних та мережевих технологій безпосередні прямі контакти між членами групи стають не обов'язковими і повноцінна спільна робота користувачів може відбуватися за допомогою комп'ютерних комунікацій.

2. Для групової роботи великого значення набуває зміст завдання. Так, завдання, що пропонуються для спільного виконання, має передбачати, зокрема, поєднання зусиль, і разом з тим, давати поле для самостійного пошуку, творчої діяльності. Це певною мірою обмежує застосування групових форм пізнавальної діяльності учнів.

На теперішній час існує досить багато навчальних середовищ, які надають школярам можливість самостійно проводити експеримент, спостерігати та аналізувати його наслідки, створювати проблемні ситуації та їх досліджувати. Така робота є особливо зручною при вивченні предметів природничо-математичного циклу, коли реальний експеримент поставити неможливо через відсутність або громіздкість чи кошовність потрібного обладнання, складність та небезпечність приборів, тривалість проведення вимірів, велику кількість необхідних матеріалів тощо. У цьому випадку реальне здійснення дослідження може бути замінено комп'ютерним експериментом у віртуальній лабораторії.

Такі електронні лабораторії надають можливості:

- зміни параметрів у широких границях, що дозволяє у шкільних умовах розглядати ситуації, які з об'єктивних причин неможливо здійснити у реальному експерименті;
- миттєвої реєстрації явища і одержання великої кількості експериментальних даних;
- представлення результату у зручному вигляді;
- багаторазового повторення експерименту з мінімальними витратами часу і, практично, без матеріальних ресурсів на його проведення.

Комп'ютерне дослідження є незвичною формою діяльності для учнів, воно вимагає нового підходу до рішення задач, залучення додаткових знань, спеціальних вмінь та навичок, а найголовніше, ініціативності та активності.

Виконання завдань на дослідження за допомогою спеціального програмного забезпечення є підготовчою для більш складної роботи, коли сутністю діяльності учня є моделювання. При вирішенні задач на моделювання школярі набувають навичок створення інформаційно-логічної моделі, оцінення її адекватності та меж придатності, вивчення на її основі властивостей об'єкта, прогнозування його поведінки у нових умовах. Впровадження у шкільний курс таких завдань стало можливим в умовах інформатизації навчання, коли у навчальний процес залучені потужні інструментальні засоби, які дозволяють уникнути рутинних операцій і ефективно використовувати навчальний час.

На базі завдань на побудову моделей та дослідження у навчальний процес можуть бути впроваджені завданням практичного характеру. При виконанні таких завдань школярі проходять всі ступені наукового дослідження - від постановки задачі, проектування та конструювання експериментальної моделі до аналізу результатів.

Таким чином, особливістю групової роботи в умовах інформатизації навчання є те, що її об'єктом стають нові змістовні завдання, які орієнтовані на моделювання об'єктів, явищ, процесів та їх дослідження і мають практичну значущість.

3. Однією з ознак групової роботи є розподіл дій або частин завдання між учасниками для самостійного виконання та подальшого поєднання результатів. Як правило, організація такої роботи відбувається у двох варіантах: паралельне вирішення окремих частин завдання членами групи з наступним поєднанням у єдине ціле або послідовне, коли одні учні використовують результати діяльності інших і таким чином вимушені очікувати можливості виконання своїх функцій.

Поєднання комп'ютерів у локальній мережі та застосування відповідних технологій вносить нові риси в організацію групової роботи. При виконанні завдань в електронній формі мережеві технології дозволяють кожному учаснику групи мати однаковий доступ до спільного об'єкту діяльності у будь-який момент. Це дозволяє всім учням спостерігати процес виконання завдання, співставляти свої результати і досягнення з іншими, оперативно коригувати власну діяльність відповідно до інших членів групи. Робоче поле для вирішення завдання стає однаково доступним кожному учаснику у будь-який момент роботи.

Таким чином, при виконанні завдань в електронній формі мережеві технології дозволяють кожному члену групи мати однаковий доступ до об'єкту спільної діяльності у будь-який момент роботи.

4. При підборі завдань для групової роботи природно виникають труднощі, пов'язані з використанням навчального часу. Як правило, для спільного виконання пропонуються завдання достатньо складні, об'ємні, які вимагають



часу і поєднання зусиль. Практика свідчить, що вирішення їх виявляється довгостроковим і потребує тривалої позаурочної роботи або відбувається у межах навчального часу на протязі декількох уроків. Найчастіше такі завдання пропонуються для самостійного виконання в позаурочний час.

Використання новітніх інформаційних технологій дозволяє створити комфортні умови для роботи у складі групи, підвищити продуктивність роботи учнів на уроці. При цьому за обмежений навчальний час стає можливою повна реалізація досить складних змістовних завдань зі здійсненням контролю, корекції роботи, наданням оцінки та аналізу діяльності кожного учасника і групи в цілому.

Підвищити інтенсивність роботи у складі групи дозволяють по-перше, інформаційні технології, які надають можливість при розв'язанні завдань автоматизувати виконання рутинних операцій, технічних дій - обчислень, різноманітних перетворень, побудови графіків, діаграм, тощо і сконцентруватися на суттєвих питаннях розв'язку задачі.

По-друге, певні фрагменти розв'язування задачі можна запозичити у готовому вигляді. Для цього можна скористатися стандартними бібліотеками програм, малюнків, звукових та анімаційних ефектів тощо. Крім того, все, що учнем створено на попередніх етапах навчання, може бути збережено і застосовано до рішення інших задач.

По-третє, використання мережевих технологій забезпечує оперативний обмін результатами діяльності та швидке здобуття додаткової інформації, яка зберігається в електронній формі, що також сприяє підвищенню ефективності використання навчального часу.

Таким чином, поряд з довготривалою роботою учнів у складі групи стає доцільною та ефективною і короткочасна групова робота. Цей висновок зумовлений особливістю групової роботи в умовах інформатизації навчання, як полягає у тому, що новітні інформаційні технології підвищують інтенсивність роботи учнів, і це дозволяє досягти завершеності роботи груп в межах одиниці навчального часу.

5. Інформатизація навчання надала широкий спектр засобів для підтримки розвитку особистості кожного учня.

Сучасні інформаційні технології створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальних інтересів та уяви кожного учня, його самовираження, становлення і розвитку творчих здібностей.

Цьому сприяє по-перше, те, що розв'язування будь-якої задачі із застосуванням комп'ютерних засобів передбачає роботу з різними формами представлення інформації - текстової, цифрової, звукової, графічної. Таким чином, в умовах спільної роботи учень має можливість отримати для виконання таку її частину, яка найбільше узгоджується з його власними нахилами і здібностями.

По-друге, виконання будь-яких завдань за допомогою комп'ютера, як правило, не передбачає єдиного правильного розв'язку і дозволяє учням повною

мірою проявити творчі здібності для пошуку оригінального рішення, яке може відрізнитися оптимальністю алгоритму, глибиною розробки програмної реалізації розв'язку задачі, найкращим оформленням, якістю розробки інтерфейсу.

По-третє, сучасні текстові, графічні, гіпертекстові - редактори дозволяють працювати з різноманітними виразними засобами – гіпертекстом, графікою, звуком, відеозображеннями для оформлення результатів діяльності.

Таким чином, особливість групової роботи в умовах інформатизації навчання полягає в тому, що використання інформаційних технологій сприяє розвитку творчих здібностей кожного учня в умовах спільної роботи.

*Голоденко Н.Н., Гриценко Ю.Н.*

### **ГУМАНИТАРНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА**

Расцвет национальной государственности возможен только на фундаменте мощной, стабильной экономики. Предпосылкой подъема экономики является проникновение в широкие массы граждан страны экономических знаний, а также навыков владения современными информационными технологиями.

Разумеется, начинать нужно со школы. В концепции развития общего среднего образования огромное внимание уделяется как информатике, так и информатизации общего среднего образования. Отмечается, что «в число общеобразовательных отраслей знаний вводится информатика... В 7-9 классах обеспечивается изучение базового курса «Основы информатики», в 10-12 классах – углубленное изучение отдельных разделов информатики с учетом профиля подготовки и по выбору ученика. Базовый курс информатики изучается по единой государственной программе. Для курса информатики в 10-12 классах с учетом профиля предполагается разработка вариативных учебных программ».

«Концепция Программы информатизации общеобразовательных учебных заведений, компьютеризации сельских школ» развивает и конкретизирует общие положения относительно роли и места информатики и информатизации обучения в общей структуре 12-летнего образования. При этом подчеркивается необходимость различать информатику как самостоятельную общеобразовательную дисциплину и технологии обучения отдельных школьных дисциплин с широким использованием компьютеров.

После получения Украиной независимости в просвещенском сознании состоялся взрыв, который обусловлен открывающейся перед каждой личностью перспективой реализовать себя. Компьютер – это средство, которое открывает новые возможности. Наша задача – создать среду для творческой реализации личности. Мы должны научить школьника и студента выбирать цель и путь ее самостоятельного достижения, научить самостоятельно решать проблему и нести ответственность за последствия, научить планировать задачи и получать

продуктивное завершение проекта. И в этом компьютеризация средней и высшей школы и применение информационных технологий обучения занимают ведущую роль.

Студенты экономического факультета нашего университета на занятиях по информатике учатся создавать документы на деловом украинском языке, создают фон рабочего стола Windows с использованием элементов государственной символики Украины. Пример работы студентов приводится на рис. 1.



Владение информатикой, умение работать с компьютером является необходимым требованием, предъявляемым к выпускникам экономического отделения университета. Они должны уметь составлять деловые документы, обрабатывать информацию экономического характера, создавать базы данных, обмениваться информацией через интернет. В условиях стремительного развития малого предпринимательства пользователь компьютера должен также владеть навыками настройки компьютера и самостоятельного устранения простейших неисправностей. Количество часов учебных занятий, выделяемых на изучение информатики на экономическом отделении, недостаточно для того, чтобы не только научить работать на компьютере, но еще и сообщить студентам навыки наладки компьютера. С целью хоть как-то восполнить этот пробел, на экономическом отделении университета был организован кружок компьютерной техники.

Программа кружка предусматривает сборку персонального компьютера из стандартного набора комплектующих, а также его отладку. В условиях нестабильности питающего напряжения очень часто причиной отказа работы компьютера является выход из строя блока питания вследствие превышения верхнего предела питающего напряжения. Поэтому было принято решение ознакомить членов кружка с приемами ремонта блока питания компьютера.

В начале занятия с кружковцами проводится инструктаж по технике безопасности. Перед поиском неисправности блок питания отключается от сети и разряжаются высоковольтные конденсаторы в фильтре. Все работы по поиску неисправности и ремонту блоков питания проводятся только под присмотром руководителя кружка.

Членам кружка предлагается наиболее общая методика поиска неисправностей в блоке питания компьютера типа IBM PC без рассмотрения всех особенностей принципиальных схем.

Структурная схема блока питания мощностью 200 Вт изображена на рис. 2.

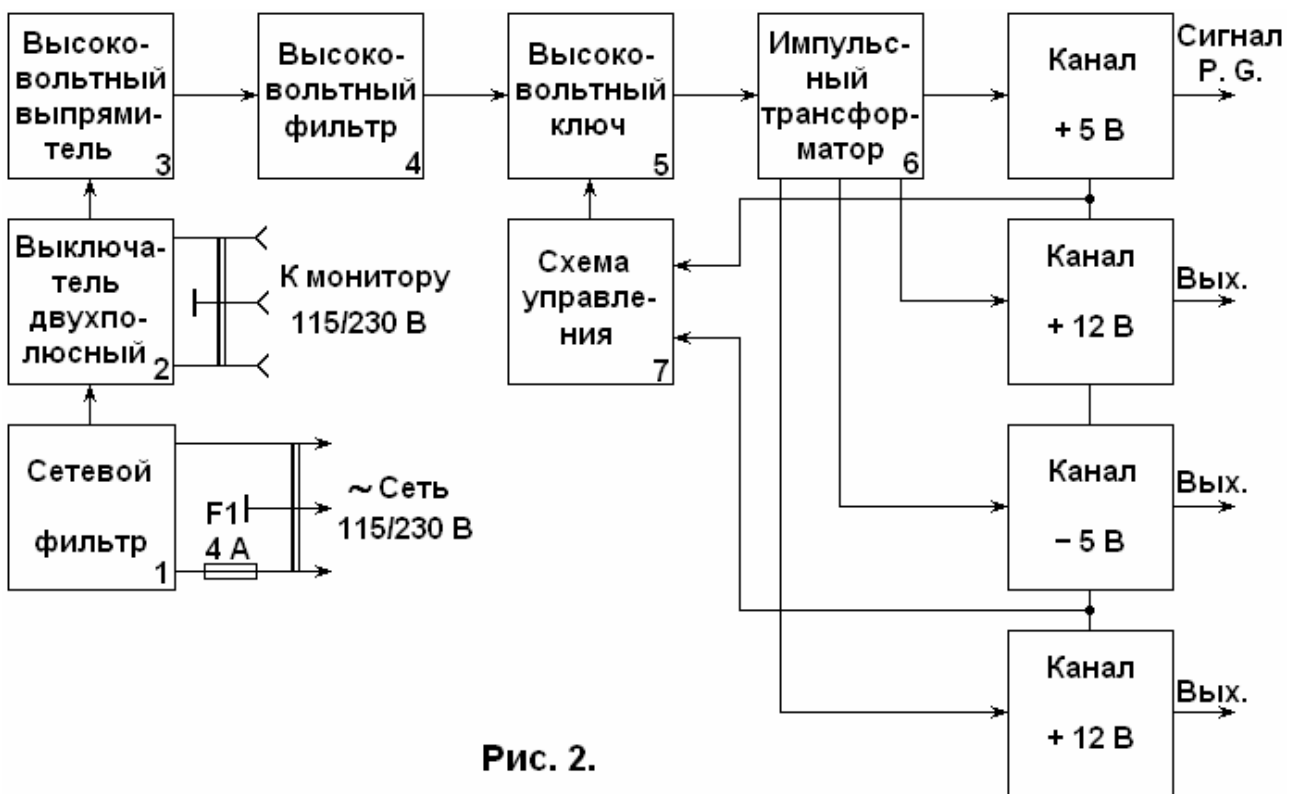


Рис. 2.

Входное напряжение (115 или 230 В переменного тока) поступает на сетевой фильтр 1, состоящий из нескольких индуктивностей, конденсаторов небольшой емкости и разрядного резистора. Далее питающее напряжение поступает на двухполюсный выключатель 2, установленный на передней панели компьютера, с него – на стандартный разъем, в который вставляется сетевой шнур монитора и на высоковольтный выпрямитель 3, который конструктивно представляет собой диодный мостик (см. рис. 3). Выпрямленное

напряжение поступает на высоковольтный фильтр 4, представляющий собой два электролитических конденсатора емкостью 200...500 мкФ.

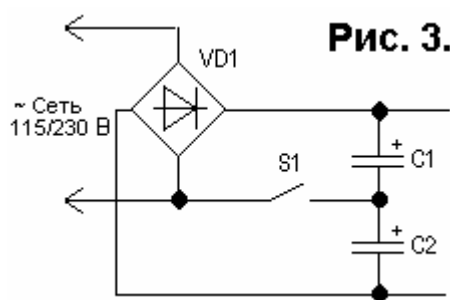


Рис. 3.

Между высоковольтным выпрямителем и высоковольтным фильтром стоит однополюсный выключатель S1, вынесенный на заднюю стенку блока питания. При разомкнутом состоянии этого переключателя схема представляет собой однофазный мостовой выпрямитель с входным

напряжением 230 В, работающий на емкость общим номиналом  $C/2$ , при замкнутом – удвоитель напряжения. Входное напряжение в этом случае составляет величину 115 В (американский стандарт). Отфильтрованное постоянное напряжение поступает на высоковольтный транзисторный ключ, собранный по одно- или двухтактной схеме, который переключается схемой управления с частотой несколько десятков килогерц. Импульсы напряжения поступают на импульсный понижающий трансформатор 6, который выдает на вторичных обмотках напряжения для каналов +5 В, +12 В, -5 В, -12 В. Указанные каналы собраны по стандартным схемам и состоят из двухполупериодного выпрямителя (два диода и обмотка со средней точкой) и LC-фильтра. В каналах -5 В и -12 В могут применяться однополупериодные выпрямители и интегральные стабилизаторы напряжения типа 7905 и 7912 соответственно. Выходные напряжения в каналах отслеживаются схемой управления 7. Сигнал P.G. (Power Good), свидетельствующий о том, что напряжения на выходе блока питания находятся в пределах нормы, представляет собой постоянное напряжение +5 В, которое появляется по окончании всех переходных процессов. В канал +12 В включается вентилятор (на схеме не показан), который обеспечивает охлаждение блока питания и других элементов компьютера.

На кружковых занятиях не рассматриваются схема управления, ШИМ-контроллер и линейки компараторов, которые отслеживают выходные напряжения и участвуют в формировании сигнала P.G., поскольку принцип их действия достаточно сложен для понимания студентами экономического факультета и, как показывает практика, при резком превышении сетевого напряжения они редко выходят из строя.

Наиболее часто встречающиеся неисправности блока питания IBM PC AT – выход из строя высоковольтного фильтра, высоковольтного ключа, выпрямителей в каналах +5 В и +12 В. Предлагается следующий алгоритм поиска неисправностей:

1. Внимательно осмотреть монтаж печатной платы через увеличительное стекло. Печатные проводники не должны иметь трещин и ложных паяк (ложная пайка иногда может выглядеть как кольцеобразная трещина вокруг вывода детали).

2. Проверить предохранитель, стоящий перед сетевым фильтром 1 (номинал – 4 А), и при его неисправности заменить на предохранитель с таким же номиналом. Применение всякого рода «жучков» чревато увеличением количества неисправностей. Если предохранитель опять сгорает, значит, неисправность находится где-то дальше.

3. Проверить («прозвонить» омметром) высоковольтный выпрямитель 3, высоковольтный фильтр 4 и высоковольтный ключ 5.

Конденсаторы высоковольтного фильтра 4, разумеется, не должны иметь внутренних замыканий или обрывов. Кроме того, по внешнему виду конденсаторов также можно определить их пригодность. Обычно конденсаторы, сглаживающие импульсы сетевого выпрямителя, «вздуваются», и нередко из них вытекает электролит. С помощью осциллографа и пробника-делителя «1:10» желательно посмотреть форму выпрямленного напряжения на высоковольтных конденсаторах. При нагрузке 1...2 кОм напряжение пульсаций (двойная амплитуда) не должно превышать 5 В.

Следует иметь в виду, что транзистор (или транзисторы) высоковольтного ключа 5 могут иметь встроенный защитный диод, включенный между коллектором и эмиттером. Визуально определить транзисторы высоковольтного ключа достаточно просто – эти транзисторы имеют относительно большой корпус, помещены на радиаторе, у места подпаивания их выводов на печатной плате нанесены буквы «В», «С», «Е» (база, коллектор, эмиттер). Следует проверить также защитные диоды, если таковые имеются, которые всегда включены в цепь коллектор-эмиттер транзистора. При необходимости следует заменить неисправные компоненты исправными. Транзистор можно однозначно считать неисправным, если сопротивление коллектор-эмиттер мало или равно нулю в обоих направлениях.

4. Проверить каналы +5 В, +12 В, -5 В, -12 В. Чтобы проверить каналы +5 В и +12 В, необходимо измерить сопротивление их выходов (шина +5 В и общий, +12 В и общий). Проводник +5 В имеет обычно красный цвет, проводник +12 В – желтый цвет, общий – черный. Сопротивление выхода должно быть больше 100 Ом. Если оно намного меньше или равно нулю, то, скорее всего, пробиты один или два диода в выпрямителе соответствующего канала. Следует заменить неисправные выпрямители аналогичными. Выпрямители (два диода, соединенные катодами) помещены в трехвыводные корпуса, их можно отличить по маркировке – символическому изображению двух диодов, включенных встречно. Выпрямители также размещены на радиаторе (часто общим для них и транзисторов высоковольтного ключа). Перед установкой выпрямителей следует проверить целостность изолирующих прокладок. Если закорочен один или два диода в каком-либо из каналов, блок питания «не заводится», издавая легкое «жужжание», все выходные напряжения сильно снижены, вентилятор не вращается, импульсы на выходе микросхемы (выводы 8, 11 или 9, 10) практически отсутствуют, и можно сделать ложный вывод о неисправности ШИМ-контроллера.

Аналогічно можна перевірити канали -5 В і -12 В. Выпрямители в них обычно собраны на двух дискретных диодах. Если применены интегральные стабилизаторы 7905 и 7912, следует измерить сопротивления и на их выходах (оно также должно быть более 100 Ом). Закоротить выход канала могут и конденсаторы фильтра, что, однако, встречается достаточно редко.

Члены кружка компьютерной техники, с огромным интересом воспринимают тему занятия, проявляют незаурядную настойчивость и целеустремленность в поиске неисправностей и с удовольствием занимаются их устранением.

На занятиях кружка отремонтировано два блока питания персонального компьютера, которые уже шесть месяцев безотказно работают в компьютерном классе экономического факультета.

Выпускники экономического отделения университета – бывшие кружковцы с нескрываемой гордостью рассказывают о том, как им удается самостоятельно устранять неполадки, экономя тем самым для своей фирмы немалые средства.

*Приходченко К.І.*

## **РОЛЬ ПІДРУЧНИКА З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВОЇ САМОТВОРЧОСТІ**

На сьогодні однією з найбільш актуальних проблем функціонування освіти являється проблема змісту освіти. Першоджерелом здобування знань учнями є шкільний підручник. Саме він сприяє формуванню життєвої самотворчості і вчителів, і учнів, є одним із найважливіших засобів розв'язання не тільки освітніх, а й виховних завдань в розвитку пізнавальної активності.

Щоб викликати зацікавленість, в підручнику повинен бути вміщений не тільки матеріал, що розкриває зміст програми з того чи іншого предмета, а й вміщувати інформацію, що сприятиме інтелектуальному розвитку, формуванню культурно-естетичної пам'яті.

Так в підручнику нового покоління з гуманітарних дисциплін слід внести рубрику “Цікаво прочитайте”, де б вміщувався матеріал з історії розвитку мови та літератури. Саме він допоможе дізнатися про те, що ще за часів Київської Русі одним із провідних мотивів культури був культ книжного знання, володіння яким вважалося одним із найвищих достоїнств людини.

Цікавою буде для дітей інформація з історичної граматики: підручник, за яким навчали читати і писати, називали граматикою (тепер таким підручником є буквар). До нас дійшли граматики: Арсенія Казака, О. Павловського, І. Вагілевича, Й. Лозинського, М. Лучкая.

З віками поняття граматики розширювалося: і від вживання в значенні “буква”, “письмо”, “наука” до охоплення в єдине ціле морфології, орфографії, синоніміки, просодії (науки віршування), орфоєпії і навіть літературознавства та деяких розділів філософії.

До речі, перші граматики належали до творів літератури. Так, в Індії, наприклад, славнозвісна грамика Паніні, щоб краще її запам'ятати, викладена віршами.

Максим Гек, учений кінця XV – початку XVI ст., вважав, що “граматика є початок і кінець усякого любомудрія”.

Від часу свого виникнення назва “граматика” не змінювалася.

Єдину спробу дати їй нову назву зробили українські мовознавці М.Левченко та П. Єфіменко 1861 р. Вони назвали граматику “мовниця” і “письменниця”.

Нині грамика вивчає будову мови і складається з морфології та синтаксису. У назвах підручників початку XX ст. замість слова морфологія вживається етимологія (І. Нечуй-Левицький “Грамика українського язика”. Частина I. Етимологія (1914 р.), Ю. Грох-Грохальський “коротенька початкова грамика української мови”. Випуск перший. Частина етимологічна (1917 р.). Цікавою буде для дітей інформація про те, що такі слова, як “школа”, “підручник”, “учитель” активно увійшли в мовний лексикон уже на початку XVIII ст.

Тільки через пізнання – до розвитку творчого потенціалу кожного учня, нарешті кожного члена суспільства – суть підручника з гуманітарних дисциплін як джерела творчих здібностей особистості, шлях до гуманізації, добра, милосердя, до повернення нам людської і громадської гідності.

За висловом В.О. Сухомлинського, “слово – це ніби стежинка, прямуючи якою дитина здобуває громадянську зрілість, осмислює, хто вона, якому народові, якій землі зобов'язана своїм життям і щастям”, самотворчим потенціалом, багатим духовним дивосвітом.

Адже кожна людина потребує спілкування, яке в основному здійснюється за допомогою слова. Завдяки мові і спілкуванню зберігаються звичаї народу, його культура.

Тому вважаємо за необхідне введення в підручники з гуманітарних дисциплін матеріалу з народознавства, етнопедагогіки, етнофілософії, який допоможе підвищити культуру спілкування як міру розвитку людини, як спосіб її самовираження.

Повинно стати звичкою і звертання до прадавніх мов, етимологічних словників тощо, щоб не порушувався зв'язок між істотним і особистісним. Адже соціум функціонує у сфері своєї “метамови”, яка пристосовується до нього, обслуговує, гальмуючи розвиток людської сутності чи сприяючи її прояву.

Але до кожної людини рятівним є передусім звертання до власної сутності формування особистості на основі актуалізації творчих здібностей учнів, педагогіки життєвої самотворчості дозволяє розвинути найбагатші задатки, здібності і нахили дитини.

Автори більшості підручників, вчителі, методисти, викладачі мають справу з рідною мовою професійно. Отже, це значить, що вони несуть



відповідальність за рідну мову. У багатьох з них рідне слово використовується більш для ілюстрації певних теоретичних положень. Найвною є тенденція мінімізації у ставленні до збагачення словникового запасу учнів.

Пропонуємо змінити підхід до викладання рідної мови.

За вихідну точку береться лексика і доводиться хибність заміни лексики лексикологією.

Нами у циклі навчальних посібників проводиться робота над реабілітацією рідного слова на основі системного вирішення проблеми актуалізації номінативної функції слова. Добираючи певні тексти для опрацювання, переконані, що мова повинна йти про систему лексики в гуманістичному, народознавчому плані, а саме – про її природні потенції у розвитку творчих здібностей учнів.

Зазначимо, що досвід освітян переконує, що у наш час ще не сформоване наукове вирішення про відбір лексики для опанування учнями, яке було б задовільним.

Вихідними моментами концепції посібників, розроблених нами, є такі:

Встановлення номінативної функції слова в курсі рідної мови як основної.

Визначення на підставі цього принципу відбору навчальних текстів, вправ, завдань тощо.

Застосування ідеографічної класифікації слів як лінгвістичної основи формування творчої особистості.

Добір навчального матеріалу з урахуванням вікових психологічних, фізіологічних, лінгвістичних, філософських можливостей в опануванні рідною мовою.

Використання отриманого таким чином матеріалу для ілюстрації теорії мови, розвитку творчих здібностей учнів.

Досвід реалізації цієї концепції дозволяє наблизити рідну мову до дитини, осмислити себе, свої стосунки зі світом тощо.

Своє завдання у вихованні творчих здібностей та культури мислення учнів через рідне слово вбачаємо у вирішенні таких проблем:

в аргументованому доборі текстів, за допомогою яких визначається вища ступінь людської сутності – духовна діяльність;

у винаході лексичних функціональних і орнаментальних моментів культури мислення;

у реставрації цього шару лексики.

Остання проблема, на наш погляд, є особливо актуальною.

Мова іде про внутрішню форму слова, яка свідчить про розвиток людського мислення. Методикою добору текстів нами заперечується думка, що будь-які зміни у мові водночас забезпечують процес її вдосконалення.

Ще О.О. Потебня вбачав у мові не ізольований феномен, а вияв культури народу. Саме у мові вчений вбачав механізм, що народжує думку. Думка ж виявляє себе через мову. У мові закладено творчий потенціал. Тому кожний акт мовлення є творчим процесом, у якому не повторюються вже готові істини, а народжуються нові.

В навчальних посібниках ми виходимо з філософсько-лінгвістичної концепції О.О. Потебні, у якій першорядне значення мають такі категорії, як

“народ”, і “народність”, а мова вважається породженням “народного духу”. Разом з тим у посібниках саме мова показується як фактор, що обумовлює національну специфіку народу.

Нами постійно підтримується інтерес до питань колективної і індивідуальної психології, а також психології творчості.

Така позиція значною мірою доводить майже повну аналогію між мовою й мистецтвом, яке здатне зворушити широкі кола суспільної свідомості, передусім дитячої та юнацької. Завдяки цьому учні головну мету вивчення літератури вбачають в аналізі і історичній реконструкції художніх творів як основи порозуміння між митцем і тим, хто сприймає мистецький витвір. Як зазначав О.О. Потебня, “знаходячи, що художній витвір є синтезом трьох моментів (зовнішньої форми, внутрішньої форми й змісту), наслідком несвідомої творчості, засобом розвитку думки і самосвідомості, ми заключаємо, що і слово є мистецтвом, саме поезією”.

Саме народна творчість, самобутня культура народу відновлюють цю забуту внутрішню форму, що забезпечує безперервний механізм мовного розвитку. Добір текстів у навчальних посібниках повинен ґрунтуватися на принципі, про який пише видатний філософ П.О.Флоренський: “Мова – важлива і монументальна – величезна колиска думки людської, середовище, в якому рухаємось, повітря, яким дихаємо. Відтак вона ж – таємничість наша, що лопоче тремтливе серце малюка, найінтимніша пісня нашої внутрішності, душа душі в нас...”

Крім того, навчальні посібники та окремі типи завдань в них повинні враховувати принципово важливу роль гри у розвитку творчих здібностей учнів. Відомо, що гра є однією з серйозних і органічних потреб психіки людини, і різні форми гри супроводжували людину і людство впродовж усіх стадій їхнього розвитку. Як визначав І. Кант, всім різноякісним типам гри людини властивий витвір через свободу”.

Спираючись на це твердження великого мислителя, нами добираються завдання таким чином, що учні відчували насолоду, розкривали свої творчі здібності, зайняті вільною, невимушеною діяльністю, що є приємною сама по собі, і мету, і засоби.

Нами у циклі навчальних посібників продовжується традиція вбачати у грі якості культурної універсальї, яка була започаткована у роботах такого відомого дослідника, як М.М. Бахтін, а також таких дослідників, як В.І. Устименко, К.І. Ісупов та ін.

Так, зокрема К.І. Ісупов вважає, що основою полісемічного слова “гра” є “евристична діяльність”, тому розглядає гру як передбачення майбутнього, як засіб виявлення багатства внутрішнього досвіду, як найважливішу умову, що надає людині можливість вільно розкриватися у своїх пізнавальних актах.

Отже, якщо хочемо брати участь у відродженні людини через рідне слово, то повинні розуміти, що мову необхідно також як і довкілля, “екологічно очистити”, надати дітям у врятованому, первісному вигляді.

Тому гуманізація шкільного курсу рідної мови вбачається у системному втіленні через рідне слово повноцінних складових особистості дитини конкретного віку з урахуванням духовного рівня. Адже тільки духовна людина

здатна сприймати, відчувати, мислити, жити, творити, розрізняти рятівне і згубне у своїй творчості взагалі.

Зміст підручника повинен орієнтуватися на формування різносторонніх інтересів, спрямовуватися на всебічний їх розвиток, відкривати широке коло проблем, показувати різні сторони навколишнього світу.

Також кожна програмна тема повинна супроводжуватися низкою навчальних завдань, що вимагають нестандартного рішення, індивідуального підходу, пошукової чи навіть дослідницької роботи.

До речі, ідея введення дослідницького начала в навчальний процес належить ще М. Новікову (1744-1818 рр.), а засновником принципу активного навчання був Д. Дьюї, який розробив концепцію “повного акту мислення”, сутність якого в тому, що учні мають відчутти проблему, сформулювати гіпотезу її подолання. Основою його концепції є власна пізнавальна діяльність учня, в якій розпізнається структура навчально-дослідницької діяльності. Це вища форма учбової діяльності учнів.

Таким чином в сучасному підручнику з гуманітарних дисциплін вбачаємо розвивальні лінії, як:

людина  $\longleftrightarrow$  культура  $\longleftrightarrow$  суспільство  $\longleftrightarrow$  природа.

Вони ставлять за мету:

розкрити розвиток людської цивілізації і її проблеми, місце і значення досвіду людства у всесвіті, у різних видах людських взаємозв'язків, у сфері матеріальної і духовної культури, у людських стосунках, передбачати знайомство із способами і технікою виконання конкретного виду діяльності;

познайомити з суттю творчості;

показати значення і способи самопізнання, самовиховання і самотворчості;

виявити рівень творчого розвитку особистості, її нахили і здібності до життєвого самовираження.

Вважаємо за доцільне впровадження цих розвивальних ліній з наростаючим потенціалом знань, за ступенем їх складності.

Завдяки такому підходу до побудови підручників з предметів гуманітарного циклу підвищиться рівень виховання особистості школярів, зросте культура стосунків між учнями, рівень їх гуманності, сформується їх ініціативність, стійкий інтерес до народознавчої творчості, національна самобутність, любов до свого народу, творче ставлення до дійсності, прагнення до життєвої самотворчості.

Адже мова є породженням ментальності народу. Вона – не готовий витвір, а діяльність багатьох поколінь.

Відомий педагог Джон Дьюї наголошував, що курс навчання дитини в школі повинен засновуватися на досвіді. Адже школа – це соціальне явище. Вона не готує дітей до життя, а сама є активним соціальним життям.

Шляхетності почуттів, гуманності у стосунках з людьми, високої моральності повинні навчитися діти на уроках гуманітарних дисциплін, зокрема літератури, і взяти орієнтиром в далеку дорогу самотійного життя. За словами Т. Чумак, “нинішнє покоління мусить знайти шляхи переходу від епохи жорстокого націоналізму до епохи духовності, подолати кризу духу як найстрашнішу кризу людства”.

В таких умовах найбільш повно реалізується навчання і виховання особистості з максимально можливою індивідуалізацією, саморозвитком і самотворчістю, осмисленням і визначенням своїх можливостей і життєвих цілей.

### *Література*

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания личности. Казань. Изд-во Казанского университета, 1998. – 237с.
2. Антология педагогической мысли России XVIIIв. – М.: Просвещение, 1985.-585с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство. -1986.-137с.
4. Бердяев Н.А. Самопознание. – М., 1991.-112с.
5. Болтівець С. Психологія творення мови, - Дивослово, 1997. -№4.-с.31-35.
6. Исупов Г. Игра в литературном творчестве и произведении. – Диссерт... кандидат филологических наук. – Донецк, 1975.-175с.
7. Кант И. Критика способности суждений. – Соч. в 6-ти томах. – Т.5, М.:Мысль, 1966.-237с.
8. Маноха І.П. Самопізнання // Основи психології / за заг.ред. О.В.Киричука, В.А. Роменця. – К., 1995.-59с.
9. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности, М., 1991.-132с.
10. Пархомюк Л. До проблеми сутності мови: деякі міркування і роздуми, - Дивослово, 1996, -№4.с.15-17.
11. Потебня А.А. Слово и миф. – М.: Правда, 1989.-23с.
12. О.О. Потебня і проблеми сучасної філології. – К.: Наукова думка. – 1992.-37с.
13. Флоренский П.А. У водоразделов мысли. – М.: Правда, 1990.-28с.
14. Проблемы гуманитарного познания, - Новосибирск, 1986.-214с.
15. Стогин В.В. Самосознание личности. – М., 1993.-32с.
16. Українські гуманісти епохи Відродження. Антологія у 2-х ч.-К.:Наукова думка, 1995.-585с.
17. Устименко В.И. Игра и эстетическая деятельность. – Диссерт... канд. филолог. наук. – М., 1969.-175с.
18. Франк С. Духовные основы общества. – М., 1992.-38с.
19. Ягодинский В.Н. Национальный этикет. – М.: Молодая гвардия, 1988.-12с.
20. Ядов В.И. Гуманитарная социология – новые ориентиры и старые проблемы // Социологические нововведения, 1992. - №7.-с.5-9.

## ПОЧАТКОВА ШКОЛА

*Бадер В.І.*

### НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ

Уроки розвитку зв'язного усного і писемного (діалогічного і монологічного) мовлення – це якісно вищий рівень формування в молодших школярів комунікативних умінь і навичок. За програмами на них відводиться одна година на два тижні в кожному класі. Ефективність цих уроків залежить не тільки від змісту навчання, добору методів та прийомів роботи, а й від добору тематики творів, додержання принципу єдності процесів навчання, виховання та розумового розвитку молодших школярів. Використання дидактичного матеріалу, пов'язаного з вихованням у дітей любові до Батьківщини, до природи, чуйного ставлення до товаришів, поваги до старших, людей похилого віку, шанобливого ставлення до традицій рідного народу є запорукою успішного формування соціально активної особистості.

Робота над творами та переказами як основою формування комунікативних умінь і навичок тісно пов'язана з розвитком творчих здібностей молодших школярів. Методи та прийоми, які добирає вчитель у процесі побудови уроків розвитку зв'язного мовлення, мають забезпечувати й розвиток індивідуальних здібностей дітей, спонукати їх до нестандартного мислення та творчого підходу у висловленні власних суджень.

Важливе місце в системі роботи з розвитку мовлення посідає формування в молодших школярів уміння критично ставитися до власного мовлення. Ознайомлення з основними прийомами поліпшення висловленої думки, уважність до мовного оформлення, уміння знаходити допущені помилки у власних висловлюваннях та в чужому мовленні є основою формування необхідних для повноцінної комунікації мовленнєвих дій. Тому аналіз учнівських творчих робіт – необхідний компонент усієї системи роботи з розвитку мовлення. Аналіз зв'язних усних і письмових висловлювань, що їх продукують учні, у свою чергу, тісно пов'язаний з обґрунтованою оцінкою вчителя. Уміння вчителя диференційовано підійти до оцінювання творчих здібностей кожного свого вихованця є дійовим стимулом активності учня як на уроках мови в початкових класах, так і в майбутньому. Адже неправильно виставлена оцінка може відбити в дитини будь-яке бажання творити, самовдосконалюватися в мовленнєвому плані. Постійна ж опора на позитивну оцінку, незалежно від форми її вияву, за балами чи словесно, істотно впливає на психічні процеси, розвиток пізнавального інтересу, а також стимулює активність особистості.

Аналіз відвіданих уроків, бесіди з учителями показали, що визначення навчальних, виховних і розвивальних цілей становить значні труднощі. Так,

учителі не завжди точно зазначають коло тих знань, умінь і навичок, яких повинні набути їх вихованці на уроках розвитку усного мовлення, не завжди визначається стиль і форма мовлення майбутнього висловлювання учня. Як наслідок такого недоліку – безбарвний, не виразний у стилістичному відношенні твір.

У процесі експериментального навчання вважали обов'язковим до кожного уроку засвоєння знань з мови й розвитку зв'язного мовлення ставити конкретні виховні цілі. При цьому враховувався виховний потенціал кожної окремої теми, а також загальні виховні цілі, що стоять перед учителем початкових класів. Так, наприклад, до уроку з теми “Твір ділового стилю “Як треба поводитись на вулиці” виховна мета була сформульована таким чином: виховувати повагу, доброзичливе ставлення до друзів, старших за віком.

Дуже важливо при визначенні навчальних цілей уроків розвитку усного й писемного мовлення правильно формулювати тему уроку й відповідно окреслювати те коло знань і вмінь, яких школярі мають набути залежно від конкретної теми: усний (або письмовий) твір художнього (наукового чи ділового) стилю “...”. Це сприяє й правильному визначенню навчальної мети: удосконалювати орфоепічні й інтонаційні вміння, формувати вміння детально описувати предмет, збагачувати мовлення учнів дієсловами-синонімами, розвивати вміння будувати діалог, формувати вміння додержувати абзаців тощо.

Розвивальні цілі уроків мови також визначалися відповідно до конкретного навчального матеріалу: розвивати вміння аналізувати художні (наукові й ділові тексти), узагальнювати й робити висновки, розташовувати дібрані факти в логічній послідовності, порівнювати засоби вираження думки усно й на письмі, обґрунтовувати вибір мовних засобів залежно від мети й завдань мовлення тощо.

Візьмемо для прикладу тему “Усний твір-розповідь “Як я допомагаю птахам узимку”. Мета його формулювалася таким чином: удосконалювати орфоепічні й інтонаційні вміння учнів; добирати синоніми; добирати фактичний матеріал і розташовувати його в логічній послідовності; виховувати турботливе ставлення до птахів, бажання оберігати їх.

Робота над творами та переказами як основою формування комунікативних умінь і навичок тісно пов'язувалася із розвитком творчих здібностей молодших школярів. Методи та прийоми, які добивалися у процесі побудови уроків розвитку зв'язного мовлення, були спрямовані на розвиток індивідуальних здібностей дітей, спонукали їх до нестандартного мислення та творчого підходу у висловленні власних суджень.

Важливе місце в системі роботи з розвитку мовлення посідає формування в молодших школярів вміння критично ставитися до власного мовлення. Ознайомлення з основними прийомами поліпшення висловленої думки, уважність до мовного оформлення, вміння знаходити допущені помилки у власних висловлюваннях та в чужому мовленні є основою формування

необхідних для повноцінної комунікації мовленнєвих дій. Тому аналіз учнівських творчих робіт був необхідним компонентом усієї системи роботи з розвитку мовлення. Аналіз зв'язних усних і письмових висловлювань, що їх продукують учні, у свою чергу, тісно пов'язувався з обґрунтованою оцінкою вчителя. Уміння вчителя диференційовано підійти до оцінювання творчих здібностей кожного свого вихованця є дійовим стимулом активності учня як на уроках мови в початкових класах, так і в майбутньому.

**Важливе значення у вихованні молодших школярів має мотивація мовленнєвої діяльності. Основне завдання на цьому етапі – умотивувати навчальну діяльність учнів на уроці розвитку мовлення, викликати інтерес, спонукати їх творчо розв'язувати завдання, що стоять на конкретному уроці, а також створити певний емоційний настрій, чітко сформулювати тему, мету твору, визначити тип, стиль мовлення.**

Формування позитивних мотивів у мовленнєвій діяльності здійснювалося шляхом стимулювання інтересу до засвоєння знань з мови й мовлення: добирався дидактичний матеріал, який збагачував молодших школярів новими відомостями про навколишній світ, викликав нові враження, природну допитливість. Стимулювання емоцій, інтересів, почуттів учнів відбувалося шляхом емоційної підготовки до засвоєння нового матеріалу, під час його закріплення (аналіз емоційно насажених текстів), а також перед складанням школярами власних зв'язних висловлювань.

Сприятливий емоційний фон створювався також під час екскурсій у природу, де діти переживали почуття замилювання гаєм, полем, лісом чи рідною вулицею. Посилювалися ці відчуття принагідним читанням віршів, уривків прозових творів, емоційно насаженою розповіддю вчителя.

Виникнення мотивів усного й писемного мовлення стимулювалося також створенням природних та уявних мовленнєвих ситуацій. Стимули мовлення відбиралися з урахуванням інтересів молодших школярів, їх мовленнєвого досвіду, обсягу знань про стосунки між людьми, явища природи тощо. Теми висловлювань добиралися так, щоб викликати в дітей почуття доброти, бажання допомагати одне одному, співпереживати, виховувати турботливість і увагу до близьких і знайомих, товаришів, (наприклад: любов до тварин, птахів, комах, бажання їх оберігати): “Бджоли – трудівниці”, “Покинуте кошеня”, “Як я допомагаю птахам узимку”, “Моя подруга”, “Як треба поводитися на вулиці” тощо.

Під час експериментального навчання учням повідомлялася тема й мета уроку, створювався відповідний емоційний настрій, який стимулював творчі пошуки, бажання якомога змістовніше і краще висловити свої думки, уточнювалося, якими новими вміннями повинні оволодіти школярі на уроці, з'ясовувалася мовленнєва ситуація та завдання мовлення. Так, наприклад, готуючи школярів до складання художнього опису "Осінь квіти" (4 клас), із метою створення певного емоційного настрою вчитель заздалегідь запропонував дітям вибрати свою улюблену квітку й принести її на урок;

подумати, як описати її своїм однокласникам, щоб ця квітка їм теж дуже сподобалась. Також давалося завдання прочитати виразно на уроці прозовий або віршований опис осінніх квітів: хризантем, айстр, жоржин тощо.

Дуже важливим моментом у роботі над творами є розвиток умінь добирати мовностилістичні засоби, адекватні завданням і умовам спілкування. Основні завдання на цьому етапі – збагатити мовлення учнів новими виражальними засобами, а також навчити їх доречно використовувати вже відомі.

Серед прийомів збагачення мовлення школярів використовувались різноманітні лексико-стилістичні вправи (добір синонімів, антонімів, засвоєння багатозначних слів, слів з переносним значенням), робота з фразеологізмами, порівняльними зворотами, засвоєння термінологічної лексики. Розвиток умінь мотивовано використовувати мовні одиниці досягалася виконанням таких завдань: а) вибрати з ряду пропонованих синонімів ті, які найкраще допоможуть розкрити тему майбутнього твору; б) визначити, які з ряду пропонованих слів недоцільно використовувати для розкриття конкретної теми; в) відредагувати пропоновані речення, вилучаючи слова, що не відповідають завданням мовлення тощо.

Слід зазначити, що характер словникової роботи істотно залежав від форми мовлення та стилю твору. Так, навчаючи дітей будувати твори ділового стилю, добирали лексику, яка є диференціальним показником саме цього стилю (спеціальні словосполучення, дієслова неозначеної форми з відтінком наказовості, обов'язковості виконання, віддієслівні іменники тощо). Для творів наукового стилю пропонувалася лексика термінологічного характеру, а для художнього мовлення – синонімічна, слова з переносним значенням, порівняльні конструкції; для усних творів художнього та розмовного характеру – емоційно-експресивні слова, що належать до різних частин мови з акцентуванням уваги учнів на особливостях її вимови. Мовностилістичні вправи сприяють розвитку чуття мови, виховують відчуття краси слова, бажання вдумливо ставитися до оформлення власної думки.

Отже, уроки розвитку зв'язного усного й писемного мовлення відіграють важливу роль не тільки в навчанні учнів комунікативно доцільного мовлення, а й у формуванні гуманістичного світогляду, вихованні їх естетичних смаків.



## ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

*Лашина С.В.*

### ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ – ОСНОВА ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Навчити малят бачити і визначати найпростіші зв'язки між явищами природи, помічати красу, розвивати допитливість, уміння спостерігати, співчувати, виховувати любов і бережливе ставлення до живого й неживого – надзвичайно важливе завдання. Саме це буде сприяти формуванню соціальної чутливості у дітей дошкільного віку.

У дитини на ранньому етапі розвитку ставлення до природи не виходить за межі емоційно – чуттєвих реакцій і виражається в елементарних емоційних переживаннях: подобається – не подобається, добре – погано. Розвиток естетичних, моральних та інтелектуальних почуттів відбувається шляхом “природного дозрівання” і не завдяки освіченості та інтелекту малюка, а зумовлюється вихованням дитини та умовами її життя. У дошкільному віці виховний вплив спрямований переважно на формування ставлення до природи, відповідно до естетичних і моральних настанов суспільства як до соціальної цінності.

Соціальна значущість природи полягає в її духовних цінностях – пізнавальних, естетичних, моральних.

У період дошкільця закладаються основи екологічної культури особистості, головною складовою якої є екологічна свідомість. Важливо сформувати у дітей перші об'єктивно-наукові уявлення про взаємозв'язки між живими організмами і природним довкіллям. Наявність таких знань допоможе малюкові зрозуміти, як тісно пов'язані між собою всі компоненти природи і живі організми, зокрема, людина залежить від середовища. Йдеться про ознайомлення дитини з механізмами взаємодії людини з природним довкіллям, що допоможе передбачити негативні наслідки окремих дій, усвідомити самоцінність природи, відчувати себе її частиною. Іноді, відповідаючи на запитання про значення конкретної рослини чи тварини, діти виходять з позиції їх безпосередньої “гастрономічної” корисності, а не виявивши її (наприклад, у павука) кажуть: “Він не потрібний, бо він нічого не дає”. І можуть навіть роздушити комаху. Такі висловлювання і дії малят – тривожний сигнал для педагога, що свідчить про певні упущення у вихованні, адже на цьому віковому етапі діти повинні мати доступні їхньому розумінню знання, які стануть підґрунтям для формування соціальної чуттєвості у дитини – ціннісного ставлення до природи.

Готуючись до занять по ознайомленню з природою, ми орієнтуємо студентів на формування у дітей уміння сприймати природу безпосередньо

через органи чуття, що є джерелом розвитку сенсорних процесів: малята радіють, відчуваючи дотик вітерцю або сонячного промінчика, прохолоду води у річці чи трави. Малюки залюбки бігають босоніж по землі або по гарячому пісочку на березі річки. Перед студентами – майбутніми вихователями - стоїть завдання вчити дошкільнят не тільки констатувати наявність природних об'єктів, а й милуватися природою, знаходити відповідні означення й причини певних природних явищ. Під час прогулянки радимо звертати увагу малюків на дерева з зеленим листям, які вони пишні та гарні, постояти у затінку під привітною, прохолодною кроною дерева і, відчувши приємність, подякувати дереву за притулок у спекотний день.

Відчуті і збагнути силу природи допоможуть систематичні спостереження разом з дітьми за природними явищами, які дорослий супроводжує порівняннями, метафорами, епітетами, котрі завжди є в поезії й народній творчості, викликають у малюків хвилюючі переживання. Так, наприклад, під час прогулянки у бесіді про вітер можна використати рядки з вірша М. Рильського:

У небі вітер кучерявий  
Колише теплу блакить,  
І на землі гойдає трави,  
І затихає, й знов шумить.

Переймаючись красою й загадковістю природи, діти довго зберігають свої враження, чекають нових зустрічей з нею. Таке використання художнього слова з певною моральною і пізнавальною спрямованістю з метою впливу на сприйняття світу дитиною, формує у неї бажане ставлення до навколишнього. Саме це забезпечує навчання малят не лише дивитися, а й бачити; не лише слухати, й чути, розуміти, відгукуватися душею на все, що вона спостерігає навколо себе.

Творча група студентів дошкільного відділення підготувала до переддипломної практики збірку “Художнє слово про природу в різні пори року”, що допоможе нашим випускникам у вихованні соціальної чутливості у дітей.

Природа існує тільки завдяки екологічній єдності, вона творить й оберігає життя, включаючи її найдосконалішу форму – людину. Наукові дослідження показують, що діти 3-4 років навчаться орієнтуватися в ознаках живих істот, спостерігаючи за тваринами і рослинами. Важливо, щоб діти, насамперед, дізналися про життєво необхідні потреби живих істот – у їжі, повітрі, теплі. Цьому допомагає робота з дітьми в куточку природи. Ми вчимо майбутніх вихователів правильно і своєчасно доглядати за рослинами і тваринами.

Дослідження О.В.Запорожця і М.М. Поддякової показали, що старші дошкільнята можуть виділяти у процесі предметно-чуттєвої діяльності істотні зв'язки між явищами дійсності та відтворювати їх в образній формі – формі уявлень. За допомогою цієї системи знань дитина вчиться узагальнювати, тобто виходити у процесі мислення за межі конкретного явища. Так, усвідомивши

потреби живої істоти і необхідність їх задоволення, дошкільник зможе встановити екологічні зв'язки між неживими об'єктами природи (повітрям, ґрунтом, водою) та живими істотами, а також зрозуміє взаємозалежність між живими організмами. Яскравим прикладом таких зв'язків, доступних для сприймання дітьми, є сезонні зміни в житті природи: птахи відлітають у вирій через відсутність корму – комах, які ховаються або гинуть від нестачі рослинної їжі; квіти та зелень зникають у зв'язку зі зниженням температури ґрунту чи води і зменшенням кількості світла. Навесні цей ланцюжок поновлюється у зворотному напрямку.

Вихованню у дітей ціннісного ставлення до природи сприяють знання із соціальної екології. Соціальна екологія вивчає проблеми взаємодії людини з природним довкіллям, ознайомлення з яким допомагає дитині усвідомити своє місце в ньому, зрозуміти значення природних чинників для здоров'я людини і вплив її діяльності на стан природи.

Дошкільні програми по ознайомленню дітей зі світом природи донедавна не включали “людину” в коло об'єктів дослідження. Через це дитина не могла відчувати себе часткою біосфери. Щоб допомогти малятам усвідомити тісний зв'язок між природою і життям людини, треба ознайомлювати їх зі структурою власного організму (будовою і функціями органів, доступних для безпосереднього сприймання), навчити орієнтуватися в основних показниках здоров'я, пояснювати вплив на організм природних чинників. Так, наприклад, завданням студентів є не тільки ознайомлювати дитину зі шкірою, її будовою, а й показати і переконати дитину в необхідності догляду за нею, що забезпечить нормальне функціонування не тільки шкіри, а й усього організму. Показуючи дітям значення дихання, слід акцентувати їх увагу на необхідності надання сприятливого повітряного середовища для нормального функціонування легень та негативний вплив зниження температури повітря на роботу дихальних шляхів. Саме над розробкою системи таких занять під загальною назвою “Мій організм і природа” працює творча група студентів дошкільного відділення.

Отже, природа – це невичерпне джерело дитячих вражень, які оселившись у душі малят, завжди будуть спонукати їх до нових спостережень і пізнання, саме почуття і враження відіграють неабияку роль у становленні дитячої особистості. Адже такі важливі моральні якості, як чуйність і доброта, співчуття й адекватне переживання чужої радості, готовності прийти на допомогу формуються зокрема у процесі спілкування з природою, через усвідомлення законів краси, доброти, гармонії.

## ВИХОВАННЯ

Онищук Л.

### ГУМАНІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР ЗМІСТУ І МЕТОДІВ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

*Будемо вірити, що новими ідеями,  
практичними діями, громадською думкою  
спільно наблизимо час соціально-рівноправного,  
різностороннього громадянського суспільства,  
яке вчиться і використовує шанси зростаючої  
інформаційної глобалізації.*

**(В.Вернадський).**

На рубежі третього тисячоліття людство вступило в нову парадигму свого розвитку. Зі становленням державності в Україні загальнолюдські цінності стали домінуючими в нашому суспільстві.

Виникнення реальних передумов динамічного розвитку українського суспільства потребує оновлення людської свідомості, формування демократичної культури, “шляхом:

-заповнення політико-культурного вакууму в свідомості людей;

-переходу від класових, національних, корпоративних цінностей до загальнолюдських;

-зростання ролі особистості;

-створення можливостей для реалізації здібностей кожної людини “(З.С.33). Процес демократизації українського суспільства передбачає подолання авторитаризму, встановлення і розвиток демократії.

Демократія – форма державно-політичного устрою суспільства, яка ґрунтується на визнанні народу джерелом і носієм влади, на прагненні забезпечити справедливість, рівність, добробут усіх людей, що населяють певну державу (З.С.157). Поняття “демократія” вживається не лише для характеристики історичних типів державно-політичного устрою, а й стосовно організації та діяльності окремих політичних і соціальних структур у різних сферах суспільного життя (партійна, виробнича, профспілкова, учнівська, управлінська). Основними базовими постулатами демократії є:

-визнання фундаментальної цінності і гідності кожної людини;

-рівність всіх громадян;

-визнання панівної волі більшості, що виражається в ході вільних виборів, при неухильному захисті прав меншості;

-вироблення рішень на основі компромісу і консенсусу;

-наділення кожного індивіда максимально можливою свободою, що обмежується лише свободою людей, які його оточують.

Осмилення поняття “демократія” як явища, що постійно розвивається, та усвідомлення його органічних ознак учасниками навчально-виховного процесу дає можливість визначити напрями розвитку освітньої системи, визначити його відповідність демократичним ідеалам і цінностям.

Демократизація освіти як основний принцип реформування освіти в Україні на демократичних засадах передбачає децентралізацію, регіоналізацію в управлінні освітою, автономізацію навчально-виховних закладів у вирішенні основних питань діяльності, поширення альтернативних (приватних) навчально-виховних закладів, перехід до державно-громадської системи управління освітою (участь батьків, громадськості, церкви), співробітництво учитель-учень у навчально-виховному процесі (2. С.85).

Демократизація освіти, в першу чергу, включає демократизацію функціональних засад закладів освіти, в якій ми вбачаємо мету, умови, ефективний засіб оновлення всіх складових шкільного життя, радикальну трансформацію освітньої системи, гарантію незворотності означеного процесу.

Як свідчить практика, утвердження базових постулатів демократії в системі освіти можливе за умови високої громадянської культури учасників навчально-виховного процесу.

Поняття “громадянська культура” учасників навчально-виховного процесу розглядається в контексті різновиду загальної культури. Громадянська культура характеризується кількістю громадянських прав і обов’язків та пріоритетом прав і свобод людини в державі. Основними складовими характеристиками цього явища є свідомість, діяльність та поведінка певного суб’єкта.

Громадянська культура виконує такі функції:

-захисну (забезпечує захист прав і свобод суб’єктів навчально-виховного процесу;

-виховну (сприяє підвищенню громадянської свідомості й національної самосвідомості через участь суб’єктів навчально-виховного процесу в управлінні школою).

Основним критерієм їх громадянської культури є громадянська свідомість - опосередковане відображення шкільного життя через формування, розвиток, задоволення інтересів та потреб суб’єктів освіти; сукупність поглядів, оцінок, установок, які складають суть відносин у педагогічному колективі школи.

Громадянську свідомість характеризують мотиваційний та пізнавальний компоненти. Мотиваційний компонент включає:

-потреби та інтереси суб’єктів освітнього процесу;

-цілі та цінності;

-психологічні установки, ідеологічні настанови;

-переконання.

Перераховані ознаки громадянської свідомості спонукають суб’єктів освітнього процесу до певної поведінки.

Пізнавальний компонент охоплює такі ознаки громадянської свідомості як:

-поінформованість;

-знання, теорії, уявлення, ідеологію носіїв громадянської свідомості.

Громадянську свідомість учасників навчально-виховного процесу визначає соціальний інтерес (від лат. *interest* – має значення, важливо) – спосіб відношення суб'єкта до необхідних умов його існування та розвитку, який прагне створювати і використовувати ці умови.

У цьому контексті зазначимо, що інтерес учасників навчально-виховного процесу спрямований, перш за все, на духовні цінності. Їх актуальні потреби визначаються потребами суспільства.

Оздоровлення суспільства, його духовно-моральне відродження відбувається через життєтворчу систему громадянського виховання. Цей процес розвивається по лінії гуманізації системи виховних відносин суспільства.

Оскільки відносини суспільства зазнали змін, істотних змін зазнали і виховні функції. У період соціальної нестабільності найбільш вагомий вплив на самовизначення особистості здійснює сім'я шляхом реалізації інтегративної навчально-виховної функції.

У радянський період інтегративно-навчальна функція, пов'язана з механізмами наочності та передачі соціального досвіду, як правило, в певній мірі забезпечувалася в сім'ї. На сучасному етапі розвитку суспільних відносин соціальна нестабільність кожної четвертої сім'ї ускладнює процес соціалізації дитини не лише в сімейному середовищі, а й поза його межами, в певній соціальній групі, товаристві однолітків, на вулиці.

У контексті стратегічних завдань закладів освіти, орієнтованих на формування виховного середовища, зовсім іншу характеристику отримала адаптивна функція, що спрямовується на узгодження свідомості людини та її поведінки з принципами та нормами, що панують в суспільстві або в певному суспільному прошарку.

Ідея пристосування (адаптації) учасників навчально-виховного процесу до принципово нових соціальних умов реалізується лише частково, хоча в органах управління освітою працює, привчений ще за радянської доби до дисципліни і порядку, потенціал керівників (68,8%), які мають пристойну професійну підготовку. Цей факт є яскравим свідченням того, що директорами шкіл неефективно використовуються методи соціального управління та такі способи впливу на поведінку учасників навчально-виховного процесу, як:

- прямий вплив (наказ, завдання);
- через мотиви і потреби (стимулювання);
- через систему цінностей (виховання);
- через оточуюче соціальне середовище (зміна умов праці, побутових умов та інш.).

Найбільш дієвими способами впливу керівника закладу освіти на поведінку своїх підлеглих є стимулювання (через мотиви і потреби) та зміна умов праці (через оточуюче соціальне середовище).

Серед методів, якими користується директор школи на рівні такої соціальної організації, якою є загальноосвітній навчальний заклад, варто виділити такі, як:

-узгодження формальної і неформальної структур (переборення протиріч між запланованими і дійсними зв'язками і нормами);

-демократизація управління (широке залучення працівників до вироблення спільних рішень);

-соціальне планування (підвищення кваліфікації персоналу, удосконалення соціальної структури колективу);

-соціальне прогнозування і планування.

Методи соціального впливу, які використовує директор школи, сприяють формуванню соціального статусу кожного з учасників навчально-виховного процесу. Соціальна роль (фр. *role* – соціальна функція) – модель поведінки, об'єктивно задана соціальною позицією особистості в системі суспільних чи міжособистісних відносин (4.С.75). Соціальна поведінка регулюється усвідомленою цілеспрямованістю і гнучким, творчим використанням об'єктивних і суб'єктивних ресурсів для досягнення соціально значимої мети.

За цих умов, кожен пересічний громадянин має усвідомити, що суспільство і держава є інструментом, необхідним для задоволення його потреб, що на зміну соціоцентричному мисленню приходить гомоцентричне, у відповідності з яким суспільство, держава, колектив існують для людини.

Соціальний розвиток українського суспільства є результатом взаємодії сукупності соціальних процесів, основу яких становить цілеспрямована діяльність людей – суб'єктів цих процесів. Суттєвою характеристикою сучасного соціального розвитку українського суспільства є соціальна інформація, яка використовується в соціологічних дослідженнях і в практиці управління соціальними процесами, зокрема процесом виховання. Система виховання, спрямована на формування громадянськості включає характеристики соціальної інформації (кількість, корисність, правдивість, адекватність, достовірність, точність, оперативність, надійність), якою мають володіти учасники навчально-виховного процесу.

Стати громадянином незалежної України – це значить пізнати складність соціального життя і освоїти культуру компромісу. Громадянськість як якість особистості формується за умови громадянської компетентності, яка включає політичну грамотність, соціальну довіру, безпосередню участь у громадському житті.

Членство в громадських організаціях розвиває навички кооперації і відчуття громадянської відповідальності за колективні починання, сприяє формуванню навичок успішної співпраці, вчить самодисципліні, виховує таку якість як терпимість.

Почуття громадянської відповідальності учасників навчально-виховного процесу проявляється по-різному. На простому рівні – це обговорення з колегами по роботі суспільно важливих проблем. Найбільш активні учасники

навчально-виховного процесу беруть участь у роботі громадських об'єднань або політичних організацій.

Однак, значна кількість учасників навчально-виховного процесу (з числа педагогічних працівників, учнів та батьків) не переймаються означеною проблемою. Дефіцит громадянської самосвідомості обумовлений неготовністю останніх до компромісу.

У цьому контексті варто зазначити, що постійна готовність людини до непередбачених результатів визначається сучасними політологами як демократія. Серед законів, які управляють суспільством, є один, абсолютно незмінний: для того, щоб люди залишалися або ставали цивілізованими, необхідно, щоб їх уміння об'єднуватися в союзи розвивалось і удосконалювалось з тою ж самою швидкістю, з якою серед них встановлюється рівність умов існування.

Реалізація проекту "Громадянська освіта в Україні" сприяє визначенню перспектив взаємодії державних структур і громадських організацій в Україні. Так, в умовах активізації релігійного життя постає питання про співробітництво громадських і конфесійних інститутів, про формування нових взаємовідносин між школою і релігією. Сьогодні "войовничі" традиції безоглядного заперечення релігії відсутні як такі. Спостерігається досить активний процес формування принципово нових підходів до усвідомлення ролі релігії та форм її співробітництва з іншими соціальними інститутами виховання. Взаємодія релігії й освіти, яка пов'язана з переосмисленням питання про значення релігійної освіти в громадянському вихованні, сприяє формуванню інтерсоціальних якостей, необхідних для життя в єдиному світовому просторі, протистоянню виявам псевдоморалі. Окрім того, гуманний зміст релігійних вчень відповідає тенденціям гуманізації і демократизації українського суспільства.

Демократизація всіх складових суспільного життя можлива за умови вдосконалення нової демократичної системи, зорієнтованої на створення громадянського суспільства з розвинутими економічними, політичними та культурними відносинами. Розбудова такого суспільства вимагає від його членів громадянської грамотності.

Так, громадянська освіта в зарубіжній літературі розглядається як підготовка учнів до життя в суспільстві в якості незалежних особистостей і його членів. Громадянська освіта як елемент європейської шкільної освіти включає вивчення класичних дисциплін (рідна мова, математика, історія, географія) та вивчення моральних і етичних норм, згідно з якими в розвинутому демократичному колективі жодна позиція не може користуватися монополією на істину.

Розвиток демократії в Україні сформував потребу в громадянській освіті. Однак, криза суспільних інститутів, політичної практики і загальнолюдських цінностей уповільнює процес демократизації українського суспільства та процес інтеграції України до європейського співтовариства. У такій ситуації



потреба в громадянській освіті стає все більш актуальною, оскільки “... демократичний імператив робить вивчення моральних цінностей однією із центральних рис громадянської освіти” (1. С.4).

Закон і право, що регулюють діяльнісну поведінку людини в суспільстві, має стати визначальним аспектом громадянської освіти, яка “... передбачає виховання в дітей бажання жити разом, заохочення вибору ними мирних підходів у розв’язанні конфліктів, визначення особистих прав та свобод кожного як основного регулятора людських стосунків”(1. С. 4).

Саме цією проблемою переймається методичне об’єднання вчителів історії загальноосвітнього навчального закладу I-III ступеня №240 Оболонського району м.Києва.

Проведення науково-теоретичних семінарів, методичних нарад з актуальних проблем громадянського виховання, коригування освітнього змісту з історії та права, узгодження навчальних планів і програм з метою орієнтації їх на загальнолюдські цінності та гуманістичну мораль, що слугують основою формування громадянської культури учнів, розробка й впровадження нових технологій навчання, вивчення передового практичного досвіду з означеної проблеми – це неповний перелік заходів, зазначених у плані роботи методичного об’єднання на 2001-2002 навчальний рік.

Над втіленням теоретичної моделі змісту національного виховання учнів, яка виражена тріадою: “громадянин-патріот-гуманіст” працює педагогічний колектив загальноосвітнього навчального закладу I-III ступеня №283 Деснянського району м.Києва, який очолює кандидат педагогічних наук – Гнатюк В. М.

Аналіз цього феномену дав можливість автору моделі визначити характерні ознаки громадянина. Ними є: громадянська відповідальність, громадянська активність, громадянський обов’язок, громадянська свідомість, громадянська гідність.

З огляду на сказане, зазначимо: ті чи інші аспекти громадянської освіти включаються в різні навчальні предмети практично всіма закладами освіти. Під час занять учні оволодівають такими основними поняттями, як: права людини, закон, ідентичність, правосуддя, рівноправність та інш.

Однак, “Щоб громадянська освіта не втратила актуальності на фоні змін у суспільстві, освітянам слід дотримуватися таких основних принципів:

-громадянську освіту слід визначати як пов’язану з дисциплінами, які ґрунтуються на науковому знанні, що забезпечує необхідні посилення;

-не скорочувати громадянську освіту до спрощеного, так званого “наукового” знання, а пам’ятати, вона спирається саме на здоровий глузд;

-намагатися організувати громадянську освіту таким чином, щоб забезпечити взаємоузгодженість між тими знаннями і вміннями, які передає учитель, і тими, що засвоюють учні” (1 .С.5).

В системі громадянської освіти важливе місце посідають закономірності та принципи громадянського виховання. У теорії виховання громадянське виховання розглядається як сукупність соціальних впливів на людину

суспільного ладу, сім'ї, вулиці тощо. На громадянське виховання поширюються загальні закономірності і принципи цілісного процесу виховання, зокрема:

умови матеріального і духовного життя українського суспільства;  
політичний лад.

Зміст, мета, форми та засоби громадянського виховання залежать і обумовлюються його метою. Провідним принципом громадянського виховання є гуманістичний характер його змісту і методів.

Не менш важливим принципом є принцип проєкції. Він є загальним механізмом функціонування людської свідомості. Даний принцип передбачає, що при формуванні в учнів такої якості як громадянськість вчитель має постійно враховувати момент суб'єктивності і розуміння внутрішнього світу свого вихованця, а також в оцінці результатів його діяльності.

Винятковим значенням у набутті такої якості як громадянськість мають:

- демократична система освіти;
- змістовна робота засобів масової інформації;
- високий духовний рівень мистецтва й літератури;
- творчий розвиток гуманітарних наук;
- вплив на маси громадянських об'єднань та організацій.

Основним критерієм оцінки громадянськості учасників навчально-виховного процесу є здатність до самоуправління, уміння правильно оцінювати ситуацію, результативність діяльності. Громадянська культура учасників навчально-виховного процесу як сукупність елементів свідомості й поведінки, їх характер та взаємообумовленість дають змогу визначити загальний рівень їх культури.

Вивчення стану громадянської культури учасників навчально-виховного процесу дало можливість зробити такі висновки:

- в українському суспільстві виникли реальні передумови самореалізації особистості в процесі розвитку суспільних відносин. Цей процес потребує оновлення людської свідомості, формування демократичної культури громадян України;

- громадянська самосвідомість учасників навчально-виховного процесу забезпечує необхідні передумови для впровадження шкільного самоуправління. Громадянське самоуправління в школі можливе за умови, якщо:

складаються основи демократичного колективу;

сформована колективна воля до прийняття самостійних і відповідальних рішень при розв'язанні проблем, що виникають перед учасниками навчально-виховного процесу;

відсутній дефіцит громадянської самосвідомості (наявність дефіциту громадянської самосвідомості негативно позначається на результативності навчально-виховного процесу);

самоуправління в закладі освіти можна здійснити за умови оволодіння такими практичними навичками і уміннями, як:

-організаційні навички (уміння створювати ефективно функціонуючу організацію);

-навички спілкування і комунікації (спроможність донести свою точку зору до тих, хто приймає рішення);

-навички мирного розв'язання конфліктів (уміння досягати компромісів з іншими групами);

-демократизація функціональних засад освітнього закладу забезпечується за рахунок прямої (безпосередньої) і представницької управлінської демократії. Критерієм громадянської культури директора школи може виступати його управлінська діяльність. Оцінюючи зміст, характер управлінської діяльності та поведінку директора школи можна визначити рівень його управлінської культури. Громадянська культура директора школи складає суть його характеристики як суб'єкта управлінської діяльності, що відображає рівень розвитку свідомості, діяльності та поведінки.

#### *Література*

1. О. Вар'янюк. Громадянська освіта: європейський підхід. Газета: "Управління освітою", 10'34, травень, 2002.-С.4.
2. С.Гончаренко. Український педагогічний словник. К. "Либідь", 1997.-С.85.
3. Політологія. К., Виробничий центр:"Академія".-2001.-С.33., С.157.
4. Система соціологічного знання. К.-1998.-С.75.
5. А.Де Токвіль. Демократія в Америке.-1857.-286 с.
6. Формування основ християнської моралі в процесі духовного відродження України / Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.-Кн.:І.-Острог, 1995.-159 с.; Кн.: ІІ.-Острог, 1995.-176 с.

*Гоцкало Н.*

### **МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Складні, часом драматичні процеси сьогоденного життя загострили проблему моральності. У дитячому середовищі, свідомості учнів молодшого шкільного віку, як у дзеркалі відображається уся суперечлива ситуація в сучасному суспільстві. Необхідність сформованості у підростаючої особистості загальнолюдських моральних цінностей ставить як перед середньою загальноосвітньою, так і, в першу чергу, перед початковою школою ряд проблем, пов'язаних з науковою організацією виховного процесу. Вони стосуються, зокрема, уявлень і про особливості кінцевих виховних цілей, і про

пріоритетні напрями виховної роботи, і про стратегію застосування виховних дій, і про технологію процесу виховання.

Говорячи про процес гуманізації навчально-виховного процесу, маємо на увазі перш за все пробудження моральних якостей особистості і утвердження гуманістичних основ у повсякденному житті дитини. Вихованість - це риса особистості, яка проявляється кожного дня у поведінці дитини, у відношенні до ровесників, батьків, вихователів. В основі такого відношення лежить повага і доброзичливість до кожної істоти.

Як відомо, дитина формується під впливом багатьох факторів, зокрема суспільного устрою, політики, ідеології, мистецтва, філософії. Дуже багато^, залежить від школи, сім'ї, мікросередовища, в якому живе школяр, від усього того, що оточує дитину, впливає на його розум і серце. Організуючи процес морального виховання, насамперед важливо пам'ятати, що моральна поведінка людини може будуватися на різних психологічних засадах. Слід розрізняти нижчу форму моральної поведінки та її вищу форму.

Нижча форма забезпечує практичні інтереси особистості з власною вигодою, користю, з пристосуванням до конкретної ситуації. Основним мотивом такої поведінки стає зовнішнє підкріплення у формі заохочень та покарань. Вища форма не орієнтована на вказані санкції, її двигуном виступає суб'єктивна значущість моральних якостей. При цьому джерело заохочення знаходиться в самому суб'єкті виховного вчинку і реально проявляється самовинагорода.

Таким чином, закладаючи основи морального виховання в системі навчально-виховного процесу, слід думати не тільки про етичний зміст навчальних предметів гуманітарного циклу, але і про педагогічні технології, які дозволяють здійснити взаємозв'язок моральних знань і уявлень учнів, які вони отримують на уроках, з їх повсякденним життям, що формує досвід моральної поведінки. Сучасній школі сьогодні необхідний педагогічно інструментований процес активного етичного виховання зумовленого віком дітей, побудованого на тісному взаємозв'язку знання, чутливості, поведінки, пріоритетності підходу до дитини як суб'єкту виховання. І починати слід саме з молодшого шкільного віку дітей.

Вже в початкових класах школи важливо, щоб діти, систематично отримуючи етичні знання і уявлення, опинялись також в життєвих ситуаціях, які б сприяли емоційному переживанню отриманих знань, їх усвідомленню і закріпленню. Щоб цього досягти, необхідна система виховання етичної культури школярів у навчально-виховному процесі школи. Вчитель повинен кожного дня використовувати в своїй практиці так званий "етичний заряд" у спільній діяльності і спілкуванні з учнями. Це може бути колективна позакласна робота дітей з етичною направленістю, що орієнтована на залучення всіх школярів у діалог на моральну тему. Доцільне, навіть, проведення занять, що мають етичну направленість, але обов'язково педагог повинен враховувати вікові особливості своїх вихованців. Вони мають бути простими за змістом,

різноманітними за формою, викликати інтерес у дітей. Такі уроки викликають інтерес у дітей, послідовно формують в них ціннісні орієнтації, підвищують статус моральності в поведінці і відношеннях з оточуючими, оцінках, які вони дають ровесникам і собі в аналізі вчинків. Зміст та методика занять дозволяють синтезувати існуючі та отримувані школярами знання про людину, міжособистісні відносини в суспільстві, а також здобувати знання, необхідні дитині про норми моральності, правила культури, психологію спілкування.

Практика показує, що етична граматики сприяє природному проникненню класного керівника у світ відносин і спілкування дітей його класу, являється педагогічним інструментом впливу на колектив та на індивідуальний світ особистості школяра, що розвивається. Кожного ранку вчитель виказує дітям свою впевненість, що вони будуть доброзичливими, уважними і поступливими, намагатимуться не ображати одне одного, щоб в класі не виникло конфліктних ситуацій. До того ж, виконуючи свої побажання, сам учитель налагоджується на доброзичливу хвилю спілкування з дітьми, що саме по собі дуже важливо і є основою побудови моральних взаємин педагога з дітьми, зобов'язує його до цього.

Доцільно також вчителю робити аналіз пережитого дня, тобто вчить дітей, як слід себе поводити в конфліктній ситуації, разом з дітьми конфлікт стався вже - як помирити дітей, що посперечалися, щоб ніхто не пішов додому ображеним.

Застосовуючи такі виховні моменти, поступово в дитячому колективі буде формуватися звичка моральної оцінки вчинків з позиції доброзичливості і поваги одне до одного, буде накопичуватися досвід етичного вирішення конфліктів, формуватися задатки самоконтролю в поведінці дітей, встановлюватися доброзичлива атмосфера в їх взаємовідносинах. Також важливо, що такий методичний підхід дисциплінує і самого вчителя, розвиває в ньому прагнення до особистого морального контролю.

На позакласних заняттях доцільно проводити уроки ввічливості у вигляді театралізованих вистав, які готує класний керівник разом з дітьми. Такі вистави служать реалізації і розвитку накопичених дітьми моральних знань, умінь та навичок, закріплюють в суспільній думці молодших школярів цінність моральних норм поведінки, допомагають розвитку спілкування, ініціативи, творчості у кожного учня початкової школи. Під час таких занять вчитель пропонує дітям розв'язувати педагогічні задачі, відгадати загадки, прислів'я, розіграти різноманітні ситуації, пропонувати свої творчі варіанти в розвитку сюжетних ліній вистави, дати моральну оцінку тому, що побачили. Обов'язковим після вистави є нагородження самих активних учасників заохочувальними призами.

Іншим важливим компонентом успішного морального виховання виступає сім'я. Перш за все тут треба звернути увагу як на моральний авторитет батьків, так і на соціальні проблеми. Що стосується останнього, то цілком очевидно - сім'ю могло б змінити поліпшення життєво-побутових умов. Слід зазначити, що

діти, в сім'ях яких превалюють демократичні відносини, частіше виявляють колективістську спрямованість, характерним для них є дійове співпереживання, відповідальність, самооцінка вчинків. Вони доброзичливі, а водночас і вимогливі до себе та однокласників. Наявність таких позитивних якостей пов'язана з тим, що в сім'ї панують доброзичливість, довір'я. Тут дитина - повноцінний член сім'ї, її залучають до справ дорослих, з нею радяться. В залежності від стосунків у середині сім'ї змінюється поведінка дітей. Так, якщо в сім'ї правила встановлює один із дорослих, то частіше дитина може бути егоїстом і некоммунікбельною особистістю. Такі діти нерідко замкнуті, агресивні, схильні до порушень дисципліни. В сім'ях з ліберальним стилем відносин діти схильні до вседозволеності, неслухняності. Якщо ж в сім'ї стосунки складаються/ як прийдеться, то і діти можуть бути егоїстичними, але при цьому здатні вміло і швидко орієнтуватися у життєвих ситуаціях. Порізно в таких випадках виявляються такі якості, як колективізм, відповідальність, порядність. Усе це, очевидно, викликане схильністю батьків до різних крайнощів у поведінці, в побуті, у ставленні до дітей.

Знання цих особливостей підказує шляхи подолання негативних тенденцій у вихованні дітей початкової школи, у взаєминах дорослих з дітьми в організації співробітництва дорослих і дітей. Сьогодні істотно змінюється і роль школи, тому що в минулому столітті діяльність як початкової школи, так і середньої визначали стандартність, яка в свою чергу пропагувала байдужість до дитини. В сучасній українській школі критеріями оцінки особистості у навчальному закладі залишаються успішність і дисципліна, хоча такі явища, як порушення дисципліни, та інші прояви неслухняності з боку дитини зустрічаються ще досить часто. Тому потрібно докорінно змінити стосунки школи з сім'єю, і взагалі ставлення школи до дитини. Раніше, предметом спілкування на рівні " школа-сім'я " були оцінки дітей, їхня поведінка, а не їхній духовний та інтелектуальний розвиток. Через це чимало батьків уникають спілкування з учителями, перестають довіряти їм. Саме тому нині в центрі всієї виховної роботи повинні бути не заходи, не програми, а сама дитина, з її уміннями і навичками, схильностями, здібностями, бажаннями і потребами. В такому випадку школа виявиться спроможною на роль прискорювача, каталізатора морального розвитку, рушійної частини того механізму, який забезпечує виховання гармонійної особистості учня початкових класів.

Не одне десятиріччя тому школа зверталася до педагогічного всеобучу батьків у пошуках нових форм взаємодії з сім'єю. Проте велика кількість залучених до всеобучу, прагнення до загального охоплення батьків організованими формами освіти бажаних результатів не дали. Також та сама заорганізованість занепастила і педагогічний всеобуч.

Сьогодні він потребує науково-методичного оновлення, тобто педагогізації виховної ситуації в сім'ї. Її виховна функція має стати головною порівняно з іншими, повинна відбуватися демократизація особистості, гуманізація відносин між членами сім'ї, формувати у батьків стійкий інтерес до виховання дітей.

Батьки повинні допомогати їм у пошуку і виборі найбільш раціональних засобів і прийомів виховання. Повинно відбуватися залучення батьків до активного співробітництва з учителями, до участі у спільній виховній роботі й управлінні школою. Здійснення цих завдань можливе тільки за умови професійної компетенції організаторів і керівників занять, урахування індивідуальних особливостей окремої сім'ї, виявлення її реальних виховних можливостей, орієнтації на особистість дитини.

Змінюється і роль учителя. Його авторитет тепер більше залежить від особистих людських якостей: доброти, поваги до особистості дітей та колег, щедрості, розуміння до ближнього. Сьогодні в українській початковій школі багато вчителів та вихователів, які добросовісно ставляться до своїх обов'язків, але лише одиниці з них можуть бути взірцем і прикладом для підростаючого покоління.

Важливо те, що сьогодні, незважаючи на низьку заробітну плату, не зовсім сприятливі умови життя, бажання бути педагогом все ж таки зростає. На думку вчителів початкової школи, найважливішим на сучасному етапі в роботі з молодшими школярами є взаєморозуміння, довіра, розвиток їх активності, педагогів, традиційно кожен другий класний керівник явно відхиляється від цієї позиції, сам організовує справи у колективі, пригнічуючи творчість, ініціативу, самостійність школяра. Педагог не завжди звертає увагу на те, що його ставлення до дитини може вирішальне впливати на її етичне становлення. Він нерідко бачить у ній тільки учня з успіхами або ж вадами. Грубість, нетактовність, нервозність, непослідовність у діяльності, в поведінці, негативне в особистих якостях учителя також принижують його авторитет, зводять на нівець вплив на дітей початкових класів.

Тому слід сказати, що неабияке значення має особистісна сутність учителя, його методика спілкування з дітьми. Досвід роботи в школі, аналіз практики дають підстави визначити найістотніші якості особистості педагога, що забезпечують ефективне моральне виховання: повага і довіра до дітей, професійна педагогічна майстерність, високий моральний авторитет; творчий стиль діяльності, організаторські навички, знання специфіки роботи з учнями початкової школи і врахування їх вікових особливостей, широкий культурний кругозір.

Незаперечну цінність являє собою для учнів початкової ланки освіти моральний досвід представників науки, мистецтва, новаторів, тобто людей, які могли б бути прикладом для них і для кожного. Але слід звернути увагу на те, щоб розповідь про таких уславлених особистостей була цікавою для дітей, тому що не до кінця продумана з позицій дитячого світосприйняття, позбавлена емоційної сили розповідь, може дати результат, протилежний бажаному. По-перше, тому що не кожна особистість буде розтлумачувати для себе поради і висловлювання людей, що приходять до класу; по-друге, повчальний тон сучасними дітьми майже не сприймається. Іноді вихователі нерідко втрачають почуття міри, підносячи позитивного героя до недосяжних висот, позбавляючи

його не те що недоліків, навіть тіні натяку на будь-які негативні якості. А дитина, в свою чергу, розмірковує чи зможе вона так поступати, ніколи не прогулювати уроки, не лінуватися, не відчувати страху, не лаятись, а весь час бути прикладом. Або ж взагалі не повірить, що такі люди існують - вигадка це все, ідеальних людей не буває. А частіше всього дитина молодшого шкільного віку ще не вміє розглянути внутрішню сутність людини. Насамперед, вона звертає увагу на те, що сьогодні престижно, чим займаються і чим захоплюються її ровесники.

Коли школяр починає усвідомлювати себе і оцінювати, він починає критично ставитися до свого характеру, способу життя, бажає змінити себе, тоді в нього настає пора допитливості, активності, енергійності, сприйнятливості, пора виникнення потреби в ідеалі. Тоді учні молодших класів готові щиро і палко відгукнутися на будь які хороші починання. Їх особливо приваблюють героїчні особистості. В цьому віці діти частіше захоплюються чесними, працьовитими, скромними особистостями. Це вже свідчить про те, що в підростаючій особистості зароджуються етичні почуття, світосприйняття, почуття.

І ще один немаловажливий фактор успішного морального виховання - народні традиції. Вони є складовою народної педагогіки, що містить у собі цілісну систему високоефективних ідей, принципів і методів, посильних і емоційно насичених засобів, прийомів і форм роботи з учнями.

Народні традиції, звичаї та обряди об'єднують минуле і майбутнє народу, старші й молоді покоління, інтегрують людей у високорозвинену сучасну націю. Це своєрідні моральні устої розвитку народу, нації, що втілюють у собі кращі досягнення в трудовому, етичному та естетичному житті. Практично прилучаючись до них, школярі початкової школи вбирають в себе філософський, психологічний, моральний і естетичний зміст, у них формуються національна самосвідомість, творче ставлення до дійсності.

Народний календар - енциклопедія життя, праці, побуту, дозвілля народу. Кожна дата, свято народного календаря рясніють традиціями і звичаями, які найтісніше пов'язані з природою рідної місцевості та людини. Тут немає нічого надуманого і штучного, все відповідає традиційному способу життя народу. Моральна наповненість, зміст народного календаря мудро спрямовані на виховання в учнів молодших класів почуття господаря рідної землі, працьовитості хазяїна, ініціативності і підприємливості, порядності, добродійності, багатьох інших чеснот і якостей. В свою чергу, народні символи і національна символіка, що виникли і сформувались протягом століть, містять у собі важливий філософський, політичний, моральний та естетичний зміст. Вони виконують важливу функцію консолідації нації, об'єднання споконвічних українських земель в єдину суверенну державу і виховують у молодших школярів почуття патріотизму, мужності, гідності, любові до своєї нації, відчуття приналежності до свого народу, прагнення відстоювати, продовжувати і підтримувати його надбання.



Релігійні виховні традиції утверджують загальнолюдські ідеї й ідеали добра, правди, справедливості, благородства, милосердя. Під їх впливом в учнів формуються гуманні погляди на людину взагалі, товаришів, батьків, родичів, оточуючу природу.

Необхідність та актуальність постановки проблеми використання українських народних традицій у морально-етичному вихованні молодших школярів цілком відповідає завданням української школи, яка відроджується. Сьогодні стає дедалі очевиднішим, що без засвоєння учнями цінностей національних традицій, їх сутності, особливостей відродження, збереження, примноження, не можна виховати повноцінне покоління, здатне стати свідомими громадянами молодшої держави. Тож в початкових класах слід проводити уроки народознавства: театралізовані свята, конкурс на знання народних традицій, урок читання прислів'їв та приказок.

Витоки української національної системи виховання сягають углиб давнини. Протягом сторіч вона усталювалась, розвивалась, вдосконалювалась, зберігаючись і захищаючись від руйнівного впливу як чужоземних загарбників, так і своїх реакційних політичних сил.

Невичерпним джерелом, з якого зароджувалась національна система морального виховання, була життєдіяльність наших пращурів, починаючи від дохристиянських часів. Передача життєвого досвіду, набутих знань, умінь від покоління до покоління становила сутність історичного буття народу. Трудова, насамперед хліборобська. Діяльність наших предків набувала пріоритетного напрямку в житті та вихованні підростаючих поколінь.

З глибини століть набирала розмаху розмаїта народна творчість - пісенна, музична, танцювальна, декоративно-прикладна та ін. Багатогранна тематично і жанрово, вона і нині є могутнім джерелом засобів, методів і прийомів національного морального виховання.

В епоху Київської Русі система виховання набула чітко окреслених ознак. Вона складалася з таких головних ланок: родинне виховання, початкова школа, середня школа, вища школа. В домонгольську добу лише в Києві було близько 400 церков та монастирів, при яких існували школи. У наступні періоди зароджувалась й усталювалась традиційна народна виховна мудрість, основу якої становили фольклор, народний календар та різні види мистецтва, утверджувався культ людини і природи.

Важливих успіхів досягла українська система морального виховання, переживаючи свій своєрідний "зоряний час", у 16-18 столітті. Бурхливо розвивалися усна народна творчість, театр, книгодрукування. Усталювалась існуюча донині структура компонентів народної педагогіки, виникали нові типи навчально-виховних закладів, зміцнювались демократичні й гуманістичні принципи їхньої роботи. Густою на Україні була мережа братських, козацьких, січових, дяківських, церковних шкіл, а також шкіл народних мистецтв. Виникали академії: Острозька, Києво-Могилянська та інші, діяльність яких

зробила значний внесок у розвиток української національної системи виховання, піднісши її на рівень виховних систем європейських народів.

Із втратою політичної та державної самостійності України починає слабшати, знекровлюватися і національна система виховання, але елементи морального виховання продовжували удосконалюватися лише в сім'ї. Польські, російські, австро-угорські загарбники, заповнивши українські території, підрізали корені, які живили національну самосвідомість українців. Закривалися національні навчально-виховні заклади, заборонялась рідна мова, загарбники нав'язували українському народові свою мову, культуру.

Проте свідомі українці берегли як найдорожчу національну святиню виховні традиції, народну духовність. Завдяки цьому витокі духовності, національної свідомості і самосвідомості українців продовжували існувати у життєдіяльності народу, наукових та художніх творах видатних його представників.

Протягом 20 століття стан української національної системи виховання був нестійким. Першоосновою національної системи виховання є народна педагогіка, її результативні, відшліфовані тисячолітнім досвідом методи, засоби і прийоми. Головні з них - рідна мова, усна народна творчість, народне мистецтво, народні традиції, звичаї та обряди, національна символіка тощо.

У центр навчально-виховного процесу народна педагогіка ставить дитину - її складний і розмаїтий світ думок і почуттів, мрій і надій. Це означає, що не дитина існує для педагога, а вихователь існує для дитини.

Українська етнопедагогіка як цілісна система знань, ідей, форм і методів роботи з дітьми ґрунтується на таких фундаментальних принципах, як природо відповідність, народність виховання і самодіяльність учнів у процесі навчання й виховання, а також гуманізм, зв'язок виховання з життям народу, виховання в праці, врахування вікових, індивідуальних та генетичних особливостей учнів, єдність вимог і поваги до особистості, поєднання педагогічного керівництва з самостійністю учнів, практичне оволодіння культурно-історичним досвідом рідного народу, повне і глибоке довір'я до дитини та віра в її сили й можливості. Вони покликані формувати поведінку дитини, її практичний досвід.

Духовність та моральність українського народу, як і його матеріальна культура, є національними цінностями, що мають бути серцевиною змісту національної системи освіти й виховання. У процесі навчання й виховання матеріальні й духовні цінності народу шануються, зберігаються і примножуються працею рук, зусиллям мозку, енергією серця, теплотою і багатством душі кожного вихованця.

Таким чином, важливо пам'ятати, що однією з умов гармонійного розвитку дітей молодшого шкільного віку являється доброзичливе, тепле відношення між учасниками виховного процесу. Педагогу слід мати на увазі умови життя вихованців, допомагати батькам у вихованні їх чад. У наш тривожний і бурхливий час, в суспільстві економічно й соціально не стабільному, в житті,

яке дивує нас непередбачуваними та іноді жорстокими подіями, школа та сім'я мають стати підтримкою та захистом для підростаючої особистості учня початкової школи.

### *Література*

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина.—Педагогіка і психологія. - 1997. -МІ.
2. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога / теоретико-методологічний аспект / . - Львів: б.в., 1997. - 163с.
3. Стельмахович М. Українське родинознавство. - Івано-Франківськ, 1994. - 56с.
4. Стельмахович М. Функції школи в організації родинного виховання учнів // Домбровський та ін. Українознавство в національній школі / За ред. М. Стельмаховича.—Івано-Франківськ, 1995.
5. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибр. твори: у 5т.—К.: Рад. школа, 1976.—Т.2

*Гребенюк О.*

## **ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ**

Український флот є складовою частиною збройних сил України. Наша армія покликана берегти безпеку держави, непорушність її кордонів. Обов'язок кожного педагога - виховувати пошану до захисників Вітчизни.

Говорячи про українські військово-морські сили, необхідно говорити про те, що український флот має давню історію. Україна - історично морська держава. Пам'ятки Київської Русі засвідчують існування ще в 882 році великого водного слов'янського шляху "з варяг у греки", що являв собою систему річкових шляхів і волоків, яка пов'язувала Балтійське й Чорне моря (1). Південні придніпровські землі були зв'язані зі східними країнами шляхом, що проходив по Дніпру, Чорному та Азовському морях, Дону, потім волоком на Волгу, по Волзі до Каспійського моря й морем до Закавказзя й Середньої Азії (2).

Така розвинена річково-морська мережа вимагала й відповідного розвитку судноплавства. Саме від судноплавства торговельного почався військовий флот, бо ж купці повинні були для свого убезпечення мати варту і зброю.

Розповідаючи про військовий український флот, слід знайомити із відповідною найпоширенішою лексикою: види кораблів, частини кораблів, корабельне обладнання, військово-морські посади. При цьому слід наголошувати на тому, що саме українські назви цієї лексики були первинними. На означення суден були різні назви: лодя, лодка, суд, човен, струг, насад, паузок (павозок), учан(вчан).

Назва струг походила від способу його вироблення, від обтесування. Насадом називали судно, збудоване з різних частин, де на основну балку насаджували впоперек перекладини й дошки. Човен, лодя, суд означали судна різного роду й величини. Вони являли собою колоди, видовбані або випалені до потрібної товщини дна й бортів. Щоб перевірити товщину дна й бортів, у них проверчувалося дірку, яку забивали потому кілочком. Для убезпечення від можливого перевертання судна зрубаний відземок спочатку спускали на воду, щоб дослідити його положення. Потому починали з відповідного боку жолобити середину ля майбутнього човна. Сліди такого виникнення суден залишилися в лексемах із прихованою назвою "колода": ком'яга, дуб, дубас, човен, струг, однодеревний стружок, огара, гара (це в тому разі, коли вдавалися до випалювання)(3).

Військове судно найчастіше називалося лодя. Розрізняли лоді побойні, тобто звичайні, пооббивані дошками, й морські - морянки. Останні були різних розмірів, іноді від сорока до ста осіб залоги (тобто екіпажу).

Менші судна були видовбані з одного дерева - "однодеревки". Більші судна мали снасть із балок, на котрі набивалися дошки - набій або насада. Ці дошки виступали над краєм палуби і захищали корабель від високих хвиль, прикривали веслярів. Насад зберігся і в сучасних кораблях. Тепер він знімецька називається "фальшборт". Передній кінець судна називався "ніс", а задній - "керма", "корма", "демен" або ж "гуза". Іноді для більшої маневреності на гузі кріпили ще одне кермо - "ключ". Більшість суден Київської Русі були вітрильниками, але будувалися й гребні. Вітрила називалися ще пря, паруси (або згрецька "фароси"). Вони вироблялися з простого полотна або ж товщини (кропини), але були й вітрила з дорогих тканин (паволок). Літопис оповідає, як перед походом у 907 році на Царгород князь Олег велів пошити варягам (привілейованій частині дружини) паволочні красиві вітрила, а слов'янам - грубі, кропиняні. На морі піднялася буря й пошматувала паволоки. Тоді сказали слов'яни: "Тримаймося своїх товстин!"

Корабельне обладнання русичів відзначалося ґрунтовністю виконання, а не тільки зовнішньою привабливістю. Щогла називалася "упруг" або згрецька китарть (катартіон). Судно обладнувалося линвами - "ужами"(ужищами), якорями або ж анкірами, анкірами, кітвами, котками.

З мореплавної термінології до нас дійшли такі вислови:

"Вспяти паруси"	Нап'яти вітрила;
"Возволочити, воспяти прі!"	Піднести вітрила;
"Покосний вітер"	Погожий, сприятливий вітер;
"Волочити"	пертягати корабель;
" корабельник"	моряк;
"кормник"	корманич;
"корабльчий"	будівничий корабля;
"гребці"	веслярі тощо.

Перші фіксації військової термінології маємо в договорах про торгівлю між Київською Руссю та Візантією. Так, у договорі князя Олега з греками від 907 року читаємо:

" Да приходячи Русь слюбне емлют, елико хотячи, а иже приходячи гости егда емлют мьсячину на 6 мьсяць, хльбъ, вино и мясо и рыбы и овоцемъ. и да творят им мовь, елико хотят. Поидичи же Русь за ся, а емлють у цесаря нашего брашно и якори и ужи и паруси елико им надобе. И яшася греци". Із української військово-морської та судноплавної термінології маємо такі терміни: якір, парус, ужа, ужище (тобто снасті).

У договорі князя Олега з греками від 911 року теж знаходимо лексеми з різних лексико-тематичних груп.

" Аще вивержена будет лодья вьтром вьликим на землю чюжоу и обрящуться тамо иже от нас Руси. Аще кто идеть снабдьти лодию с рухлом своимъ( и )отослати паки на землю хрестьянскую. да проводим ю сквозь страшно мьсто. донедже приидет в бестрашно мьсто. Аще ли таковая лодья ли от бури (или ) боронения земного боронима не может возборонитися в своа си мьста, спотружаемся гребцем тоа лодьи мы, Русь, допроводим с куплей их поздорову... Аще лди ключится также проказа лодьи Руской да проводимъ ю в Русскую землю, да продают рухло тоя лодьи".

Із цього уривку можемо виділити лексеми й композити з таких лексико-тематичних груп:

назви кораблів: лодья;

назви осіб, що плавають на кораблях як фахівці: гребцы (гребец);

лоція та ведення бойових дій: вьтром великим - бурю, вихром; страшно мьсто - небезпечне місце; бестрашно мьсто - безпечна ділянка; от боронения земного - мілини; возборонитися - захиститися; проказа - кораблева аварія, буря; вьтр.

Український флот не розвивався ізольовано. В його термінології є багато термінів іноземного походження, зокрема голландських і німецьких. Наведемо приклади.

Термін "перлінь" застосовується на флоті вже три століття. Таку назву має круглий трос кабельної роботи завтовшки від 4-х до 6-ти дюймів. Перліні використовують для буксирування та швартування суден. Голландський термін "паарделінь", від якого походить нинішній термін "перлінь", буквально означає "кінський канат" (від "паард" - "кін" і "лінь" - канат, трос, мотуз; дюйм з голландської означає "великий палець").

Перти - на парусних суднах так називають тросові підв'язки під реями, що слугують опорою для ніг матросів при роботі з парусами. Термін запозичено з голландської мови. Голландське "паарден" означає коні.

Снеккар - це парусно-гребне судно норманів XII - XIII століття, яке служило для наскоків, нападу. Назва судна походить від норманського

"снеккар" - змія (на носі судна для застрашення противника встановлювалось скульптурне зображення змії, яке після повернення слід було зняти).

Шланг - гнучкий рукав або труба, якими переміщують рідини чи гази. Походить від німецького слова змія". Метонімія відбулася за зовнішньою подібністю та фізичними властивостями відомого плазуна.

Шнек - транспортний засіб для переміщення сипучих вантажів на невеликій відстані. Термін походить від німецького слова "слимак". Метонімія заснована на невеликій швидкості праці конвейєра подібно тому, як повільно рухається слимак.

З німецької мови до нас надійшли такі терміни на означення частин корабля : фальшборт, фальшкіль, борт, бугель тощо; на означення лоцїї та ведення бойових дій: бухта, штурм, пакгауз, гауптвахта, штурм, вахта, врак тощо. Зазначимо, що німецько-українські мовні взаємини сягають 986 року, тож українські лексичні елементи в українській мові є логічними. Цікавим є арготизм "марушка", що значить "" російська гармата. Це слово вживалося в солдатському жаргоні серед солдат-баварців у часи першої світової війни. Його джерелом науковці вважають українське власне ім'я Марушка (Маруська) за аналогією з німецьким солдатським арго Marie "гармата"(4).

Служба на флоті є унікальною професією. Якщо ця професія формується на базі лексики українського військового походження, то свідомо й підсвідомо формує з українського моряка-військовика патріота Вітчизни.

#### *Література*

1. Українська радянська енциклопедія. - К.: Головна редакція української радянської енциклопедії. 1964.-с.350
2. Нариси стародавньої історії Української РСР. - К. Видавництво АН УРСР.- 1957.
3. Панько Т.І., Кочан Г.М., Мацюк Г.П. Українське термінознавство . - Львів: Світ, 1994.
4. Опельбаум Є.В. Українські лексичні елементи в німецькій мові.// журнал Мовознавство", 1969, №3, с. 3 - 15.

*Бабакіна О.О.*

## **ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ**

Національна система виховання покликана домогтися усвідомлення учнями, а значить і майбутнім учителем-вихователем того, що відображена у свідомості українців природа рідного краю (жива і нежива), любов до неї, прагнення зберегти і примножити її є основою національної духовності, культури, громадянськості.

Уся система виховання школярів пройнята ідеєю любові, вірності і відданості природі, де народилася людина, тобто природі батьківського краю, бо саме вона реалізує досвід батьків, дідів щодо їхнього чуйного ставлення до

всього живого на землі, тонкого сприймання ними великої тайни розвитку флори і фауни рідного краю, пізнання “душі” природи.

Саме величезний досвід наших батьків і дідів у справі виховання дітей у гармонії з природою, в дусі поваги до неї, збереження і примноження її багатств повинно взяти на озброєння молоде покоління освітян при вирішенні важливих проблем громадянського і національного виховання.

Перед сучасними дошкільним закладом, початковою школою гостро стоїть питання про таку організацію навчально-виховного процесу, яка б була більш особистісно зорієнтованою на всебічну підготовку дітей, на цілісний гармонійний розвиток, на особисте зростання.

Самостійна й незалежна Україна сьогодні стала на шлях побудови громадянського суспільства, кожен член якого має одержати вільний розвиток особистості. Завдяки демократії діти мають змогу розкрити свої потенційні можливості у будь-якій корисній для суспільства сфері діяльності, реалізувати свої громадянські поривання, зробити для рідної держави, села, міста, школи, родини щось корисне.

Доглядаючи вдома за рослинами, тваринами, дитина виявляє прим цьому доброту, бережливість, ощадливість, акуратність, працьовитість, повагу до своєї і разом з тим до чужої праці. Вона починає розуміти, що догляд за городом, садом, квітником приносить не лише задоволення, а й сприяє забезпеченню її матеріального достатку, є важливим психологічним чинником її життя, надає впевненості в собі, незалежність, свободу особистості.

Завдяки різним формам участі дитини у колективних формах суспільного життя задовольняють потреби дитини, формують власне “Я”.

Підготовка майбутніх вихователів, учителів початкових класів до здійснення екологічного виховання не епізодично, а системно дасть можливість домогтися формування широкого спектра людських гуманістичних якостей, екологічної культури особистості.

Відомо, що індивідуальність не дається людині від природи, а формується нею самою у процесі виконання різноманітних соціальних ролей у різних людських спільнотах, цінності яких особа поділяє і утверджує у власній активності.

Саморозвитку особистості сприяє мотивація позитивної діяльності, зокрема громадянськості. Вона виявляється у постійній спрямованості її на себе з погляду громадянського ідеалу. “Який я громадянин? Що я повинен встигнути зробити в житті для себе, для інших, для держави?”

Звідси випливають завдання вчителя – озброїти школярів не лише системою знань, а й формувати громадян, здатних до суспільного вибору, до участі у громадському самоврядуванні, до співпереживання, до прагнення прийти на допомогу іншому.

У педагогічному коледжі підготовка таких громадян – майбутніх освітян – до здійснення екологічного виховання у процесі роботи у дошкільному закладі, школі іде кількома шляхами.

По-перше, це пропаганда і вивчення основ екології. З цього року студенти усіх спеціальностей вивчають предмет “Основи екології”, без знання якого майбутній вихователь, учитель початкових класів, чи учитель музики, музичний керівник не зможе правильно спланувати, організувати і проводити різноманітні заходи екологічного виховання, не зможе визначити його основні пріоритети. Теоретичні знання допомагають на практиці оберігати матір-природу. Навчальні екскурсії з предмета збагачують духовний світ людини, виховують відповідальне ставлення до всього живого.

По-друге, з 1997 року студенти вивчають спецкурс “Умови формування екологічної культури майбутнього вчителя”, на заняттях якого студенти знайомляться не лише з умовами, а й засобами, формами формування екологічної культури.

По-третє, під час вивчення методики природознавства майбутні фахівці ознайомлюються з методами, прийомами екологічного виховання, розробляють конспекти екологічних занять у школі, сценарії проведення екологічних заходів (“Ми і природа”, “Будуємо місто Екоград”, “Книга “скарг” природи”, “Повертайтеся додому, лелеки”, “Скажемо “НІ!” сміттю”, “Маленький принц Землі”), які реалізують під час проведення різних видів педагогічної практики.

По-четверте, участь студентів у різноманітних екологічних заходах: у екологічному ательє, у конкурсах на кращий екологічний плакат “Свій голос я віддаю на захист природи”, на кращу композицію “Щедроти твої, Слобожанщино”, у підготовці і проведенні науково-практичних конференцій (“Шляхи формування соціальної чутливості у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку”, “Охорона природного середовища – охорона здоров’я людини”). На них запрошуються вчені-екологи, працівники обласного центру екологічного виховання. Наші конференції розширюють знання студентів з основ екології, навчають їх берегти природу, своє здоров’я, жити в гармонії з природою, підвищують їх науково-дослідницьку пошукову діяльність.

Серед різних форм екологічного виховання школярів майбутні вчителі надають перевагу грі, яка сприяє розвитку у молодших школярів умінь розрізняти зовнішні виразні властивості природи, формуванню елементів еколого-естетичної культури. Ми завжди пам’ятаємо поради В.О. Сухомлинського, що навчати й виховувати дітей треба яскравими картинами й образами рідної природи. Він писав: “Як важливо не допустити, щоб шкільні двері відгородили від свідомості дитини навколишній світ! Я прагнув, щоб в ці роки дитинства навколишній світ, природа постійно жили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями і уявленнями, щоб законами мислення діти усвідомлювали струнку будову, архітектура якої підказана ще більш струнким витвором – природою”.

Екологічна освіта у системі безперервної освіти має свої особливості, закономірну специфіку, вплив на особистість майбутнього вчителя.

У процесі навчально-виховної роботи студенти не лише вивчають природу довкілля, а й залучаються до участі у його захисті та оздоровленні, а саме: до



посадки декоративних і плодових дерев, закладання алей, парків, садів, озеленення території, відродження джерел.

Проведення подібних заходів студенти переносять у дитячий садок, школу.

Уже під час переддипломної практики вони створюють гуртки “Юні екологи”, “Юні друзі природи”, “Загони “зелених”, “голубих” патрулів” та ін.

Важливо, що під час різних видів педагогічної практики студенти ведуть лекційну пропаганду серед населення і молоді, поширюючи таким шляхом природоохоронні знання.

Всі перелічені шляхи здійснення екологічного навчання і виховання, безпечно, формують особистість громадянина з новою філософією, високою екологічною культурою, виховують громадянську відповідальність за стан природи, забезпечують всеобуч батьків з екологічного виховання їх дітей.

Цілком очевидно, що в основу громадянського виховання дітей має бути покладено озброєння їх знаннями про рідний край, усвідомлення себе як частини, спадкоємця та продовжувача його роду й племені, на формування національних рис характеру і вдачі, чіткої громадянської позиції, розуміння своєї ролі у збереженні і примноженні природних багатств України, які є основою життя і праці кожної людини.

*Вербенець Т.П.*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Екологічна ситуація, що склалася на планеті сьогодні, поставила людство перед вирішенням цілого спектру проблем наукового, технічного, економічного і соціального характеру. Знайти ефективні засоби і шляхи захисту природного середовища від знищення – найважливіше загальнолюдське завдання. Необхідно зберегти природу не тільки як середовище існування людини, а й як обов’язкову основу її гармонійного розвитку. Усвідомлення того, як діяльність людини призводить до фатальних змін у природі, підтверджує, що гармонізація взаємовідносин людства з навколишнім середовищем неможлива без вирішення економічних чи технічних проблем. Необхідно змінити споживацьке ставлення людства до довкілля.

Одним із шляхів попередження руйнування навколишнього середовища є формування свідомості суспільства в цілому та індивідуума зокрема. Оскільки суб’єктивному фактору сьогодні належить провідне місце у динаміці соціоприродних процесів, то від способу мислення людей у більшості випадків залежить стратегія природокористування. Екологізація свідомості є важливою умовою оптимізації взаємовідносин суспільства і природи, що виконує регулювання діяльності людини у довкіллі.

Багаторічний досвід педагогічної роботи переконує, що взаємозв’язок освіти, культури, економічного становища й екологічної ситуації нині визначає самопочуття людства. Його роль у нашому житті зростає з року в рік, а

екологічний компонент набуває все більшого значення. В останнє десятиріччя вплив людини на природу набагато збільшився і, головне, став практично не контрольованим і майже не прогнозованим. Окрім того, виявилось, що розв'язати екологічні проблеми тільки на основі законодавчої бази або за допомогою економічних підходів так швидко не вдається. Суспільству сьогодні потрібні виховані, грамотні та культурні в екологічному аспекті люди. Усвідомлюючи, що людство не може не втручатися у життя природи, маємо відшукувати нові шляхи, нові технології виробництва, за яких припиниться необдуманий та безвідповідальний тиск на навколишнє середовище, враховуватимуться вимоги екологічних знань. Тільки тоді, коли господарська діяльність людей відповідатиме об'єктивним вимогам екологічної науки, а не навпаки, зміна природи людиною стане способом її збереження. Само тому так важливо розпочати екологічне виховання з раннього дитячого віку.

Свідоме й бережливе ставлення до природи маємо формувати з дитинства у сім'ї та школі, за умови активного формування екологічної культури та свідомості. Екологічна свідомість – це сукупність уявлень (як індивідуальних, так і групових) про взаємозв'язок у системі “людина-природа” і в самій природі, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею.

Донедавна як у світі в цілому, так і в нашій країні формувалась екологічна свідомість антропоцентричного типу. Це така система уявлень про світ, де вищу цінність має людина, а природа має цінність постільки, поскільки вона цінна для людини. До яких екологічних наслідків це призвело, ми вже знаємо. Тому на даному етапі розвитку суспільства постає потреба у формуванні екологічної свідомості екоцентричного типу. Це така система уявлень про навколишній світ, відповідно до якої вищу цінність має гармонійний розвиток людини і природи, що є елементами єдиної системи. Правильним і дозволеним є те, що не руйнує екологічну рівновагу.

Головними завданнями екологічної освіти сучасної школи ми вважаємо:

засвоєння наукових знань про взаємозв'язок природи, суспільства і людської діяльності;

розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;

оволодіння прийомами правильної поведінки в природному середовищі;

розвиток потреби спілкування з природою;

активізація діяльності щодо охорони і поліпшення навколишнього середовища.

У формуванні екологічної свідомості відповідальна роль належить початковій школі, яка є однією з перших ланок становлення людини-громадянина. Вже у початкових класах слід підвести дітей до думки, що людина – невід'ємна складова частина природи, що вона, розвиваючись і задовольняючи свої потреби, впливає на навколишнє середовище. Оскільки для молодших школярів найдоступнішими є емоційно-естетичне сприйняття

природного середовища, то педагогу необхідно знайти способи злиття емоційних почуттів у ставленні до природи з пізнавальними завданнями щодо її вивчення. Більше того, навчання та виховання повинні активізувати внутрішні можливості самої дитини. Тільки тоді, коли учень самостійно керує своєю поведінкою, мету екологічного виховання можна вважати досягнутою. Щоб навчитися контролювати поведінку, необхідно насамперед знати “екологічне право”, тобто ті юридичні закони, які регулюють стосунки людини і природи.

Метою еколого-правового виховання є забезпечення знань екологічного законодавства, які повинні стати власними переконаннями дітей, стати нормами їхнього повсякденного життя. Досягнути такої мети можна лише шляхом проведення конкретних навчальних і виховних заходів.

Програми для початкової школи складені так, що у змісті кожного навчального предмета закладені можливості для здійснення екологічної освіти учнів.

У змісті предметів гуманітарного циклу розкриваються екологічні знання про природу як джерело краси, натхнення, творчої діяльності людини, проте, що здоров'я людини залежить від навколишнього природного середовища.

Великі можливості з екологічного виховання закладені в уроках природознавства. Але не менш важливе належить курсу “Ознайомлення з навколишнім середовищем”, під час вивчення якого діти ознайомлюються з довкіллям. У цьому курсі головне – розпочати формування цілісного уявлення про природне і соціальне середовище, формувати правильну поведінку в колективі і в природі. У процесі вивчення природознавства молодші школярі мають набути знань про взаємозв'язок і взаємовплив живої й неживої природи, природи і виробничої діяльності людей.

Для формування екологічного світогляду дітей велике значення мають виховні години. Недовготривалі, вони носять, безперечно, виховне навантаження, сприяють розвитку самосвідомості, усвідомленню власної значимості у складній біологічній системі, виховують любов та повагу до всіх живих істот, замислюються над тим, що можна зробити для збереження природи. Під час проведення тематичних бесід молодші школярі все глибше розуміють значення природи у господарській і творчій діяльності людини, усвідомлюють необхідність бережливого, економічного використання природного багатства. Учителеві слід постійно пропонувати учням різні завдання екологічного змісту. Слід також залучати учнів до пошуку цікавої інформації про рослини, пов'язані з ними народні традиції. Молодші школярі охоче доглядають за рослинами на пришкольній ділянці, вчать берегти кожную квітку, запам'ятовують назви.

Великі можливості природоохоронної роботи закладені у всіх видах суспільно корисної праці. Вони повинні мати екологічну спрямованість. Природоохоронна робота в школі має відповідати завданням гуманістичного виховання, сприяти усвідомленню школярами екологічних правил і норм поведінки у природному середовищі.

Навчальним, виховним, практичним майданчиком трудової природоохоронної діяльності молодших школярів є шкільне подвір'я. Участь у його озелененні, закладанні шкілок декоративних дерев, кущів, ділянок лікарських рослин, догляд за ними формує трудові та екологічні задатки.

Активною формою організації природоохоронної діяльності учнів є екскурсії, під час яких у них формуються позитивні установки, навички спостережливості, орієнтація на позитивні й негативні явища у природному середовищі, емоційно-естетичного сприйняття, відповідальність за її стан.

З великим задоволенням молодші школярі грають в екологічні ігри на природі. Однією з форм такої роботи є міні-експедиції екологічною стежкою. Така форма включає в себе не тільки ознайомлення з природою рідного краю, а й елементи дослідницької, практичної, природоохоронної та ігрової діяльності. Міні-експедиції мають на меті проходження спеціальних зупинок маршруту, щоб не тільки здобути знання, а й виробити практичні вміння і навички поведінки в екологічно-проблемних ситуаціях. Такі заходи можна проводити і в літніх таборах.

Для молодших школярів казковий світ дитинства ще триває, і тому саме казка вчить дітей не бути байдужими до природи, розвиває їхній емоційний внутрішній світ, формує екологічну поведінку та екологічну етику. Вміле використання казок, прислів'їв, приказок дає можливість учителю розкрити біологічні закономірності, значення рослин і тварин у природі та житті людини. У казках рослини, тварини розмовляють, здійснюють добрі і погані вчинки, які викликають у маленьких читачів співчуття, ніжність, радість або гнів.

Природоохоронна освіта учнів може мати й інші напрями, одним із них є гурток юннатів. Особливе місце тут відводиться ігровій діяльності. Граючись, дитина не думає про навчання. Цей процес у гуртку відбувається сам по собі. Заохочують дітей ігри із загадками про рослини і тварин, ігри-вікторини "Що в лісі росте?", "Хто в лісі живе?", "Лісові орієнтири", "Квітковий годинник", аукціони знань нескладної теми "Які рослини можна знайти в тарілці супу?". Під час розробки змісту ігор та рольових вистав емоційного характеру важливо, щоб у центрі їх були взаємини людей, їхнє гуманне, турботливе ставлення до природного середовища.

Природоохоронна робота не під силу тільки вчителю початкових класів або одного предмета – вона багатогранна. Таку роботу слід проводити на всіх рівнях організації навчально-виховного процесу, при викладанні інших предметів, базуючись на принципах нероздільного зв'язку теорії з практикою, міжпредметності та індивідуального підходу.

*Малишева О.*

## ЛЮДИНА ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ПРИРОДИ: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасна глобальна екологічна криза і невідворотність екологічної катастрофи, що нависла над людством, ставлять під загрозу існування людини як біологічного виду. Нестача питної води, скорочення лісів і збільшення пустель, масове знищення тварин і рослин - це такі ж ознаки нашого часу, як радіо, телебачення, комп'ютер, антибіотики.

Відповідь на запитання: "У чому ж причини такого стану взаємин суспільства і природи? Які шляхи подолання негативних факторів?" - не дає жодна із традиційних наук, тому виникає необхідність створення нової галузі наукового знання - екології, що розвивається за специфічними законами - соціоприродними.

Спецкурс "Основи екологічної культури особистості" сприяє узагальненню світоглядно-екологічних знань. Цей курс дає можливість зрозуміти основні причини суперечностей між суспільством і природою, які породили сучасну глобальну екологічну кризу, та необхідність її подолання. Всі ці проблеми нині актуальні й для України.

Винятковою особливістю екологічного етапу в Україні є те, що екологічно гострі локальні ситуації поглиблюються великими регіональними кризами. Чорнобильська криза з її довготривалими медико-біологічними, екологічними і соціальними наслідками спричинила в Україні ситуацію, яка наближається до рівня глобальної екологічної катастрофи. Десятиліттями споруджувалися заводи і фабрики без очисних споруд, що призводило до хімічних викидів і до надмірного забруднення поверхневих, підземних вод, різкого погіршення стану здоров'я людей, зменшення народжуваності та зростання смертності, що створило небезпеку вимирання і біологічно-генетичну деградацію народу України. Зокрема, у Харківській області найбільша кількість речовин-забрудників викидалася Зміївською ТЕС - 124,4 тис. тон у 1998 р., або 47 % загальної кількості викидів по області.

Усвідомлюючи непросту екологічну ситуацію на Харківщині, держуправління екологічної безпеки разом із санітарними органами й управлінням області під керівництвом координаційної ради з екологічних проблем при облдержадміністрації кілька років здійснює широку природоохоронну акцію "Зелена весна", основною метою якої є озеленення міста, ліквідація самовільних звалищ побутового сміття. Однак, наприклад, у Жовтневому районі більше місяця не вивозилося сміття, стояв такий сморід, що мешканці 1-2 поверхів житлових будинків не могли відчиняти квартирки. Напруженим залишається і стан водних ресурсів, гостро стоїть проблема з накопиченням і захороненням твердих побутових відходів. Споживацький підхід до використання природних ресурсів: землі, лісів, води призводить до їх повного виснаження.

Людина - живий організм. У зв'язку з цим вона є об'єктом біологічних досліджень. Людина ж відрізняється від інших живих істот тим, що вона живе в суспільстві, є істотою соціальною. Якщо у будь-якого з видів рослин чи тварин еволюція пов'язана з мутацією і відбором, тобто здійснюється за біологічними законами, то прогрес людства підпорядковується біосоціальним закономірностям.

Людина народилася і відразу перед нею постає низка проблем: фізіологічної спадковості, здоров'я і спосіб життя батьків, соціальне середовище. Подальша доля людини майже повністю пов'язана з ними. Якщо навколишнє середовище несприятливе для життя, то ні про яке інтелектуальне, фізіологічне чи моральне вдосконалення людини не може бути й мови. Вживання - ось її доля. Відомо, що вся соціально-трудова сутність людини передається через навчання, людина виховується в людському колективі, а це відбивається на формування якостей індивідуума.

У системі виховання підростаючого покоління моральне виховання відіграє найважливішу роль: мораль регулює поведінку людини у всіх сферах її суспільного життя. А свідомість визначає головні моральні якості поколінь. Нині перед школою стоїть завдання перетворення об'єктивних суспільних моральних вимог у суб'єктивні моральні потреби і переконання учня. Виховання відбувається в сім'ї, на вулиці, в школі. Розширення обсягу уявлень про природу і свідоме розуміння явищ і подій довкілля у процесі навчання вимагає сформованості в учнів певної системи наукових і моральних понять. Дитина повинна знати не лише те, що природу треба охороняти і любити, а й розуміти, що саме може зашкодити природі, мати наукові знання і вміти практично використовувати їх на благо нашої молоді держави.

На уроках екології, які проводяться в нетрадиційній формі: урок-екскурсія, урок-мандрівка в казку, урок-дослідження, - учні навчаються у природних умовах, самостійно роблять відкриття, досліджують закони природи, знаходять зв'язки між явищами природи, суспільства й доходять певних висновків під керівництвом досвідченого вчителя.

Педагог - людина, яка перш за все формує екологічну свідомість дитини. Відсутність запасу конкретно-образних уявлень у молодших школярів призводять до формального засвоєння. Дітям важко уявити предмет або явище, якщо вони не бачили цих об'єктів або їх зображень. Наочно-чуттєву основу засвоєння забезпечує спостереження та еколого-психологічний тренінг.

Еколого-психологічний тренінг - одна із форм екологічної освіти, який розширює контакт дитини з природними об'єктами, сприяє накопиченню чуттєвого досвіду, фактичного матеріалу, який осмислюється з метою оволодіння системою знань, адекватною навколишній природі з її зв'язками і залежностями, сприяє розвитку активної життєвої позиції й розширенню індивідуального екологічного простору.

Учитель організовує також різноманітні екскурсії, походи, бесіди з дітьми, залучаючи їх до активної співпраці. Завдання вчителя - досягнення такого рівня

свідомості учнів, щоб вони самі стали ініціаторами пошукової самостійної діяльності щодо збереження довкілля.

Візьмемо за приклад вправу "Лісовичок"

Корекція способів взаємодії з природою. Триває 20 хв.

Мета: Формування екологічної культури школярів, уміння правильно і критично оцінювати свою поведінку в природі, а також – вчинки інших людей, обирати лінію поведінки, відповідну законам природи. Виховання дієвого і свідомого ставлення до природи.

Цю вправу вчитель проводить у класі (ідеальний варіант - у лісі, однак практика школи не дає можливості здійснити таку мрію), що потребує певної підготовки: можна скористатися таблицею, на якій намальовано фрагмент лісу, картками-ілюстраціями із зображенням різних способів поведінки в лісі (розпалюють вогнище; прибирають сміття - закопують; зривають квіти, створюючи величезні букети; прочищають струмочок чи впорядковують криничку, прибирають сухе гілля тощо); використати казковий персонаж Лісовичка, папір, фарби, фломастери.

Учителю необхідно організувати цікавий ігровий початок.

- Лісовичок живе в лісових хащах. Він - господар лісу і пильно стежить за порядком і чистотою. На вигляд Лісовичок маленький на зріст, з довгою сивою бородою. Останнім часом його бентежить, що люди не вміють правильно поводитися в лісі.

Якщо в ліс приходять друзі природи, Лісовичок відчуває себе найщасливішим, і у нього найвеселіший настрій. Якщо ж правила поведінки в лісі порушуються, він журиться.

Чим викликаний різний настрій Лісовичка, діти?

До нас завітав Лісовичок, щоб поспілкуватися з вами і переконатися, що ви любите ліс, знаєте, як його оберігати, цікавитеся його мешканцями.

Для закріплення знань діти відбирають картки-ілюстрації з зображенням різних способів-взаємодії людини з природою, розповідають про хороші й погані вчинки людей, оцінюють їхню поведінку і співвідносять з настроєм Лісовичка (веселий - правила поведінки в лісі дотримуються, засмучений - порушуються).

Після такої роботи вчитель пропонує учням намалювати Лісовичка, засмученого і веселого.

Під час аналізу малюнків можна запропонувати запитання, як би учні хотіли допомогти Лісовичку в його благородній справі?

Дітям властиві доброта і допитливість. Однак їм не вистачає досвіду і знань. Важливим завданням початковою школи є екологічна освіта як на уроках, так і в позаурочний час.

Керівник ставить запитання, викликає дітей на відверті роздуми, допомагає знайти правильне рішення.

Після спостережень у природі важливо проводити з учнями бесіди. Наприклад, фрагмент бесіди "Допомога птахам узимку":

Хлопець повісив годівничку для птахів. Першими прилетіли горобці, а потім - одна синичка. Сергійко почав вішати шматочки сала для синички.

1. Яким ви собі уявляєте Сергія?
2. Як би ви вчинили і чому?
3. Яку користь приносять птахи?

Наша епоха - час великої дисгармонії між зовнішньою і внутрішньою культурою, дефіцит якої викликав глобальну екологічну кризу. Недостатній рівень екологічних знань та екологічної культури пояснюється тим, що екологічна інформація не застосовується у повсякденному житті особистості. Люди розуміють, що промислове та сільськогосподарське виробництво забруднюють середовище, але не хочуть відмовитися від екологічно небезпечних виробництв та їх продукції. Забезпечити екологізацію суспільної свідомості може тільки система екологічної освіти і виховання. Однак логічно чіткої та ефективної системи екологічної освіти і виховання немає в жодній країні світу. Для забезпечення результативності екологічної освіти необхідний міждисциплінарний синтез і вивчення екології в єдності з іншими науками про природу і закони розвитку суспільства. Ці знання нам дає інтегрований спецкурс "Основи формування екологічної культури особистості".

*Опалюк О.М.*

### **ВПЛИВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.**

Національна державна комплексна програма естетичного виховання "рекомендує широко і повсякчасно звертатися до народного мистецтва: включати до шкільних програм твори народної творчості, національного мистецтва» використовувати їх у викладанні музики і хорового співу, на уроках образотворчого мистецтва, історії та праці. Значної уваги заслуговує знайомство з народною творчістю, національним мистецтвом в позакласній і позашкільній роботі на заняттях гуртків і факультетів. Доцільно широко знайомиш дітей з мистецтвом інших народів, а також з класичним світовим надбанням. Пізнання гармонії і краси рідної природи, оточуючого світу, спілкування, науки, фізичної досконалості має стати важливою частиною естетико-виховного процесу в школі, як і прилучення до мистецтва. Необхідно розробити методику посилення естетичного аспекту викладання всіх шкільних предметів. (1).

Декоративно-прикладне мистецтво – це найперша доступна дитині форма духовності, це перший етап оволодіння нею художнім стилем бачення. Декоративно-прикладне мистецтво притаманне культурі різних народів і народностей, у ньому втілюється душа народу, воно оточує людину в повсякденному житті й у свята. Тому саме декоративне мистецтво є найбільш близьким кожній людині і може стати основою художнього розвитку



особистості, оскільки, з одного боку, в нього відбито минула, а з іншого – в народному мистецтві протягом століть були вироблені творчі методи, які складають основу розвитку сучасної народної творчості. Народне мистецтво відбиває об'єктивну суспільну потребу в етичному осмисленні оточуючого середовища заради задоволення запитів людини і могутнім стимулом її розвитку.

На думку І.Ю. Кабиша, саме малюнок *первісних*, художників є передумовою появи образотворчого мистецтва, “яким художник намагався задовольнити свою потребу у відображенні навколишньої дійсності, як він розумів і відчував її.

Малюнки первісних художників різьблене прикрашення предметів побуту, знярядь “усе це свідчить про те, що люди хотіли бачити той або інший предмет не тільки зручним, а й гарним. Під час відвідин історичного музею, де зібрані ужиткові речі людей далекого минулого, ми допомагаємо учням знайти у цих пам'ятках матеріальної культури елементи художності, пропонуємо пояснити необхідність декорування певного предмета. Виконані людиною в глибокій давнині, ці речі немовби освітлюють далеке минуле образотворчого мистецтва. Розглядаючи їх, учні збагнуть, що краса потрібна була ще в ті давноминулі епохи.

У дохідливій формі пояснюємо дітям, яке значення має образотворче мистецтво у суспільстві, як воно впливає на формування світогляду в умовах різних соціально-економічних формацій. (2).

Позитивною особливістю цього мистецтва є залучення молоді до прекрасного через різноманітні форми, які органічно вплітаються в повсякденне життя, побут, одяг, житло родини – розмальовані декоративні тарілки, різьблені з дерева речі, художні вироби з глини (гличики, миски, макітри, малі форми скульптури, кахлі), прикраси для одягу, різні види тканини. Правильно роблять ті батьки, які у спадок своїм дітям передають знання, уміння і навички з художнього килимарства і ткацтва” кераміки, настінного розпису, художньої обробки дерева, скла і металу, вишивки. Завдяки народно-декоративному мистецтву здійснюється зв'язок поколінь і через задоволення художніх потреб реалізується соціальне призначення мистецтва. Цінність будь-якого мистецтва, зокрема і народного, визначається багатством засобів, за допомогою яких втілюються певні ідеї. У цілому саме у співвідношенні мистецтва з життям виявляється його естетична цінність як могутнього засобу освоєння і перебудови світу. Тому звернення до національного є на сьогодні одним із головних засобів нашого самозбереження.

Так, на Україні є чудова традиція: дівчина змалку вчиться вишивати. Мистецтво вишивання вона переймає від матері чи старшої сестри. Бувають випадки, коли вишиванню вчать навіть хлопці. Вишиваними узорами прикрашають одяг, подушки, ліжники, серветки, килими та інші побутові речі. Дівчина вишиває милому сорочку, хусточку, весільні рушники. Своїми руками

пошитий і оздоблений вишивкою одяг завжди викликав загальне схвалення як свідчення працьовитості й художнього смаку. Цю традицію знає весь світ.

Усі діти дуже люблять малювати. Потяг до малювання в них виявляється дуже рано і його слід підтримувати.

Перші малюнки дітей здебільшого бувають одноманітні, смішні й неоковирні. Це зрозуміло. Однак головне тут – не результат, а велика естетична насолода, трудове натхнення та муки творчості, які переживають маленькі художники. Та й , по правді кажучи, малятко з олівчиком у руках не стільки виправляється в малюванні, скільки вчиться бачити й сприймати красу навколишнього світу. Тому навіть найнезграбніший дитячий малюнок – це цілком дитяча художня творчість, дуже часто оригінальна й хвилююча, що викликає радісне переживання не тільки у дітей, а й у дорослих

“З глибокою зацікавленістю сприймають діти й твори образотворчого мистецтва, – стверджує МГ.Стельмахович, – художні картини, які висять у них вдома на стіні й змалку міцно вкарбовуються у пам'ять на все життя. Художню картину народна педагогіка зараховує до найактивніших засобів прилучення молоді до прекрасного”. (3).

Перед школою, як перед державно-громадською установою, стоять основні завдання – “формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати. Забезпечення духовної єдності поколінь” виховання поваги до батьків, жінки-матері, культури та історії рідного народу. (4). Тому нявчання та виховання в сучасній школі має будуватися на основі наукової методології й орієнтуватися на загальнолюдські моральні вартості та національні традиції. Разом з тим, щоб українська школа стала справді національною, вона мусить базуватися на традиціях української етнопедагогіки, на українській системі виховання. Важливо відзначити, що виникаючи із життєвої виховної практики народу, етнопедагогіка сприяє реалізації принципу зв'язку школи з життям. Водночас раціональне використання народних засобів забезпечує наступність між дошкільним та шкільним вихованням.(5).

Вдале використання народної творчості на уроках чи в позакласній роботі оптимізує працю вчителя. Зустріч учнів у школі із звичним і добре відомим для них засобом народного виховання завжди радісна, цікава й приємна. Вона збуджує позитивні емоції, робить малодоступне простим, близьким і зрозумілим, активізує творче мислення учнів, збагачує їх духовно. Нарешті, знання етнопедагогіки з її багатючими традиціями є важливим показником педагогічної майстерності. Вчителя.

В умовах школи використання декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі вносить суттєвий вклад у формування морально-естетичного світогляду молодших школярів. Декоративно-прикладне мистецтво являє собою величезний досвід розвитку культури народу, вивчення якого дозволяє формувати глибоку повагу до джерел, процесу і історії розвитку свого народу, розвиває патріотичні почуття і переконання як результат розуміння

своєї належності до нації, одночасно відповідає принципам формування світогляду. Так, кандидат педагогічних наук Г.Я Майборода, яка досліджуючи потенціал національних обрядів у системі формування морально-духовних цінностей особистості, визначає ряд функцій, що впливають на світогляд людини.

Пізнавально-світоглядна функція – життя повсякчас змінюється, а обряди виступають як етапи шляху, які дають їй можливість осмислити й оцінити пройдене, спланувати майбутнє. Ці події ґрунтуються на циклічних процесах, які відбуваються у природі, життя людини, суспільстві.

Естетична функція допомагає пізнати та сприймати довкілля за законами краси, що дають насолоду людині. Саме естетизм народного мистецтва характерний для української ментальності. Різноманітність, яскравість, притаманна новорічним, різдвяним, купальським та іншим обрядам. Краса людей виявляється в оспівуванні їхньої гідності, працьовитості, духовної величі.

Моральна функція дає можливість новим поколінням зрозуміти історію, сенс, мету життя, реалізувати інтереси, які співвідносяться з діяльністю, спрямованою на задоволення духовних запитів. Ідеї духовності, моральні норми завдяки образній формі обрядів краще усвідомлюються учасниками та присутніми на обрядах, глибоко співпереживаються ними.

Ми повністю приєднуємося до її висновків і вважаємо, що такі функції притаманні не тільки обрядам, але й творам народного декоративного мистецтва, оскільки останні, як правило, завжди входили в обряди як невід'ємні частини.

Педагоги чітко усвідомлюють, що художню культуру не можна розглядати тільки як усвідомленість в області мистецтва: вона визначається розвитком емоційної чутливості на художні та естетичні уявлення, якісним відношенням до них, готовністю активно захищати, збагачувати, зберігати, примножувати прекрасне власною працею в процесі створення творів мистецтва.

### *Література*

1. Зазюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання. // Рідна школа — 1995. - №12. - С.29-35.
2. Кабищ І.Ю. Виховання культури сприймання образотворчого мистецтва. // Поч. школа - 1980.- №2.-С. 51-57,54.
3. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка - К: Рад. школа, 1985.-312 с. 220.
4. Державна національна програма “Освіта”: Україна ХХ століття. /Інститут системних досліджень освіти України. - К.: Райдуга; 1994.-С.65,15-16.
5. Маричевський М По мові - передмова // образотворче мистецтво. - 1996.- № 1.- С.4.

*Олійник О.І.*

## ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В останні роки виникла гостра потреба в актуалізації як у науковій літературі, так і в практиці роботи педагогічних закладів проблем ідейного виховання майбутніх учителів. Ефективність виховання і формування в них національної свідомості значною мірою залежить від тих ідейних засад, на яких ґрунтується зміст освіти.

Для того щоб особистість формувалась як складова і невід'ємна частина рідного народу, нації, необхідно створювати організаційні, психолого-педагогічні умови, щоб цей процес ґрунтувався на міцних підвалинах — законах розвитку нації, її свідомості й самосвідомості. Крім того, кожна особистість з найбільш раннього віку має вбирати в себе з «етнічно-соціального середовища» (С.Русова), культури рідного народу ті ідейні, духовні цінності, які він виробив упродовж свого історичного буття.

Студенти мають усвідомлювати, що в кожного народу є своя, історично зумовлена ієрархія ідей, цінностей, обсяг і глибина певних ідей, акцентування на тих чи інших ідеях, історично зумовлене визначення статусу тієї чи іншої ідеї в цілісній системі ідейно-моральних, духовних цінностей.

У системі ідей нашого народу високо ціняться ідеї любові до рідного краю і, в разі необхідності, жертвовної діяльності в ім'я визволення народу, героїчної боротьби за його щастя. Той, хто поляже смертю хоробрих у нерівній боротьбі з ворогом, заслуговує на вічну пам'ять народу.

Такі й подібні ідеї мають великий виховний вплив на молодь, пробуджують у неї патріотичні почуття, формують синівський обов'язок перед рідним народом, Батьківщиною, зокрема при захисті її від всіляких недоброзичливців, ворогів. Народні ідеї такого характеру відображені в крилатих виразах, наприклад, «За народ і волю віддамо життя і долю», «Свою Батьківщину захищай до загину», «Люби Україну, як свою родину» та ін. Увесь зміст освіти має бути пройняти глибокими патріотичними, гуманістичними народними ідеями.

Народ завжди засуджував тих людей - своїх одноплемінників, які не дорожили своїм родоводом, ставали відщепенцями свого народу в ім'я «жирнішого шматка ковбаси» тощо. Таких людей народ здавна називає зрадниками, запродавцями, перевертнями, яничарами. Зраду народ кваліфікує як найтяжчий злочин, за який людину проклинають, називають ворогом свого народу. Студентам необхідно пояснювати, що таких людей: виганяють з рідного краю. У певні історичні періоди зрадників знищують. Цим самим спрацьовує інстинкт самозбереження, ідея самозахисту від тих, хто повністю переродився духовно і став ворогом свого народу. Народна мудрість схвалює випадки знешкодження зрадників. Кожна особистість має прагнути стати повноцінною людиною, любити рідний край, народ, бути палким патріотом і

стійким громадянином. Свідомість кожної людини повинна визначати таку поведінку, діяльність, яка приносить користь рідній землі, своїй державі, відповідатиме перспективам її розвитку.

Науково-теоретичні пошуки і практичний досвід розвитку вітчизняної системи освіти і виховання переконливо доводять, що базовим компонентом змісту всіх ланок освіти є українознавство. Воно є могутнім засобом формування у студентів національної свідомості.

На жаль, ми ще не досягли такого рівня, щоб зміст освіти відображав вищі досягнення культури, науки насамперед українського народу, злеті його національного генія. Це пробуджує гордість, формує патріотизм майбутніх учителів. Серцевину змісту освіти і виховання мають складати наукові відомості про українські національні пріоритети - найвидатніші здобутки культури, мистецтва, науки, досягнуті рідним народом, його представниками у різних сферах, і галузях життя, діяльності.

Пізнання студентами українських національних пріоритетів, які нерідко були вищі, порівняно з іншими народами, у багатьох галузях життя пробуджує в них патріотичні почуття, формує високі громадянські цілі, благородні пориви душі й серця, готовність поглиблювати свою національну свідомість і виховувати її в учнів.

Зміст усіх без винятку навчальних предметів повинен показати ту незбориму енергію, нечувану волю не лише до фізичного виживання, а й духовного збагачення, які виявляв український народ упродовж усієї багатовікової історії, причому в переважній більшості у найтяжчих умовах іноземного поневолення. Українська нація має багату духовну і культурну спадщину, величну і самобутню волю, визнані всім світом здобутки у науці й освіті. Україна дала світу геніальні, мудрі й неповторні творіння філософів, богословів, істориків, етнографів, природознавців і мистецькі шедеври поетів, письменників, художників, творців величних споруд і багато іншого. Існують численні фактичні матеріали, які дають можливість усвідомити кожній молодій людині велич свого народу та його місце у світовій спільноті.

Необхідно взяти до уваги той важливий чинник, що зміст освіти педагогічних закладів має повно відображати народну виховну мудрість - етнопедагогіку. Адже вона виразно накреслює напрямки, форми і методи виховання у підростаючих поколіннях національної свідомості і самосвідомості. У процесі пізнання етнопедагогічних засобів - міфології, фольклору, народного мистецтва, національної символіки та інших компонентів рідної культури, молодь успішно засвоювала душу свого народу, в неї формувалась історична пам'ять, національна гідність, свідомість.

Ідеї народної педагогіки сформульовані, звичайно, не науково-педагогічною термінологією, а в формі, доступній і зрозумілій для кожного українця. Ідеї етнопедагогіки відображені в прислів'ях і приказках, казках, легендах, думах, піснях, літописах - в художній літературі. Студентам - майбутнім учителям корисно знати, що високий статус у народній педагогіці

мають ідеї толерантності, благородності, освіченості, вихованості, національної свідомості й самосвідомості особистості.

Зміст освіти має передбачати, що викладачам різних навчальних дисциплін треба широко застосовувати ідеї народної педагогіки з метою виховання у студентів національної свідомості. Так вони глибше зрозуміють єдність рідного народу, соборність українських етнографічних територій, коли викладачі підкріплюють певні положення своїх навчальних предметів такими народними висловлюваннями, зокрема прислів'ями і приказками: «Золотоноша - кругом хороша, і на Поділлі всі люди вільні», «На кого біда нападе, то до Києва йде», «Про Київ не жахайсь, до Волині пригортайсь, а Покуття тримайсь», «Від Дону по Дунай — наш рідний край», «Від Дону до Дунаю - це ти, мій краю», «Від Сяну до Дону— іду, як додому» та ін.

Студенти глибше відчують і розуміють свою причетність до рідного народу і його самобутність тоді, коли переконуються у тому, що родинне життя має яскраво виражений національний характер. Для цього потрібно, щоб у змісті освіти був матеріал, за допомогою якого можна цілеспрямовано формувати систему знань про історію української родини, її культуру і побут. Необхідно стимулювати бажання студентів відроджувати традиції надзвичайно шанобливого ставлення дітей до матері і батька, бабусі й дідуса, звернення до кожного з них на «Ви». Пізнання майбутніми вчителями ідей і засобів козацької педагогіки як складової етнопедагогіки переконує їх у тому, що козаки будували своє життя на традиціях братерства і побратимства, інших цінностей родинного життя.

Такий зміст освіти має передавати і кровну, і духовну спорідненість з рідним народом, Батьківщиною: «Вся Україна - рідня». «Україна - велика родина» та ін. Ідеї про те, що кожна людина має турбуватися про народ, гармонійно поєднувати індивідуальне і загальнонаціональне, сприяти згуртованості своєї національної спільноти, гідної високої назви - нація, розкриваються у таких, наприклад, крилатих виразах: «Від роду до народу», «Народ - то сила», «Голос народу - голос Божий», «Уряди приходять і відходять, а народ безсмертний», «Не розхитуй човна, бо втопишся, не руйнуй Україну, бо підеш у могилу» та ін. За допомогою ідей і засобів народної педагогіки успішно формуються моральні, духовні компоненти національної свідомості студентів.

Ми глибоко переконані в тому, що зміст освіти у педагогічних закладах потребує значного поліпшення співвідношення «голого раціоналізму», однобічно раціонального і технократичного з емоційно-моральним, естетичним, духовним. Необхідно пам'ятати, що в своєму розвитку «розум іде наперед, коли йдуть наперед усі моральні сили в людині» (М. Гоголь).

У попередні десятиліття середня і вища школи часто формувала в молоді пристосовницько-адаптивний до існуючої радянської дійсності інтелектуалізм - «байдужий» і «холодний», відчужений від культури, духовності свого народу, його національно-державницьких потреб.

Національна свідомість майбутніх учителів успішно формується шляхами, засобами не лише науки, а й художньої творчості, мистецтва, культури, релігії. При цьому в студентів розвивається не лише інтелектуальна, а й емоційно-моральна, духовна сфера. Не можна допускати, щоб бурхливе зростання наукової інформації, науково-технічних знань випереджало глибоке пізнання міфології, фольклору, мистецтва, культури рідного та інших народів.

На нашу думку, пріоритетним завданням з проблем формування в майбутніх учителів національної свідомості є наповнення змісту освіти, усього навчально-виховного процесу матеріалом про ідеали нашого народу, зокрема «шевченківської людини» і «сковородинської людини». Студенти повинні глибоко знати і пояснювати учням в майбутньому, що в часи національного і соціального поневолення нашого народу найважливішим була боротьба за звільнення від такого гніту. Ідеал «шевченківської людини» з головним гаслом її життя і діяльності «Борітеся - поборете!» виходив на перше місце. Головним героєм творів Т.Г.Шевченка є людина-борець, козак-лицар, інтелігент із притаманною їм героїко-революційною, прометеївсько-романтичною спрямованістю особистості. Для такої людини сенсом життя є утвердження вояцького подвигу, боротьби за національне і соціальне звільнення в ім'я збереження свого народу як нації - самобутньої частини усього людства.

Студенти мають глибоко розуміти, що в нашій історії були періоди, коли в часи тотального нищення ворогами державності України, її національної культури і освіти, системи виховання серед інтелігенції був поширений тип «сковородинської людини». Такі люди реалізовували ідеї самопізнання, благородного індивідуалізму, утверджували суверенність внутрішнього життя. Така моральна позиція забезпечувала збереження своєї національної сутності, свідомості й самосвідомості, національної самототожності. Такий шлях вибирало чимало запорожців, які на старість йшли до монастирів та інших людей. Студенти зроблять висновок, що конкретні історичні умови буття народу викликають до життя і «шевченківський» і «сковородинський» типи людей.

Шляхи оновлення змісту освіти сприяють докорінному поліпшенню підготовки майбутніх учителів, утвердженню європейських традицій формування у них національної гідності, свідомості і самосвідомості.

Процес виховання у студентів - майбутніх учителів національної свідомості повинен ґрунтуватися на міцних національно-духовних засадах із творчим використанням кращих здобутків літератури, культури, науки. Вирішення проблеми передбачає застосування традиційних і нових шляхів, форм, методів і педагогічних технологій роботи зі студентами.

Звертаючись до проблем пошуку шляхів удосконалення підготовки педагогічних кадрів багато дослідників ключ до вирішення цих питань вбачають і у формуванні професійної культури та духовності особистості майбутнього вчителя, бо система соціальних якостей (його світогляд,

переконання, погляди, соціальна активність в цілому) часто формується без зв'язку з професійними, що збіднює структуру останніх, не дозволяє їм розвинутися до рівня професійної культури.

Важливою складовою частиною гуманізації освіти є відповідна інтелектуальна підготовка вчителя як особистості, який повинен у процесі навчання виховувати у своїх учнів прагнення до постійного пошуку й самостійного духовного та культурного збагачення. Ще К.Ушинський говорив, що "дух навчального закладу живе не в стінах і не в папері, а в характерах більшості вчителів і звідти переходить у характери вихованців". Тому успіх гуманізації навчального процесу залежить не просто від вчителя, а й від його ерудиції, інтелекту, володіння сучасним мисленням, обізнаності з культурними та духовними цінностями, його переконань і національної самосвідомості.

Отже, в стратегіях фундації національного духу майбутніх вчителів пріоритетними є:

- закріплення в їхній свідомості ідей національного відродження, усвідомлення українцями себе як великої нації;

- руйнування та спростування стереотипів неможливості існування самостійної України, перекручених пояснень її історії, хибних тлумачень національної психології;

- вторинність чи сільськість української мови та культури.

Кожен викладач повинен створити чітку систему роботи, спрямовану на формування у майбутніх учителів національної свідомості. Головні компоненти системи роботи викладача з цієї проблеми:

- втілення провідних ідей змісту освіти, навчального матеріалу своєї дисципліни, на основі яких формується національна свідомість особистості;

- створення організаційних, психолого-педагогічних умов для пізнання студентами самотніх ознак рідного народу, особливостей його національного характеру і світогляду;

- постійна систематизація, інтеграція набутих знань, виявлення їхніх зв'язків з національною ідеєю;

- формування віри як особливо важливого феномену національної свідомості, завдяки яким знання набувають практичної енергії й реалізації;

- застосування нових педагогічних технологій з питань оволодіння студентами культурно-історичним матеріалом, науковими теоріями і концепціями з національних проблем;

- формування у майбутніх учителів ідей, почуттів господаря рідного краю, творця власного життя, активного учасника доленосних подій в сучасній історії рідного народу, готовності виховувати такі якості в підростаючих поколіннях;

- стимулювання студентів постійно займатися самоосвітою і самовихованням, самореалізацією, самостійною пошуково-дослідницькою діяльністю з проблем історії, культури, духовності рідного народу;

- вивчення результативності своєї роботи, координація її з усією навчально-виховною діяльністю на факультеті, у масштабах вузу, постійне вдосконалення



системи роботи з формування у майбутніх учителів національної свідомості й самосвідомості.

Національна свідомість допомагає особистості поглиблювати уміння правильно робити свій вибір, гармонійно поєднувати особисті і народні, індивідуальні й загальнонаціональні потреби, інтереси, приймати власні самостійні рішення.

Високий рівень сформованості національної свідомості стимулює кожного майбутнього вчителя глибоко пізнавати ідейні, моральні, духовні багатства рідного народу, турбуватися про його спільний «зелений дім» - природу рідної землі, зберігати етнічне середовище, розвивати матеріальну і духовну культуру.

Цілком очевидно, що не всі навчальні предмети мають однакові можливості щодо формування національної свідомості: вони визначаються специфікою змісту кожного конкретного навчального предмета. Звісно, що розглядати ці можливості для кожного окремого предмета недоцільно, тому що цих предметів занадто багато. Але водночас неважко зрозуміти, що чинники виховного впливу можуть бути однаковими, схожими (або взаємодоповнюючими) для певних груп навчальних предметів. Найбільш сприйнятливо для такого випадку виділити три групи предметів: суспільні, гуманітарні й природничі. Кожна з цих груп дає можливість сформулювати конкретні чинники виховного впливу, які залежать від змісту піднесених до цієї групи предметів:

для суспільних предметів це може бути об'єктивне висвітлення історичних подій та повернення правди про видатних історичних особистостей, розкриття давності свого етносу, першоджерел його духовності;

гуманітарні предмети мають можливість розкрити культурні традиції й цінності української нації, показати вплив досягнень українського народу на розвиток інших, народів світу, показати і велич, і красу української мови;

природничі предмети можна спрямувати на розкриття природної величі й краси України, її природних багатств, висвітлення пріоритетів української науки та потенційних можливостей економіки.

Всі ці чинники і вищезгадані засоби можуть поєднатися в одному предметі – літературі, яка є надзвичайно актуальною при вихованні національної свідомості студентської молоді.

*Сергеева В.Е.*

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И ДУХОВНОГО КАТАРСИСА ЛИЧНОСТИ**

Каждая национальная культура сохраняет и воспроизводит духовные доминанты высшего порядка, которые в научной традиции называются «общечеловеческими ценностями». Решение вопроса об этих ценностях нам представляется принципиально важным в теоретическом и практическом планах.

Показательной является коллективная позиция видных российских философов. По их мнению, «открытие такого рода общечеловеческих ценностей и составляет главную задачу современной культуры, смысл того, что можно было бы назвать новой духовностью - более универсальной, чем все предшествующие ей формы. Не надо преуменьшать сложность и трудность этой задачи. Речь идёт о глубочайшем перевороте в духовной жизни человечества, который по своим масштабам и последствиям, возможно, «превосходит духовную революции вызванную рождением мировых религий» (9, 35).

Катарсический подход к формированию общечеловеческих ценностей предполагает особое понимание и самой исходной категории.

Мы считаем продуктивной позицию, согласно которой общечеловеческие ценности - это исторически сложившаяся система обобщенных оценочных представлений и отношений людей к важнейшим условиям их бытия, обеспечивающим их сохранение и прогрессивное развитие как представителей биологического вида и разумных социальных существ.

В связи с этим нам представляется наиболее корректным научное определение культуры как «открытой динамической системы, направленной на сохранение вида *Homo sapiens*, основанной на внегенетической памяти человечества о механизмах, выработанных в процессе исторического развития социума и адаптации к окружающей среде (т.е. культурной традиции, включающей механизмы социального поведения и искусство)» (6, 229).

Именно в этой культурологической парадигме мы предлагаем рассматривать феномен «общечеловеческие ценности».

Природа общечеловеческих ценностей такова, что они одновременно существуют на уровне «основных условий жизни» и «основных прав человека», соединяя их в органическом синтезе. Первые выражают объективную, вторые – субъективную сторону ценностей. Условия сохранения и развития человеческого рода не прямо, а опосредованно входят в состав духовной культуры, проявляясь в общественном сознании как «основные права человека». Именно через систему прав условия жизни людей становятся для них главными духовными ценностями. Никто не может лишить индивида его основных прав, не посягнув тем самым на важнейшие условия сохранения и развития всего человеческого рода.

Права человека – это та субстанция, которая обеспечивает сохранение и развитие каждого отдельного индивида как родового существа во всём многообразии его биологических и социальных характеристик. Воспроизводство этих сущностных характеристик является одновременно целью, средством и результатом функционирования человеческой культуры.

Связь общечеловеческих прав с основными условиями бытия рода требует от конкретного субъекта ответственности в плане воспроизведения в себе самом и личностного своеобразия, и родовой идентичности. Поэтому, пишет Э.В.Ильенков, каждый отдельный человек только тогда и там выступает как

Человек, когда и где он сознательно, то есть свободно, совершенствует свой род, действуя, когда нужно, против эгоистических интересов собственного «эмпирического» Я (З, 73).

Учитывая взаимосвязь общечеловеческих ценностей с основными условиями сохранения и развития общества и личности, можно утверждать, что этих ценностей не может быть много.

По нашему мнению, социокультурное предназначение общечеловеческих ценностей раскрывается в следующих параметрах.

Во-первых, они определяют содержательное и смысловое ядро бытия человечества, конечные цели существования и его космопланетарные функции. Во-вторых, обеспечивают общеродовую идентификацию человечества. В-третьих, задают членам мирового сообщества «культурную матрицу» и определяют перспективы индивидуально-личностного развития людей. В-четвёртых, на их основе формируются стандарты и критерии оценки нового социокультурного опыта, вырабатываемого человечеством. В-пятых, стимулируют волевою устремлённость человечества к созданию более совершенных социоприродных условий жизни и деятельности. В-шестых, способствуют сохранению культурной преемственности различных поколений человеческого рода. В-седьмых, обеспечивают накопление «тезауруса культуры», т.е. устойчивых смыслов и кодов, способствующих духовному взаимопониманию и сотрудничеству людей в различных сферах жизни.

К главным критериям выделения общечеловеческих ценностей мы относим следующие:

- сохранение и развитие человечества как биологического вида и сознательного исторического субъекта;
- сохранение и развитие отдельных рас и наций как полноправных членов мирового сообщества;
- сохранение и развитие отдельного человека как представителя биологического вида и разумного общественного существа.

Всё сказанное выше позволяет избежать субъективизма и произвола в выделении общечеловеческих ценностей и дать им научную интерпретацию. Таким образом, к основным правам и духовным ценностям человеческого рода относятся:

- Право на жизнь (витальная ценность)  
Право на здоровье (валеологическая ценность)
- Право на человеческое сообщество (социетальная ценность) Право на личную свободу (либертальная ценность)
- Право на труд (прагматическая ценность)  
Право на личную собственность (приватная ценность)
- Право на познание (гностическая ценность)  
Право на информацию (информационная ценность)
- Право на общение (коммуникативная ценность) Право на индивидуальность (уникативная ценность)

- Право на творчество (креативная ценность)
- Право на всестороннее развитие (калокагативная ценность)

Подробно проанализируем предложенную выше систему общечеловеческих ценностей.

Как было сказано, общечеловеческие ценности – это система социальных и природных условий жизни людей, обеспечивающих сохранение и развитие каждого отдельного индивида во имя сохранения и развития всего человеческого рода.

В иерархической системе условий каждое предыдущее рассматривается в качестве предпосылки появления и функционирования последующего, выступая своеобразным гарантом необратимости преобразования природы в общество, материального в культурное, биологического в социальное, стихийного в организованное.

В первой диаде – **«жизнь – здоровье»** – содержится узел всех условий бытия человечества. Прежде чем что-либо будет реализовано социумом или индивидом, они должны просто существовать органически, поскольку сама жизнь есть «способ существования белковых тел» (Ф.Энгельс). Жизнь в целом, вне социальных характеристик, является всеобщим условием бытия людей. Здоровье – это внутреннее проявление жизни, её качественное состояние в человеке. В понятии здоровье отражается степень физического, психического, духовного и социального благополучия субъекта жизнедеятельности. Стремление к здоровому образу жизни как ценности, следовательно, составляет естественный стержень духовной культуры личности и общества.

Вторая диада факторов человеческого существования включает **«общество и свободу»**. Возникновение и развитие живого вещества (биосферы) определило естественную и историческую эволюцию человечества как гигантского коллективного субъекта. Без тесного взаимодействия с себе подобными, вне разнообразных контактов на групповом и индивидуальном уровнях жизнь человека практически невозможна, как невозможна и его культура. Воспроизводство жизненного, социокультурного пространства, следовательно, выдвигает фактор наличия человеческого сообщества на одно из главных мест в системе условий существования и развития индивидов. Степень физической самостоятельности и духовной автономии отдельного человека внутри общественного целого характеризует фактор личной свободы. Человеку всегда присущ «рефлекс свободы» (И.П.Павлов), однако её содержание и формы исторически разнообразны и конкретны. Личная свобода возможна лишь на самой высокой стадии развития общества, но никогда не бывает полной. Свобода личности определяется свободой самого социума. Если последнюю понимать как потенциал творческого присутствия в мире, то она определяется инициативным вкладом отдельного субъекта в «общее дело» (Н.Ф.Федоров).

**Труд и собственность** стали важными социальными факторами выделения людей из природного окружения, развития надбиологических качеств и

свойств, превращения в подлинных субъектов жизни и исторического процесса. «Человек –единственное животное, которое способно выбраться благодаря труду из чисто животного состояния; его нормальным состоянием является то, которое соответствует его сознанию и должно быть создано им самим»(7, 510). Влияние труда сказалось не только на создании материальной среды, но и на развитии духовных основ личности человека: его интеллекта, нравственности, эстетического отношения к действительности и др. Личная собственность есть отражение индивидуального совершенства человека, глубины овладения общественным опытом, критерием профессионального мастерства и т.д. Собственность – это труд в «свёрнутом», «присвоенном» виде, воплощённый результат личностной неповторимости, независимости и отличия от «массы». К сожалению, в тоталитарном обществе собственность личная никогда не бывает «святостью», то есть духовной ценностью, признаваемой всеми.

**Общение и индивидуальность** являются ярко выраженными духовными ценностями в идеальном виде, лишёнными прагматического и эгоистического смысла. Коммуникативные процессы, с одной стороны, возникают на базе производственно-трудовых отношений, а с другой – имеют самостоятельный генезис и значение, поскольку отражают субъект – субъектные контакты и удовлетворяют морально-психологическую потребность в другом человеке как в «среде индивидуального обитания и развития» (Э.С.Маркарян). Обмен духовно-практическим опытом в ходе общения стимулирует развитие личностной уникальности и неповторимости, способствует выработке своеобразного эталона «Я». В то же время общение углубляет чувство социальной принадлежности, определяет чёткие границы национальной и культурной идентичности, активизирует групповое сотрудничество и взаимопомощь и т.д. Индивидуальность – это предпосылка социального диалога и одновременно – преломление его результатов в духовном состоянии личности.

**Познание и информация** характеризуют одну из вершин фило- и онтогенетического развития человечества. Они связаны с активным, сознательным отражением и преобразованием действительности, с выработкой специфически социальных программ поведения и деятельности. В процессе познания усложняются мозговые структуры человека, выявляются законы и закономерности развития природы и общества, устанавливаются этические нормы взаимоотношений с социоприродным окружением, осуществляется самопознание личности и т. д. Познавательная деятельность разворачивается как преодоление разделённости субъекта (человека) и объекта (действительности) и введение в пространственно-временной континуум сугубо человеческого измерения. Информация выражает квинтэссенцию процесса познания, представляет его результат в концентрированном виде, в единстве количественных и качественных аспектов. В информации культура наглядно опредмечивается и распредмечивается, становится непосредственным практическим фактором духовной жизни общества и человека.

**В творчестве и всестороннем развитии** отражено высшее, космопланетарное предназначение человека, его функция быть средством самопознания и самосовершенствования Природы, движущей силой социально-исторического прогресса. Творчество и всестороннее развитие – единый, взаимосвязанный и двунаправленный процесс, ориентированный одновременно на изменение внешней среды и сущностных характеристик человеческой личности. Творческая деятельность, с одной стороны, развивает сущностные силы общественного индивида, а с другой – воплощает их в материальной, знаковой форме. Продукты индивидуального творчества создают, благодаря заложенным в них инновационным подходам к действительности, новую парадигму духовного развития общества. Специфическая разновидность творческой деятельности людей – всестороннее развитие собственной личности. Совершенный человек – главная цель культурно-исторического творчества любого социума и его закономерный результат. Во всестороннем развитии предметом творчества для человека становится он сам, его единая духовно-физическая природа.

Подлинная социальная сила и духовное значение высших ценностей раскрывается в их целостно-системном существовании и проявлении в человеческой жизнедеятельности. Это значит, что любая ценность утрачивает своё качество и может превратиться в антиценность, если она выпадает из системы взаимосвязей со всеми другими. Например, никто не отрицает роли здоровья в полноценном существовании человека. Однако, «если индивид имеет внутреннюю психоэмоциональную установку на здоровье (в его обычном, житейском, общепринятом понимании) как высшую ценность и цель жизни то, как правило, этот индивид избегает трудностей, высокого риска, напряжённого поиска, борьбы. Восприятие состояния здоровья и болезни у таких людей будет иным, нежели у тех, кто расценивает жизнь как путь достижения высших социальных целей, а само здоровье в таком движении жизни – как средство» (4,217).

Человек, живущий ради сохранения здоровья, утрачивает «реакцию Прометейя», считают В.П.Казначеев и Е.А.Спирин. Следовательно, все другие жизненные смыслы для него не только становятся безразличными или утрачиваются, но и превращаются в средство поддержания биологического существования. Таким образом, биологическое побеждает социальное, паразитирует на нём, представляя себя в качестве духовной ценности.

Катарсический путь формирования общечеловеческих ценностей детерминируется тем, что катарсис является всеобщим механизмом духовной культуры, которому подчиняется в своей деятельности целостный человек. Поскольку катарсис включает в себя эмоциональные, интеллектуальные, нравственные, эстетические компоненты, то вполне закономерна и понятна его способность оказывать целостное воздействие на целостный мир человеческой личности. По своей сути катарсис – сложная, целостная трансформация духовного строя человека, при которой общечеловеческие ценности не только

«очищают», «усложняют» и «возвышают» его, но и становятся глубоко личными. Катарсичность – главный критерий в усвоении общечеловеческих ценностей в культуре.

Катарсическая деятельность рассматривается учёными как высший вид духовной деятельности человека. По утверждению учёных, катарсическая деятельность создала «человека духовного», сформировала его как вершину биосоциальной эволюции, как культурно-историческую доминанту. История человеческой культуры – это процесс неуклонного совершенствования и обогащения катарсической деятельности: от её психофизиологического до собственно духовного уровня, от наслаждения биологическим благополучием и комфортом (например, пищей, половым актом, безопасностью) до удовлетворённости результатами труда, социальной коммуникацией, творчеством в искусстве.

Через катарсические состояния удовлетворяется потребность в «ценностном насыщении» личности. Катарсис является самой «естественной» духовной потребностью социального человека. Содержание катарсиса, следовательно, не может быть исчерпано только физиологическими или психологическими его функциями, хотя и они играют важную роль в жизнедеятельности людей. Например, по мнению Н-Я.Джинджихашвили, «психологическую потребность катарсиса следует понимать как общую психическую потребность человека в выравнивании своего сознания с окружающим миром» (2,496).

Среди многообразных социальных функций духовного катарсиса воспитательная является наиболее синтетической по своему содержанию, практически реализующей идею целостного и комплексного подхода к формированию личности.

Субъективно-личностная парадигма воспитания, по словам А.С.Арсеньева, строится на реализации в ней эффекта духовного развития человека. Катарсис создаёт ту "причастность индивида целому, которая заставляет его ощущать себя слитым со всем универсумом, а следовательно, и с родом, воспринимать свою родовую сущность как выражение своей индивидуальности, своего «Я» (1, 111-112).

Кризис в системе образования следует связывать с исчезновением из него субъективно-личностного характера отношения к ребёнку и знанию о мире, т.е. катарсического содержания в учебно-воспитательном процессе.

Существовавшая в СССР система образования предполагала подготовку индивида к функционированию в условиях одной и стабильной социальной общности и вида деятельности. Такая система подготовки не соответствует современной социокультурной ситуации. Распад единого и становление многомерного социокультурного пространства, формирование новых типов общностей и деятельностей требуют от человека иного содержания и уровня готовности к жизни в социуме на основе общечеловеческих ценностей.

Но всё же нельзя «построить такую систему педагогических воздействий, которая охватывала бы личность со всех сторон, не оставляя никаких «зазоров» и возможностей от подразумеваемой заданной нормы. Подобная установка не только заведомо утопична, но и вредна, будучи объективно направлена на искоренение индивидуальности» (5, 30).

Действительно, культура в принципе, по определению, должна оставлять для личности некий «люфт», т.е. возможность выхода за пределы общепринятого. И здесь катарсическая педагогическая идея может стать очень полезной.

Дело в том, что духовный катарсис, во-первых, предполагает выход личности в сферу трансцендентного, в область самых глубоких идей и широких связей со всем миром и человечеством, во-вторых, он строится на личностном познании и переживании индивида, в-третьих, он готовит личность ко многим программам жизни и деятельности в открытом социуме, наконец, в четвёртых, он развивает самостоятельность и нестандартность в каждом человеке, готовность быть подлинным субъектом своей жизни и деятельности.

Катарсическое обучение и воспитание личности может обеспечить лишь новый культурно-исторический тип школы. Главные задачи её состоят в том, чтобы индивид был способен:

- не к одному конкретному виду деятельности, а к различным;
- к пониманию принципов функционирования не одной социальной общности, а многих;
- к участию в деятельности различных социальных общностей с существующими в них правилами;
- к координации различных типов деятельности при сохранении своего «Я» одновременно в различных социальных общностях и, в конечном счёте, влиянию на развитие этих общностей;
- к созданию в случае практической необходимости новых социальных общностей и проектированию соответствующих им видов деятельности (8).

Духовный мир человека является сферой постоянного, напряженного искания основ его взаимодействия с природой, обществом, культурой. Общечеловеческие ценности создают мировоззренческую, этическую систему координат, определяющую поведение людей в условиях свободного выбора. Этот выбор предполагает разрешение противоречий разного уровня сложности с целью достижения «мирного состояния», венчающего всякое развитие. Концепция участия школы в реализации поставленной задачи выражается формулой: воспитание должно быть духовным катарсисом, основанным на общечеловеческих ценностях, а катарсис – базой формирования высших ценностей.

### *Література*

1. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественно-научного и гуманитарного знания //



Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1981. – с. 97-118.

2. Джинджихашвили Н.Я. К вопросу о психологической необходимости искусства // Бессознательное: Природа, функции, методы исслед.: В 4 т. / Под общ. ред. А.С. Прангишвили и др. – Тбилиси: Мецниереба, 1978. – Т. 2 –с. 496

3. Ильенков Э.В. Об идолах и идеалах. – М., 1974.

4. Казначеев В.П., Спирин Е.А. Космопланетарный феномен человека. – М., 1991.

5. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М., 1989. – с. 30.

6. Кузьмина Е.Е., Матюнина Е.В. Почему начался культурологический бум в России. // Социально-политический журнал. – 1998. – №3.

7. Маркс К., Энгельс Ф., // соб. соч., т.20. – М., 1960.

8. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружанов В.А. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) // Вопросы психологии. – 1994. – №5.

9. Стёпин В.С., Гусейнов А.А., Межуев В.М., Толстых В.И. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям //Квинтэссенция: философский альманах, 1991. – М., 1992.

*Ткачева В.А.*

## ИСКУССТВО КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ

*Искусство общечеловечно. Его  
высшее назначение – проникновение в  
душу человека..*

**Шаляпин Ф.И.**

Явления искусства, будучи порождением соответствующей эпохи, несут на себе печать талантливости их творца, обладают в лучшем своем прогрессивном качестве общечеловеческой значимостью. Можно сказать, что искусство отражает не только реальность отдельных фактов, но и реальность процессов и тенденций развития окружающей действительности, культурной среды конкретного исторического периода.

Современникам искусство прошлых лет известно своими достоинствами и недостатками. Достижения науки, политики, экономики, культуры, морали тех времен приобретали вследствие развития искусства многогранность и художественную утонченность как явления социальной жизни. И, наоборот, изменения в различных сферах общественной жизни оказывали огромное непосредственное влияние на развитие искусства, порождая антонимизм содержательной стороны явления. И эта борьба противоположных сторон, подчиняясь природному закону, доказывает, что искусство есть процесс движения к истине на протяжении всего существования человечества. Таким образом, явление искусства можно назвать *социокультурным феноменом*.

Искусство по природе своей полифункционально. Его функции – социализирующая, познавательная, коммуникативная, воспитательная, гедонистическая, катарсическая, аксиологическая, собственно эстетическая и другие (количество функций и их названия определяется учеными по-разному) – тесным образом взаимосвязаны друг с другом и практически разделимы только в научных исследованиях.

В духовный мир человека искусство входит как средство познания, или, иными словами, как средство получения уникальных знаний о диалектике и взаимосвязи внутренних процессов духовного совершенствования личности и общества.

Обогащению духовного мира людей служит духовное наследие предшествующих поколений, богатейший художественный опыт, художественные традиции, которые осваивает современный читатель, зритель, слушатель.

Искусство, являясь инструментом духовного общения, заставляет человека задуматься над окружающими людьми и над самим собой, своим внутренним миром и адекватностью своих поступков. Оно гармонично и комплексно воздействует, прежде всего, на эмоционально-чувственные, интеллектуальные и волевые элементы человеческой психики. Художественное творчество стимулирует *потребность к духовному осмыслению красоты* объективной реальности путем активного самовыражения человека в различных формах духовно-эстетической деятельности. Такое осмысление красоты базируется на эмоциональном переживании ценностной стороны окружающего мира и на последующей оценке с точки зрения его способности давать эстетическое наслаждение.

Человек, живущий в конкретной культурной атмосфере, не только испытывает огромное влияние данной среды, но и сам преобразовывает ее. Усваивая насущные художественные ценности, он нередко активно создает их, привнося собственный смысл в духовно-эстетическое содержание.

И, несомненно, можно утверждать, что искусство есть *феномен духовности* социума относительно каждой культурно-исторической эпохи, так как оно может углублять, преобразовывать и приумножать духовно-ценностный потенциал наций и народностей.

Сущность искусства следует рассматривать как в широком, так и в узком смысле слова.

- 1) Искусство как *умение, мастерство*, результатом которого является искусственное по сравнению с природным, естественным;
- 2) Искусство как *творчество* человека по законам красоты, т.е. создание и совершенствование предметного мира, оформление быта, культура повседневного общения и поведения, сфера дизайна и т.д.;
- 3) Искусство как *вид социально-эстетической деятельности*, другими словами собственно *художественное творчество*, продуктом которого

являются специальные духовно-эстетические ценности субъективного и объективного характера, запечатленные в произведениях искусства.

Говоря о духовно-эстетических ценностях, необходимо отметить, что они формируются в процессе многогранной и разнообразной по своей специфике эстетической деятельности на основе эстетических потребностей, интересов, мотивов и духовно-эстетического опыта личности и общества.

Более подробно останавливаясь на последней формулировке сущности искусства как художественного творчества, следует сказать о его видовой и жанровой специфике. На основе классификации А.Зисля выделяем пять основных видовых групп искусства: пространственные, или пластические; декоративно-прикладное искусство; дизайн; временные, или динамические; пространственно-временные, или зрелищные, или синтетические.

Каждый вид искусства подразумевает многообразие жанров. Например, наиболее древними и разветвленными видами классического искусства считаются литература и музыка. Литература включает в себя следующие жанры: эпос (романы, очерки, рассказы, повести); лирику (элегия, сонет, ода, мадригал, стихотворение); и драму (собственно драма, трагедия, комедия, фарс, трагикомедия).

К классическому музыкальному искусству относится, прежде всего, вокальный жанр (песни, романсы). Известен также инструментальный жанр (сонаты, сюиты, пьесы, трио, квартеты). Соединив в себе особенности двух предыдущих жанров музыки как искусства, появился вокально-инструментальный жанр, представляющий контату и ораторию. Следует отметить камерный и симфонический жанры, характеризующиеся такими формами музыкальных произведений как симфония, концерт, увертюра, фантазия.

Таким образом, искусство как социальное явление существует и развивается в системе взаимосвязанных между собой видов и жанров, отличающихся уникальностью и специфичностью средств материального воплощения авторского замысла. И данное видовое и жанровое многообразие обусловлено богатством самого окружающего мира, отображаемого человеком в художественном творчестве.

Произведение искусства как форма отображения мысли художника представляется оригинальной моделью реального мира, воспринимаемого человеком с определенных чувственно-эмоциональных позиций. В основе их долговечности лежит передача культурно-эстетического опыта предшествующих поколений и взаимосвязь данного пласта эстетических знаний с ценностными ориентациями современного общества. Все это говорит об универсальности произведений искусства для человека и общества.

Художественное произведение аккумулирует в себе определенную социальную цель: эмоционально воздействовать на человека, доставить ему эстетическую радость, наслаждение и вызвать ответный поток мыслей и чувств, оставив след в духовном мире личности. Иными словами,

емоционально-чувственное воздействие произведений искусства приводит к активизации эстетической потребности человека в углубленном ознакомлении с художественным творчеством, его видовой и жанровой спецификой для пополнения своего духовно-эстетического опыта.

Необходимо отметить, что человек получает эстетическое наслаждение в процессе восприятия произведений искусства и от положительных, и от отрицательных явлений, изображенных автором. Это объясняется особенностями психофизиологических реакций личности.

Например, человек воспринимает талантливо преподнесенные художником безобразные стороны жизни в форме произведения искусства. Происходит возбуждение нейродинамических структур мозга, ощущаемое личностью как положительная эмоция. И эта положительная эмоция компенсируется, а нередко даже уничтожается тот отрицательный эффект, который мог бы появиться у человека при восприятии безобразного в реальной его жизни. То есть, прекрасно (с точки зрения авторского мастерства) изображенные в искусстве отрицательные моменты окружающей действительности вызывают у людей соответствующее эстетическое чувство, которое переходит в эстетическое наслаждение произведением искусства.

Мельчайшей клеточкой произведения искусства и его духовно-ценностным содержанием является *художественный образ*, обладающий гармонией вследствие синтеза восприятия художником объективной реальности и работы его фантазии. Именно из системы художественных образов произведений мастеров складывается образ в масштабном его значении - образ человека, общества, эпохи. Процесс осмысленного восприятия личностью художественного образа произведения искусства лежит в основе механизма воздействия художественного творчества на общество в целом.

Искусство находится во взаимосвязи с множеством явлений, таких как личность, общество, культура, духовность, цивилизация и другие, и создает замкнутые и открытые динамические системы.

Системный подход позволит проанализировать искусство как систему с ее внутренними и внешними связями и детерминациями. Применение данного метода научного познания наиболее адекватно при обосновании взаимосвязи понятия искусства с другими феноменами социокультурной среды.

Традиционно система "*искусство - личность*" рассматривается на основе взаимообусловленности и взаимобратимости ее элементов. Прежде всего, взаимосвязь данных понятий выражает одну из коренных потребностей личности: она не может существовать, не расширяя и не углубляя постоянно своего воздействия на внешний мир.

Так, один из основных содержательных моментов в сфере искусства - давать знания о человеке и человеческой действительности, тем самым ориентируя индивидуальность на поиск новых путей саморазвития и самосовершенствования относительно принципов природосообразности, благоговения перед жизнью, культуросообразности и миропонимания

(концепція екоіндивідуальності личности). Далі, в процесі пошуку і вибору шляху розвитку личность синтезує нові знання на основі вже існуючої духовно-естетическої базової інформації (це методологічна спроможність личности). В процесі творческого самовираження в різних сферах життєдіяльності человек обогачає соціум своїм прочтінням об'єктивної реальності.

Для висвітлення взаємодії мистецтва і человека в системі відносин необхідно конкретизувати поняття про сутність і структуру личности.

Розмишляючи про человека, психологи характеризують сутність личности як результат взаємодії психофізіологічної природи індивіда, суспільних відносин і умов конкретної соціокультурної середовища. Ураховуючи співвідношення біологічних і культурних початків в человека, Л. Виготський, А. Леонтьєв, К. Платонов виділяють декілька рівнів в структурі личности, взаємопов'язаних і взаємодіючих один з одним. Цих рівнів не менше трьох:

соціально-демографічний рівень характеризується перевагою соціального початку в личности, т.е. її соціальний статус в суспільстві;

соціально-психологічний рівень єдністю соціальної і психофізіологічної сфери личности;

психофізіологічний рівень характеризується особливостями вищої нервової діяльності человека, його темпераментом, компонентами емоційно-вольової сфери, т.е. якостями личности, менше залежними від соціальної середовища

Очевидно, що взаємодія мистецтва і личности відбувається відповідно описаним структурним рівням. Соціально-демографічний пласт визначає умови впливу мистецтва на человека, так як він характеризує положення і місце человека в суспільстві і тим самим можливість і специфіку особистого спілкування з сферою мистецтва. В даному випадку вплив одностороннє.

Активне двостороннє взаємодія личности і мистецтва проявляється на інших структурних рівнях: соціально-психологічному і психофізіологічному. Данна проблема до сих пор актуальна і знаходиться в стадії глибокого вивчення. Основні наукові дослідження в цій області ведуться по трьох напрямках. Перше зосереджує увагу на кінцевих результатах художественно-творческої діяльності человека, т.е. на виробленнях мистецтва. Друге аналізує власне творческий процес, від його задумки до втілення в художественне існування, т.е. в фокусі дослідження знаходиться створювач або виконавець вироблення мистецтва. А третє напрямку розглядає як наукову проблему сам процес сприйняття художественного вироблення, в якому найбільш явно проявляється взаємодія мистецтва і личности.

Узагальнюючи результати наукових досліджень, пропонуємо схематичне зображення взаємозв'язку понять «мистецтво» і «личность» наступним

образом (данные понятия представлены в обобщенном виде как абстракция и по принципу геометрической прогрессии):

Схема 1.                    Л - И – Л – И - ... - Л - И

Схема 2.                    И - Л - И - Л - ... - И - Л

В схеме 1 личность, совершенствующая реалии искусства и прогрессирующая в собственном развитии обозначается Л, Л , Л , а сфера искусства, претерпевающая изменения показана как И, И ,И . Первична в данном случае личность творца, обладающего потребностью позитивного воздействия на окружающий мир в контексте определенной культурно-исторической эпохи.

В основе схемы 2 показано искусство ( И, И , И ) как движущий фактор совершенствования личности ( Л, Л , Л ) в конкретной социокультурной среде, обретающей новые качества и личностные характеристики, расширяющей спектр своих эстетических и духовных потребностей и стремящейся в творческом поиске обогатить искусство новыми художественными образами.

Таким образом, искусство выступает как мощное средство становления личности, и личность в свою очередь, реализуя потребности в творческом самовыражении и необходимости преобразования социокультурной среды, совершенствует реалии «второй действительности».

Для более конкретно-углубленного осмысления системы «личность – искусство» необходимо проанализировать воздействие художественного творчества на человека через удовлетворение его эстетических потребностей. Необходимо отметить, что следствием удовлетворения эстетических потребностей личности предполагается переход содержательной стороны искусства на новую ступень – от художественного творчества к творчеству по законам красоты в социально-культурной среде.

Понятие «**эстетическая потребность личности**» определяем как *стремление личности* (динамической индивидуальности) *к духовно – эстетическому осмыслению красоты* собственного внутреннего и внешнего мира посредством творческого самовыражения в различных формах духовно-эстетической деятельности.

Так как художественное творчество является сферой удовлетворения эстетических потребностей личности, можно утверждать, что в основе взаимодействия искусства и личности лежит механизм духовно-эстетического осмысления личностью окружающего мира.

Механизм духовно-эстетического осмысления окружающей действительности таков. Вследствие восприятия красоты объекта (предмета, явления, субъективного состояния, человеческих отношений и т.д.), сопряженного с эмоциональным переживанием его ценностной стороны, происходит эстетическая оценка относительно способности доставлять

эстетическое наслаждение. Вследствие чего происходит удовлетворение личностью ряда эстетических потребностей, а также потребности в общении, в приобретении тех идеалов, которые придают человеческой жизни глубокий смысл. У человека возникает стремление к получению чувства наслаждения во всех сферах жизнедеятельности. Удовлетворение высшего уровня эстетических потребностей личности (иерархия потребностей по А. Маслоу) происходит посредством творческого самовыражения в искусстве и окружающей действительности.

Перечислим эстетические потребности, которые наиболее углубленно отражают специфику взаимодействия личности и художественного творчества:

потребность в осмысленном восприятии красоты окружающего мира, т.е. природы, человека и его отношений, трудовой деятельности, искусства;

потребность в синтезе и систематизации эстетических знаний;

стремление к творческому самовыражению средствами искусства, вследствие чего происходит удовлетворение потребности эстетического наслаждения во всех сферах жизнедеятельности личности.

Таким образом, человек совершенствует сферу искусства, переходя в своей деятельности от художественного творчества к творчеству по законам красоты. И, говоря о специфичности искусства как формы художественно-образном отражении реального мира и как средства удовлетворения эстетических потребностей личности, можно утверждать, что именно оно наиболее эффективно совершенствует человеческую личность и общество в целом.

*Чулкова Л.О.*

## **КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ**

Сфера педагогічної праці відноситься до „соціономічного” типу діяльності, тобто до такого типу професійної діяльності, у якій провідну роль відіграє спілкування і, отже, зумовлює в суб’єктів цієї праці наявність високого рівня розвитку так званих „інтерсоціальних” (соціально-перцептивних і комунікативних) умінь і навичок.

У вітчизняній соціальній психолого-педагогічній науковій і методичній літературі професійне спілкування розглядається як проблема дидактична, як спосіб оптимізації пізнавальної активності учнів, як спосіб демократизації й гуманізації стосунків у різноманітних педагогічних системах „учитель – учень – учень” тощо; як спосіб саморегуляції й самоконтролю поведінки вчителя, тобто вміння протистояти „терору середовища”; як спосіб адаптації молодого вчителя в умовах нового колективу, яка відбувається часто шляхом пристосування (переважно пасивного), шляхом спроб і помилок, інтуїтивно; вміння будувати добрі стосунки з колегами в умовах напруженого трудового дня й динаміки сучасного життя.

В останні п'ятнадцять років спостерігається підвищений інтерес до проблеми спілкування як важливого каналу здійснення педагогічного впливу. До вивчення цього феномена звертаються багато людинознавчих дисциплін і розглядають його в різноманітних аспектах: філософському, соціальному, психологічному, медичному й педагогічному. Відомості про педагогічне спілкування вкраплюються в дослідження кожної з цих наук. У вітчизняній педагогічній теорії наявна значна кількість праць, присвячених особистості вчителя, формуванню педагогічної майстерності, такту, культури взаємин з учнями. Вивчаються проблеми лідерства; проведена чимала робота з обґрунтування стилю керівництва вчителя, досліджуються механізми групового спілкування тощо.

У педагогічному аспекті мають велике теоретичне й практичне значення праці вітчизняних і зарубіжних педагогів: А.В.Мудрика, Кан-Каліка, А.В.Киричука, Л.Савенка, В.Н.Гриньової, А.Т.Мороз та ін. Праці цих учених зробили значний внесок до практичної підготовки майбутнього вчителя на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій в галузі професійного спілкування. Дослідження підтверджують думку про те, що педагоги-майстри досягають високих результатів у своїй праці перш за все за рахунок того, що переважають своїх колег у вмінні повніше використовувати механізм спілкування на більш високому рівні.

Практика виховання підтверджує, що успіх педагогічної діяльності вчителя безпосередньо пов'язаний із рівнем і стилем його взаємин з учнями. Якщо вчитель будує взаємини на рівні „особистість – особистість”, „старший серед рівних”, то він встає володарем дум своїх учнів, а це шлях до успіху в роботі.

Незважаючи на те, що теза про необхідність правильного спілкування з дітьми практично не заперечується в сучасній педагогіці, теоретичні, емпіричні й експериментальні дослідження проблем вербального й невербального спілкування вчителя свідчать про те, що причини основних труднощів у роботі вчителя полягають все ж таки в його некомпетентності в галузі професійного спілкування.

Недостатній рівень професійної культури вчителя, компонентом якої є педагогічне спілкування, робить неможливим досягнення нових цілей у навчанні й вихованні підростаючого покоління. Повинно йтися про вироблення нового педагогічного мислення, основу якого складатиме професіоналізм учителя в галузі спілкування.

Незважаючи на те, що ця проблема активно розробляється дослідниками, вчитель має дуже мало, а практично взагалі не має інструментарію (тестів, анкет, опитувальників, тренінгів) для вивчення своїх учнів і себе з точки зору професійного спілкування. Дійсно, вчитель продумує кожний урок з інформаційного й методичного боків, але дуже, вкрай рідко з комунікативної точки зору, з боку організації взаєморозуміння. Успішність класу його хвилює більше, ніж стиль спілкування з учнями. Наші дослідження доводять, що



близько 70% учителів залишаються на позиціях авторитарної педагогіки, надаючи пріоритет повідомленню знань учневі, а не тому, як формується при цьому його особистість.

Розрив теоретичних розробок і реального життя школи в аспекті професійного спілкування визначив мету наших багатолітніх досліджень даної проблеми.

В аспекті педагогічного спілкування нас цікавили комунікативні вміння й навички студентів, учителів зі стажем роботи до п'яти років, процес їх формування протягом професійної підготовки вчителя й удосконалення в педагогічній діяльності.

Визначаючи вказані педагогічні вміння й навички, провідні в роботі педагога, ми керувалися наступними судженнями:

Аналіз педагогічної діяльності вчителя переконливо доводить, що дві третини цієї діяльності присвячені розмові, пов'язаній зі звичайними ситуаціями: пояснення нового матеріалу, оцінка учнів, пояснення власних дій та зауважень.

Комунікативна діяльність є неодмінною умовою успішного виконання вчителем своїх професійних функцій.

Саме комунікативні вміння й навички вчителя названі провідними в системі основних педагогічних умінь і навичок: організаційних, гностичних, конструктивних (Н.В.Кузьміна, І.Т.Огородніков, О.А.Абдулліна, В.А.Сластеннік та ін.).

Ми розглядаємо комунікативні вміння як один з основних засобів педагогічного впливу, оскільки виховання в нашій школі словесне, і як компонент професійного спілкування й педагогічної культури вчителя. Вміння такого роду мають, як відзначає Л.А.Леонт'єв, два аспекти: а) те, що називається в соціальній психології „самоподачею”, тобто комунікативне використання своєї особистості; б) технологія спілкування як вербального, так і невербального.

Отже, правомірно визначити комунікативні вміння як вміння організувати ділову, педагогічно доцільну взаємодію із суб'єктами педагогічних систем (учнем, учнями, адміністрацією, колегами тощо) на основі знань про етику спілкування, педагогічного такту і вміння володіти мовленням як знаряддям педагогічного впливу.

Порівняльна характеристика спілкування й комунікативної діяльності учителя дозволяє назвати загальні принципово важливі, істотні параметри:

Особистісний характер суб'єктів взаємодії.

Взаємодії і взаємини суб'єктів.

Ситуації як форми функціонування спілкування.

Система мовленнєвих засобів.

Невербальне спілкування як форма педагогічного впливу.

Поняття „спілкування”, звичайно, ширше за поняття „комунікативна діяльність”, тим паче – „комунікативні вміння й навички”. Останні є складовими спілкування.

Системотворчим компонентом цих параметрів, на наш погляд, є мовлення вчителя. Воно є активним знаряддям педагогічного впливу і має бути точним, образним, емоційним. „Я вірю в могутню безмежну силу слова вихователя, – писав В.О.Сухомлинський. – Слово – найтонший і найрозумніший інструмент, яким ми, вчителі, повинні вмело торкатися сердець наших вихованців... Виховання словом – найскладніше й найтяжче з того, що є в педагогіці. Абсолютною нісенітницею є твердження про те, що вада виховної роботи в багатьох школах – словесне виховання. Треба говорити про інше, – про примітивність словесного виховання, про невміння окремих учителів впливати словом”.

Багато вихователів відзначає, що саме комунікативні вміння створюють основу педагогічної майстерності, „є похідною від вихованих позитивних рис й усього духовного обличчя вчителя, його інтелектуального й морального розвитку, від внутрішньої культури його особистості”. У цьому плані дуже тяжко переоцінити мовленнєву культуру вчителя у поводженні з учнями, моральну відповідальність за кожне слово у процесі цього спілкування, вміння спілкуватися в таких формах, як прохання, порада, заохочення, переконання, що виражається у педагогічно продуманій аргументації. Вчитель має бути людиною, з якою легко спілкуватися.

Усі вказані вище характеристики комунікативного вміння (зв'язок з особистісними якостями, володіння мовленням і поведінкою, вміння спілкуватися в різних формах) складають їх зміст і включають наступні дії, спрямовані також на організацію колективної, індивідуальної і власної діяльності.

Колективна спрямованість комунікативного вміння проявляється в наступних конкретних уміннях:

Вміння виступити перед аудиторією будь-якого віку.

Вміння регулювати особистісні й між особистісні стосунки в класі.

Вміння переконати клас, батьків, студентів групи у доцільності тієї чи іншої педагогічної дії.

У здійсненні індивідуальної роботи вчителю треба вміти вислухати учня, переконати його, тактовно критикувати, бачити реакцію на слова.

Вміння вислухати – справа не надто проста. Не випадково в ряді країн створені курси для керівників, розробляються проблеми слухання (наприклад лекції й семінари Л.Стіла). Ось деякі з його рекомендацій:

Коли Ви слухаєте, запитайте себе, в чому мета розмови? У чому моє завдання?

Навчіться знайти для себе цінний матеріал у розповіді.

Встановіть, які слова збуджують ваші емоції і намагайтеся їх нейтралізувати.

У стан афекту слід попередитися приймати рішення. „Коли гнів чи який-небудь подібного роду афект оволодіває індивідом, – стверджував Арістотель, – рішення останнього стає непридатним”.

Вчитель не має права дозволити собі виплеснути назовні засмучення й гнів. Ще Сааді радив:

Разгневан – потерпи, немного охладев,  
Рассудку уступи, смени на милость гнев,  
Разбить любой рубец недолго и несложно,  
Но вновь соединить осколки невозможно.

Посмішка – символ дружніх почуттів і погодьтесь, що вона має бути частиною іміджу вчителя. Справжня, така, що виходить зсередики – це прекрасно. Але й службово-ввічлива краща, ніж похмуре, незадоволене обличчя вчителя.

У підсумку хотілося б запропонувати деякі практичні матеріали з нашої методики формування комунікативних умінь учителя. На наш погляд, вони є доцільними з точки зору самоаналізу рівня володіння цими вміннями, певною мірою допоможуть виявити „білі плями” й активізувати роботу із самовиховання. При цьому слід пам’ятати, що майстрами своєї справи і спілкування в тому числі не народжуються, а стають. І найголовніше – відповіді Ваші й ваших учнів дадуть величезну інформацію для роздумів про рівень Вашої професійності.

#### **Питальник для учнів**

І Ми просимо тебе поміркувати про своє шкільне життя, про своїх учителів, згадати улюблених педагогів і відповісти на наші питання. Усі нижче перераховані якості, звичайно, властиві твоїм учителям, але, на твій погляд, яку якість, необхідну вчителю, ти б поставив на перше, друге місце тощо?

1. Повага до особистості учня.
2. Комунікабельність.
3. Знання предмета.
4. Справедливість, об’єктивність.
5. Самовладання.
6. Щирість.
7. Життєрадісність.
8. Чесність.
9. Зовнішня привабливість.
10. Модна зовнішність.
11. Чуйність.
12. Впевненість у собі.
13. Витриманість.
14. Вміння вислухати.
15. Вміння розв’язувати конфлікти.
16. Почуття гумору.
17. Контактність.

18. Доброта.

II Скласти портрет свого улюбленого вчителя зі вказаних вище якостей.

За що вчитель найчастіше лає учнів? За:

лінощі,

хизування,

погану успішність,

порушення дисципліни,

пасивність у позакласних заходах,

неініціативність.

За що найчастіше хвалить?

Що б ти побажав учителям своєї школи, класу?

Чи хвилюєшся ти, коли тебе питають на уроці?

а) завжди хвилюююсь, б) не завжди, в) ніколи.

Чому?

а) боюся отримати погану оцінку,

б) хвилююся, коли погано вивчив урок,

в) хвилююся, коли відповідає перед класом,

г) боюсь осуду вчителя, якщо помилюся,

д) боюсь, що наді мною будуть сміятися.

Чи є в тебе друзі?

Чи часто ти сваришся з друзями?

Чому сваришся?

Чи карають тебе вдома? За що? Як часто?

Урок якого вчителя ти б пропустив? (який погано пояснює, кричить, ображає, байдужий до учнів, в якого погана дисципліна).

Урок якого вчителя ти відвідав би замість пропущеного?

З ким ти обговорюєш свої проблеми? (вчитель, друг, батьки).

Яку якість учителя цінуєте понад усе, коли спілкуєтеся з ним? (доброту, справедливість, контактність, вміння гарно виглядати, вміння жартувати тощо).

Яким, на твій погляд, має бути урок?

**Ваш педагогічний імідж**

Підкресліть або скажіть „так” чи „ні”:

Як Ви гадаєте, який Ви?

Добрый чи добренький?

Принциповий і вимогливий чи прискіпливий?

Чи дратують Вас діти? Так. Ні.

Чи відчуваєте свою внутрішню злостивість і мстивість? Так. Ні.

Чи згадуєте Ви у спілкуванні з учнем, який колись завинив, його минулі гріхи? Так. Ні.

Чи створюєте Ви в себе настанову на позитивне сприйняття учнів? Так. Ні.

За що Ви караєте дітей? За вчинки чи особистісні якості? (лінивий, неорганізований, невстигаючий).

Чи хвалите Ви вчинки або якості?

Що Ви робите частіше: лаєте чи хвалите?

Чи шукаєте хороше у своїх учнях, колегах?

Чи можете Ви „зірватися на крик” на уроці?

Як Ви оцінюєте власний стиль спілкування? (як ліберальний, демократичний, авторитарний).

### *Література*

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М., 1979.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования.
3. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1973.

*Юцевич Ю.Є.*

## **СТАН МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ**

Питання про можливість особистісної орієнтації музично-естетичного виховання учнів старших класів вимагає опори на їх базову підготовку, яка є вихідним положенням для побудови подальшої музично-виховної роботи.

З метою виявлення стану музичного розвитку учнів старших класів та рівня їх особистісної зорієнтованості у музичному вихованні і здійснювався лабораторний експеримент, в якому брали участь 12 учнів 9-11 класів Лобківської загальноосвітньої школи Василівського району Запорізької області учителем музики цієї школи Ємець С.О.(закінчила музично-педагогічний факультет Мелітопольського державного педагогічного університету), та 12 учнів 9-11 класів СШ № 200 м.Києва учителем музики цієї школи Герасименко-Голотою М.А. (закінчила факультет педагогіки та методики початкового навчання з додатковою спеціальністю "Музика" Івано-Франківського університету). Відбір учнів для участі в лабораторному експерименті здійснювався з числа тих учнів, які зростають в повних сім'ях, не навчались в музичних школах та гуртках, у вільний час слухають музику і вважають, що вони здатні оцінювати музичні твори. За статевими ознаками учні були поділені у співвідношенні 2 дівчат на 2 хлопців в кожному класі.

Експеримент передбачав відповіді на дві анкети з питаннями загального характеру, пов'язані з соціальним статусом учнів та їх попередньою музичною підготовкою.

### **АНКЕТА № 1**

Хто Ваші батьки?

Коли Ви почали цікавитись музикою?

Чи любите ви музикувати вдома - співати, грати?

Чи можете Ви слухати музику, не відволікаючись?

Ваш улюблений предмет в загальноосвітній школі?

Що Вам більше подобається: слухати музику чи виконувати?

Чи подобається вам співати в хорі?

Чи впливає характер пісні на ваш настрій і як саме?  
 Які музичні твори ви більше за все любите слухати?  
 Чи є у Вас потреба співати в хорі?  
 Наскільки глибоко ви розумієте музику?  
 Хто вчить Вас розуміти музику?  
 Відповіді на питання анкети № 1 наведені у таблиці №1.

Таблиця №1

	Лобківська СШ	%	СШ №200 м. Києва	%
<b>1. Хто Ваші батьки?</b>				
	Робітники, службовці та селяни	100	Робітники та службовці	100
<b>2. Коли Ви почали цікавитись музикою?</b>				
	Не цікавлюсь музикою	15	Не цікавлюсь музикою	25
	Цікавлюсь музикою з початкових класів	85	Цікавлюсь музикою з початкових класів	75
<b>3. Чи любите Ви музикувати вдома?</b>				
	Співаю вдома	60	Співаю вдома	40
	Не співаю	40	Не співаю	60
<b>4. Чи можете ви довго слухати музику, не відволікаючись?</b>				
	Так, можу	85	Так, можу	95
	Ні, не можу	15	Ні, не можу	5
<b>5. Улюблений предмет в загальноосвітній школі</b>				
	Історія України	35	Історія України	18
	Математика	25	Математика	15
	Фізкультура	40	Фізкультура	35
	Українська мова	15	Українська мова	30
	Музика	10	Музика	2
	Інші предмети	20	Інші предмети	20
<b>6. Вам подобається слухати чи виконувати музику</b>				
	Слухати музику	25	Слухати музику	35
	Виконувати	55	Виконувати	65
<b>7. Чи впливає характер пісні на Ваш настрій і як саме?</b>				
	Так	75	Так	70
	Ні	25	Ні	30
	Поліпшує настрій	65	Поліпшує настрій	70
	Погіршує настрій	25	Погіршує настрій	15
	Не можу сказати	10	Не можу сказати	15
<b>8. Які музичні твори Ви найбільше любите слухати?</b>				
<i>а) за характером:</i>				
	Веселі, бадьорі	75%	Веселі, бадьорі	70%
	Мелодійні	20%	Мелодійні	20%
	Байдуже	5%	Байдуже	10%
<i>б) за стилем:</i>				
	Сучасну музику	65%	Сучасну музику	80%
	Класичну музику	10%	Класичну музику	5%

	Українську музику	15%	Українську музику	5%
	Джаз	10%	Джаз	10%
	Будь-яку	30%	Будь-яку	35%
<b>9. Чи відчуваєте Ви потребу співати в хорі?</b>				
	Так	70	Так	40
	Ні	30	Ні	55
	Не знаю	-	Не знаю	5
<b>10. Наскільки глибоко Ви розумієте музику?</b>				
	Так, розумію	50	Так, розумію	95
	Недостатньо	45	Недостатньо	5
	Не розумію	5	Не розумію	-
<b>11. Хто вчить Вас розуміти музику?</b>				
	Батьки	2	Батьки	8
	Учитель музики	30	Учитель музики	20
	Друзі	65	Друзі	70
	Інші люди	3	Інші люди	2

За відповідями на питання анкети можна зробити висновок, що обидві групи майже не відрізняються в підході до анкети. Вони брали участь в експерименті в нормальних, природних умовах. Учні цих класів мали однаковий соціальний стан і музичний розвиток. Відповіді учнів на поставлені в анкеті №1 питання, приведені в таблиці №1 і свідчать, що принципової різниці між старшокласниками сільської та столичної школи не спостерігається. Розглядаючи відповіді учнів, слід звернути увагу на те, що переважна більшість учнів зацікавилась музикою в початкових класах, а це є свідченням ефективності уроків музичного навчання в школі, отже, й ефективності української програми з музики, створеної за концепцією Д.Б. Кабалецького і впроваджені ще в 1989 році. Заслуговує на увагу і відповідь на те, що значна кількість учнів співає дома, при цьому учні з Запорізької області більше схильні до співу (60%), ніж кияни (40%), що, звичайно, свідчить про те, що початкова і основна школа певною мірою підтримують в учнів інтерес до цього виду музично-виконавської діяльності. Те, що учні мають більший інтерес до активної музичної діяльності, свідчать відповіді на питання № 6, де більшість учнів (відповідно 55 і 65 відсотків) висловила бажання виконувати музику, а не лише слухати її. Відповідаючи на питання № 8, майже всі старшокласники визнали, що музика на них впливає позитивно (відповідно 25 і 30 %) чи негативно (відповідно 35 і 20 %). Відповіді на питання № 9 свідчать, що для переважної більшості старшокласників домінуючою є т.зв. "сучасна" музика, тобто музика року чи "попса" (відповідно 65 та 80 %), а якщо додати 10% симпатій школярів до джазу, то стає зрозумілою байдужість до інших видів музики (відповідно 25 і 10 %). Щоправда, 30 та 35 % старшокласників з сільської та столичної шкіл визнають, що для них байдуже, яку саме музику слухати, а це свідчить про відсутність у них будь-якої особистісної музичної орієнтації. Учні досить легко погоджуються з тим,

що джерелом музичних знань для них може бути участь в роботі хору (відповідно 70 і 40 відсотків), проте причина відповідей знаходиться "на поверхні" – в Лобківській школі хорові колективи працюють давно і регулярно, виконуючи функцію спілкування в колективі та поза колективом, а для киян такої привабливої мотивації участь в хорі не дає, тому ставлення до співу в хорі значно нижче (відповідно 25 і 55 %). Відповіді на питання №11 заслуговують на особливу увагу, оскільки 80 % запорізьких та 95% київських старшокласників переконані в тому, що вони справді розуміють музику, а джерелом таких знань, отже, й переконаності є друзі (відповідно 75 та 95% відповідей на питання № 12).

Наслідки проведеного опитування дають підстави вважати, що учні старших класів не мають достатніх підстав для того, щоб об'єктивно та кваліфіковано оцінювати якість музичних творів. Вони керуються переважно таким непевним оцінним критерієм, як мода. Про це свідчить те, що джерелом їх оцінок є думка "друзів", таких самих некваліфікованих, як реципієнти. Таке припущення дало підстави для того, щоб провести другий етап лабораторного констатуючого дослідження, в якому брали участь ті самі учні, що і в першому етапі.

Анкета з виявлення знань, вмінь, навиків в галузі музичного мистецтва

#### **АНКЕТА №2**

1. На які засоби виразності ви звертаєте увагу під час слухання?
2. Прослухайте українську народну пісню "Зоре моя вечірняя" у двох виконаннях - вокальному та хоровому. Що об'єднує і що відрізняє ці інтерпретації?
3. Прослухайте загальновідому пісню П. Маккартні "Вчора". Чи допускаєте Ви можливість його виконання у хоровій інтерпретації?
4. Прослухайте твір П. Ніщинського "Закувала та сива зозуля". Назвіть голоси, які прозвучали в цьому творі.
5. Який вигляд має лінія розвитку мелодії пісні "Вчора" П.Маккартні ?
6. Виконайте твір "Вчора" П.Маккартні. Чи можна його співати соло та хором. Чи є різниця?
7. Прослухайте твір Ф. Шуберта "Ave Maria" в двох різних варіантах (скрипкове та сольне вокальне). Знайдіть подібне та різне.
8. Уважно прослухайте неаполітанську пісню "Скажіть, девушки" в сучасній естрадній обробці (3 хв.40 сек.) та "Ave Maria" Ф.Шуберта (3хв.32 сек.) у виконанні М.Баскова. Учитель (не повідомляючи про це учнів) фіксує час, коли вони втрачають зосередження та відволікаються від слухання кожного твору. В таблиці наводиться найкоротший та найдовший відрізок часу зосередження на кожному творі для дівчат і хлопців.

Відповіді учнів на поставлені питання подано в таблиці №2



Т А Б Л И Ц Я № 2

	Лобківська СШ	%	СШ № 200 м.Київ	%
<b>1 На які засоби виразності Ви звертаєте увагу під час слухання музики?</b>				
	Мелодія	30	Мелодія	20
	Текст	10	Текст	15
	Ритм	45	Ритм	40
	Темп	15	Темп	5
<b>2 Що об'єднує і що відрізняє прослухані інтерпретації?</b>				
<i>Об'єднує:</i>			<i>Об'єднує:</i>	
	Ритм і Характер	20	Ритм і Характер	15
	Темп	15	Темп	20
	Динаміка	10	Динаміка	10
<i>Відрізняє:</i>			<i>Відрізняє:</i>	
	Різні інструменти	15	Різні інструменти	10
	Ансамбль та голос	40	Ансамбль та голос	30
	Манера виконання	45	Манера виконання	50
<b>3. Чи допускаєте Ви можливість хорової інтерпретації цього твору?</b>				
	Не допускаю	35	Не допускаю	40
	Можливо	20	Можливо	20
	Не знаю	45	Не знаю	40
<b>4. Назвіть голоси, які прозвучали в творі</b>				
	Чоловічі та жіночі	50	Чоловічі та жіночі	40
	Чоловічі високі	30	Чоловічі високі	40
	Низькі жіночі	20	Низькі жіночі	20
<b>5. Який вигляд має мелодична лінія в творі "Вчора"?</b>				
	Рух вгору	20	Рух вгору	30
	Рух вниз	10	Рух вниз	20
	Комбінований рух	70	Комбінований рух	50
<b>6. Чим відрізняється сольне та хорове виконання пісні "Вчора". Чи вірне вони? Які вони за характером?</b>				
	Вірне виконання	70	Вірне виконання	100
	Невірне	30	Невірне	-
	Легке та м'яке	40	Легке та м'яке	65
	Тихе і ніжне	25	Тихе і ніжне	15
	Гучне і сильне	35	Гучне і сильне	20
<b>7. Знайдіть різне і спільне у виконанні</b>				
<i>Різне:</i>			<i>Різне :</i>	
	Наявність слів та їх відсутність	35	Наявність слів та їх відсутність	25

	В першому головне голос, в другому інструмент	<b>25</b>	В першому головне голос, в другому інструмент	<b>15</b>
<i>Спільне:</i>			<i>Спільне:</i>	
	Динаміка	<b>100</b>	Динаміка	<b>100</b>
	Сила звуку	<b>15</b>	Сила звуку	<b>15</b>
	Мелодичність	<b>30</b>	Мелодичність	<b>20</b>
	Характер твору	<b>25</b>	Характер твору	<b>15</b>
	Виразність	<b>35</b>	Виразність	<b>30</b>
	Поганий ансамбль	<b>15</b>	Поганий ансамбль	<b>20</b>
	Без настрою	<b>15</b>	Без настрою	<b>25</b>
	Характер звучання	<b>20</b>	Характер звучання	<b>10</b>
	Темп	<b>20</b>	Темп	<b>20</b>
<b>8. Учитель фіксує час (в сек.) на який учні зосереджують увагу під час слухання. Варіант твору – 1,2.</b>				
	<b>ДІВЧАТА</b>		<b>ДІВЧАТА</b>	
	Мін. (1)	<b>9,6</b>	Мін. (1)	<b>9,2</b>
	Макс.(1)	<b>27,2</b>	Макс. (1)	<b>21,5</b>
	Мін. (2)	<b>10,8</b>	Мін. (2)	<b>10,4</b>
	Макс. (2)	<b>30,5</b>	Макс. (2)	<b>22,7</b>
	<b>Хлопці</b>		<b>Хлопці</b>	
	Мін. (1)	13,4	Мін. (1)	10,5
	Макс. (1)	31,8	Макс.(1)	20,5
	Мін. (2)	15,6	Мін. (2)	12,3
	Макс (2)	35,1	Макс. (2)	21,8

Підводячи підсумки другого етапу констатуючого експерименту, можна відзначити, що старшокласники обох шкіл, на жаль, продемонстрували досить невисокий рівень музичної вихованості. Так, відповідаючи на перше запитання, учні Лобківської та Київської шкіл назвали лише такі засоби виразності: ритм (відповідно 45% і 40%), мелодія (30% і 20%), темп (15% і 5%) і текст (10% і 15%), але не назвали динаміки, тембру та ін. засобів музичної виразності.

Відповіді на питання про те, що об'єднує і що відрізняє вокальну та хорову інтерпретації української народної пісні "Зоре моя вечірняя?" учні висловили думку про те, що ці інтерпретації об'єднує ритм і характер (20% і 15%), темп (15% і 20%) та динаміка (10% і 10%), а відрізняють - інструменти (15% та 10%), ансамбль і голос (40% і 30%) манера виконання (45% і 50%), що загалом свідчить про досить низький рівень оцінювання запропонованих інтерпретацій одного й того ж твору. Привертає увагу те, що ритм, мелодія та динаміка двох інтерпретацій пісні є загалом ідентичними, а у її виконанні зовсім не брали участь інструменти, тому

незрозумілим є висновок про те, що обидва виконання пісні "Зоре моя вечірняя" відрізняють ансамбль (??) і голос. Таким чином, переважна більшість реципієнтів не тільки слабо знає засоби музичної виразності, але й слухала обидві інтерпретації вкрай неухважно, оскільки навичок підсвідомого сприймання не мала.

Аналогічні висновки можна зробити щодо відповідей на питання №3: "Прослухайте загальновідому пісню П. Маккартні "Вчора". Чи допускаєте Ви можливість його виконання у хоровій інтерпретації? Як виявилось, не допускають такої можливості 35% лобківських учнів та 40% киян, вважають за можливе відповідно по 20%, не знають відповіді 45% лобківчан та 40% киян, хоча такі інтерпретації існують.

Слухаючи твір П. Ніщинського "Закувала та сива зозуля", учні мали назвати голоси, які прозвучали в цьому творі. Це завдання виявилось досить складним для реципієнтів, які вважали, що твір виконується мішаним складом (відповідно 50 і 40%); 30% лобківчан та 40% киян визначили серед виконавців високі чоловічі голоси, а по 20% тих та інших - низькі жіночі. Це означає, що навіть такі нескладні завдання виявились складними для слабо обізнаних учнів.

Такий висновок підтвердили відповіді на питання: "Який вигляд має лінія розвитку мелодії пісні "Вчора" П. Маккартні та пропозицію виконати цей твір соло та хором. Визначаючи напрямок руху мелодії добре знайомого їм твору, 70% лобківських учнів та 50% киян назвали його комбінованим, але 20% лобківчан та 30% киян вважають що мелодія йде вгору, а 10% учнів Лобківської та 20% київської школи - вниз. Коли учням було запропоновано прослухати класичний твір Ф. Шуберта "Ave Maria" у скрипковому та сольному вокальному виконанні, а також знайти у цих варіантах подібне та різне, реципієнти виявили повну, стовідсоткову єдність щодо динаміки виконання твору на скрипці І. Менухіним та співачкою М. Добс. На жаль, лише 30% лобківчан та 20% киян визнали мелодичність твору, відповідно 35 і 30% - його виразність, по 20% - спільність темпу, 20% і 10% - характеру, що загалом давало підстави для висновку про невміння зосереджуватись на засобах виразності.

Оскільки самі старшокласники вважали, що вони добре розуміються на засобах музичної виразності, був проведений додатковий етап експерименту, який мав такий вигляд: учні слухають неаполітанську пісню "Скажіть, девушки" в сучасній естрадній обробці (3 хв. 40 сек.) та "Ave Maria" Ф. Шуберта (3 хв. 32 сек.) у виконанні М. Баскова. Вибір творів не був випадковим. Неаполітанська пісня, як і "Ave Maria" Ф. Шуберта, має тривалу історію популярності, тому значною мірою має бути "на слуху" у реципієнтів, а обробку супроводу зроблено в сучасній естрадній манері, що своєю звичністю та доступністю мав привертати увагу дівчат та юнаків.

Учитель, не повідомляючи про це учнів, фіксував час, коли реципієнти втрачали увагу, концентрацію та зосередження й відволікались від слухання

кожного твору. В таблиці наводиться найкоротший та найдовший відрізок часу зосередження на кожному творі, зафіксований у секундовому вимірі. Показники фіксувались не тільки щодо кожного твору, але й тривалості реакцій у дівчат та хлопців окремо.

Отримані результати наведено в п.8 Таблиці №2. Їх аналіз показав, що найменшу здатність до концентрації уваги виявили київські дівчата, які під час слухання неаполітанської пісні втрачали уважність в діапазоні від 9,2 до 21,5 секунди, а під час слухання пісні Ф. Шуберта - від 10,4 до 22,7 сек., тобто загалом вони не уміють зосереджено слухати музику, не призначену для рухової діяльності. Більшою виявилась зосередженість сільських дівчат - відповідно від 9,6 до 27,2 сек. та 10,8 і 30,5 сек., хоча відмінність цього показника не є суттєвою. Таким чином, розбіжність між мінімальним і максимальним результатом у київських дівчат становить 13,5 сек., а у лобківських - 20,9 сек. Отже, сільські "слухачі" потенційно є більш підготовленими для сприймання, ніж столичні.

Коли йдеться про хлопців, то, слухаючи "Скажіть, девушки", кияни втрачали концентрацію в діапазоні від 10,5 до 20,5 сек., а "Ave Maria" – від 13,4 до 31,8 сек., а лобківські хлопці - від 15,6 до 35,1 сек. Розбіжність між мінімальною та максимальною концентрацією під час слухання неаполітанської пісні у киян становила 16,0 сек., а у старшокласників з Лобкового - 18,0 сек. Шубертівський твір викликав у киян концентрацію уваги, що тривала 19,1 сек., а у юнаків з Лобкового - 19,5 сек. Порівнюючи ці результати, можна твердити, що хлопці-рецепієнти здатні концентрувати увагу протягом більшого часу, ніж дівчата.

Порівняно з загальною тривалістю звучання твору, увага триває у дівчат від 9,2 до 30,5 секунд, а у хлопців - від 10,5 до 35,1 сек. Математичні обрахунки дозволили встановити, що особистісний музичний потенціал (відношення загальної тривалості твору до часової тривалості концентрації уваги у відсотках) становить для київських дівчат 6,1%, для лобківських дівчат - 9,5%; для київських хлопців – 5,2%, а для їх ровесників з Лобкового - 10,2%. Отже, можливості дівчат і хлопців зі столиці та села Лобкове приципових відмінностей не мають, хоча незначна перевага у сільських старшокласників спостерігається і становить у киян відповідно 5,75%, а у лобківчан – 9,85%.

Проведення другого етапу констатуючого експерименту і, зокрема, звукової анкети, дає підстави для висновку, що міські та сільські учні старших класів не особливо відрізняються в музичному розвитку, слід відмітити, що всі вони мають досить обмежені і неупорядковані знання щодо основних музичних понять, слабо орієнтуються в найпростішій музичній термінології; незначною мірою здатні відчувати музику, знаходити спільне та різне, концентрувати свою увагу з метою оцінювання якості музики та виконання. Наявних знань та умінь недостатньо для точного звуковисотного відтворення мелодії. необхідного розвитку в учнів вміння оцінювати загальний

характер, настрої твору, розуміння специфіки музичного образу, усвідомлювати зміст конкретного музичного твору і т.д., тобто тих якостей, які є основою особистісної зорієнтованості музичного виховання старшокласників.

Попередньо отримані відомості щодо підґрунтя особистісно зорієнтованого музичного виховання та результатів констатуючого дослідження, дають підстави для того, щоб сформулювати критерії, яким має відповідати цей феномен, як процес і результат.

Провідним *критерієм* виступає розуміння учнями засобів музичної виразності, до яких належать п'ять основних елементів музичного мовлення - мелодія, ритм, барвистість звучання (тембр, лад, фактура тощо), динаміка, взаємозв'язок слова і наспіву як підґрунтя створення художнього образу твору, доповнених специфічними засобами виразності – виконавським складом (сольним, хоровим, вокальним, інструментальним та ін., що має особливе значення для естрадної музики; принципи розвитку музичного матеріалу – народність, імпровізаційність, варіаційність, танцювальність, поліфонічність тощо; пошук та застосування нових вокальних та інструментальних тембрових засобів, зокрема, електронної музики, синтезаторів, підсилювачів і перетворювачів звуку тощо.

Наступним *критерієм* здатності школярів до особистісного музичного сприймання є їх володіння слухо-звуковим аналізом музики, основними стилістичними відмінностями музики та здатність диференціювати цю музику "на слух", для чого необхідним є наявність достатнього слухового досвіду школярів, певний рівень сформованості музичного тезаурусу та здатність до осмислення того, що чує реципієнт.

Третім *критерієм* особистісного ставлення до музичних творів є характер естетичних суджень про музику, які демонструють старшокласники в процесі міжособистісного спілкування, що спирається на емоційно-почуттєве сприймання. Учні мають висловлювати власні судження, давати свої оцінки, аргументувати свої позиції і погляди. Цей критерій підсумовує попередні - знання виражальних елементів музичного мовлення та уміння здійснювати її слухо-стилевий аналіз, а також доповнюється навичками висловлювання своїх думок про музичний твір, виявленням в ньому особистісного смислу, а не застосування готових зразків нормативних оцінок, які не мають особистісного забарвлення.

Отримані в експерименті результати дають підстави для того, що в тріаді "композитор – автор – слухач" дистанція для сприймання між першими двома ланками така, що дає можливість для досить інтенсивного різнорівневого спілкування між ними. Це впливає, перш за все, тому, що композитор і виконавець мають високий рівень музичної підготовки, який забезпечує сприятливі передумови для виявлення відмінностей музично-естетичного міжособистісного спілкування. В той же час, як показав експеримент, рівень музично-інформаційної підготовки старшого школяра має настільки суттєво

відмінності від музиканта-виконавця, що їх подолання вимагає значних зусиль для усунення цієї відстані. З цього випливає необхідність розширення музичного тезаурусу старшого школяра шляхом спеціальних занять, які продовжили б розпочату в початкових класах музично-виховну роботу. Такі заняття мають проходити як в класно-урочних умовах, так і в позакласних заняттях. Отже, як теоретична розробка передумов особистісно зорієнтованого музично-естетичного виховання учнів старших класів, так і констатуюче дослідження реального стану цієї проблеми дають можливість для моделювання необхідної музично-виховної роботи.

## ПСИХОЛОГІЯ

Співак Я., Співак Л.

### МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК ІНТЕЛЕКТУ

Становлення інтелекту на сучасному етапі розвитку суспільства принципово пов'язане з динамічними перетвореннями і змінами на межі століть, необхідністю встигати за цими перетвореннями і адекватно реагувати на них, зберігаючи й накопичуючи власний інтелектуально-творчий потенціал. Як відмічає М.Л. Смульсон проблема інтелектуального розвитку молоді, накопичення сукупного інтелекту у наш час є проблемою зберігання еліти нації, людства, більше того, проблемою виживання людства. Не можна не зазначити, наскільки болючою є ця проблем; для нашої країни і всього пострадянського простору, де сьогодні гостро актуальною є необхідність перетворення застарілих, ригідних ментальних моделей світу.

Виділення специфіки психологічного змісту поняття "інтелект" є, як це не парадоксально, однією з нагальних проблем сучасної психології. Розповсюдженою є точка зору, згідно до якої інтелект є просто іншою назвою мислення, або, принаймні, "мислення в дії". Існують також і деякі варіації на тему зв'язку інтелекту з мисленням, наприклад, "Інтелект - це система мисленнєвих здібностей як рівень розвитку мислення" (Соколов В.Н., 1995, с. 41) або "Найбільш близьким за змістом поняттям відносно поняття "інтелект" є "мислення" (Дружинин, 2001, с. 70). Однак зведення інтелекту до мислення, на нашу думку, не відповідає сучасному стану психологічної наук.

Інтелект не зводиться до конгломерату когнітивних процесів (відчуття та сприймання, пам'ять, увага, мислення, мова і мовлення, уява), однак їх роль у структурі інтегрованого інтелекту перебільшити важко. Принцип подвійної інтеграції Л.М.Веккера саме й ґрунтується на розумінні різнопланового впливу когнітивних структур всіх рівнів на узагальнену структуру інтелекту при інтегративно-об'єднуючій, "керівній" ролі мислення (Веккер, 1976). Зупинимося нижче на психологічному аналізі мислення, мовлення та уяви як провідних компонентів в структурі інтелекту, відображених у дослідженнях М.Л. Смульсон.

Мислення ми розглядаємо як провідну, інтегративну складову інтелекту, коли воно належить феноменологічне до ареалу психології, а не скажімо, філософії, логіки, фізіології тощо. Тому існує проблема виділення саме психологічного аспекту предмету мислення, диференціації цього аспекту від теоретико-пізнавального і логічного.

Проблема виділення і опису предмету психології мислення є основною для розрізнення підходів до сутності мислення, які співіснують у сучасній психології.

Асоціанізм не виділяє окремо психологію мислення як підрозділ психології, і тому вважає асоціативні некеровані зв'язки образів-уявлень єдино

можливим розумовим процесом. Мислення вважається тільки образним, а його розвиток розглядається як процес накопичення (тобто репродукції) асоціацій. Тому про асоціанізм можна говорити як про теорію репродуктивного мислення (Психологія мышлення. 1981). Сучасна психологія не заперечує наявності асоціацій у мисленні, пам'яті, мовленні, сприйманні тощо, однак вона не вважає асоціації ключем до всього психічного життя людини. створюється установка, вони надають мисленню цілеспрямованого, впорядкованого характеру.

Ці ідеї були розвинуті в працях О.Зельца, який розумів процес мислення як здійснення інтелектуальних операцій. Людина, розв'язуючи задачу, створює "проблемний комплекс", у якому виділяються характеристики відомого, місце невідомого і шуканого, відношення між ними. У незакінченості цього комплексу О.Зельц слушно вбачав суть проблемності. Крім того, О.Зельц увів у психологію важливе поняття антиципації того, що шукається, тобто певного передчуття, передбачення, уявлення про шукане через його відношення до відомого (Психологія мышлення, 1981).

У працях представників гештальтпсихології розв'язування задачі розглядається як переструктурування проблемної ситуації, завдяки якому предмети виявляють нові сторони й властивості. Розв'язання задачі виступає як гештальт, тобто як цілісне утворення, що визначає конкретні кроки та дії людини. Мисленневий процес при такому розгляді виглядає як перетворення "поганої" структури на "хорошу". Г.П.Щедровицький зазначає, що для гештальтпсихології не існувало проблеми знаків і діяльності, а функціонування хороших і поганих структур ліквідувало відмінності між мисленням і чуттєвим відображенням (Щедровицький, 1997)

Біхевіоризм заперечував мислення як окремий психічний процес, зводячи його до особливого типу поведінки, подібного до поведінки пацюка, який уперше потрапив у лабіринт.

Психоаналіз (З.Фрейд, 1989) на перший план висуває проблему мотивів взагалі і мотивів мислення, зокрема. Основні мотиви - секс і агресія - мають несвідомий характер і відповідні сфери проявів, наприклад, сні. Сні тлумачаться як вид образного мислення, яке розгортається мимовільно. Концепцію аутистичного (аутичного) мислення теж відносять до психоаналізу (див. нижче).

Г.П.Щедровицький вважає, що дослідження в сфері психології мислення реально розпочали такі наукові школи: Вюрцбурзька, Берлінська, Женевсько-Паризька школа Ж.П'яже і Московсько-Харківська школа Л.С.Виготського. Всі вони, на його думку, виникли на ґрунті так званого антипсихологізма Гуссерля, і тому майже для всіх, крім гештальтпсихології, "відправною точкою дослідження були знаки, їх "значення" і "смісл", їх використання в діяльності людей" (Щедровицький, 1997, стор. 236). Ці моменти й були основними у виділенні предмету психології мислення.



У підходах Л.С.Виготського, С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, П.Я.Гальперіна, Г.С.Костюка, В.В.Давидова можна виділити такі загальні положення щодо тлумачення предмету психології мислення:

1. Всі види мислення не зводяться до компетенції психології, необхідним є виділення спеціального аспекту вивчення мислення психологічною наукою.

2. Мислення процесуальне, або, інакше, розгорнуто в часі, динамічно.

3. Мислення як процес і мислення як діяльність (С.Л.Рубінштейн) або орієнтування як процес та орієнтування як орієнтувально-дослідницька діяльність (П.Я.Гальперін) дуже часто розглядаються як близькі або навіть синонімічні поняття, як і, відповідно, інтелект та інтелектуальна діяльність.

4. Мислить суб'єкт, орієнтування також здійснює суб'єкт. Якщо на рівні теоретико-пізнавального та логічного аналізу мислення абстрагуватись від суб'єкта можна і навіть необхідно, то на рівні психологічного аналізу мислення від суб'єкта абстрагуватись не можна (О.К.Тихомиров, 1984).

5. Мислення розгортається на базі і в умовах розв'язування мисленнєвої задачі, яку можна вважати одиницею мисленнєвої діяльності.

В.В.Давидов в останніх своїх працях так і визначає мислення - як спеціальну психічну здатність, пов'язану з можливістю людини розв'язувати мисленнєві задачі (Давидов, 1998, стор. 77). Своєрідність мисленнєвої задачі, за Давидовим, в тому, що людина повинна знайти засоби розв'язування цієї задачі. Тому будь-яка мисленнєва задача є двокроковою: маючи на увазі мету задачі, людина відходить від її розв'язування, знаходить засоби, і тоді вже приступає до розв'язування.

Отже, мислення починається тоді, коли людина відмовляється від спроб безпосереднього, прямого досягнення мети, вона шукає засоби досягнення цієї мети.

Мислить суб'єкт, особистість, активна людина, яка не тільки пізнає оточуючий світ, але й перетворює його силою власного інтелекту. Мислення в усіх його проявах і видах являє собою ядро інтелектуального потенціалу, його активну складову, яка забезпечує реалізацію всіх основних функцій інтелекту. Саме через мислення відбувається процес цементування окремих когнітивних процесів в єдиний блок - інтелект людини, бо воно забезпечує здатність людини будувати суб'єктивну ментальну модель світу, по-своєму, особистісно відображувати і розуміти навколишню дійсність, суб'єктивно розвивати і реорганізовувати Індивідуальний суб'єктивний досвід, прогнозувати і перетворювати дійсність.

Мислення процесуальне, тобто розгорнуто в часі, динамічно, і в той же час діяльнісно, тобто відповідає потребам особистості, мотивовано, має власні мету і засоби (Мышление: процессе..., 1982). Продукт мислення характеризується узагальненим і опосередкованим відображенням дійсності. Воно диференціюється на види залежно від рівнів узагальнення і характеру засобів, які використовуються, залежно від новизни узагальнень і засобів для суб'єкта, а також залежно від ступеню активності самого суб'єкта мислення.

О.К.Тихомиров виділяє такі три значення терміну мислення: а) мислення як знання (понятійне); б) мислення як процес, в результаті якого досягається знання (пізнання, перехід від незнання до знання); в) мислення як одна із людських здатностей (розум, на відміну від почуттів, волі та ін.) Тлумачення мислення як системи знань (понять) відповідає тому, що було названо структурою мислення - цей план є більш філогенетичне і онтогенетичне змінним, ніж функціональний.

Функції мислення, на відміну від його структури, яка залежить від змісту, є стійкими, оскільки вони реалізують асимілятивні тенденції їх стійкість закріплена в основних мисленневих операціях (П'яже, 1969).

Мисленнєві дії, як відомо, є основним видом розумових дій. У вітчизняній психологічній традиції під розумовими діями звичайно розуміють дії, які не є зовнішніми. (Ми не вважаємо розум повним синонімом Інтелекту, а інтелектуальне, ментальне - синонімом розумового. Натомість зрозуміло, що носії мови не вживають ті слова синонімічно, а як наукові поняття вони теж мають різну сферу використання). Мисленнєві дії, як і всі розумові, формуються на основі зовнішніх практичних дій шляхом їх інтеріоризації. Процес поетапного формування розумових (мисленневих) дій описаний в дослідженнях П.Я.Гальперша (див. 3.2).

Говорячи про розвиток мислення, Г.П.Щедровицький починає його аналіз не з статичних логіко-епістемологічних одиниць, а з процесів, які характеризують мислення і мисленнєву діяльність. Це процеси відтворення діяльності, трансляції і комунікації, процеси становлення і розвитку норм культури та їх функціонування при розв'язуванні задач (Щедровицький, 1997). Він аналізує, як бачимо мисленнєву діяльність, або миследіяльність. Зазначимо принагідне що з цими категоріями не погоджується В.В.Давидов. Він зазначає що, відповідно до його уточненого аналізу структури діяльності (нужди, потреби, емоції, задачі, дії, мотиви дій, засоби, використовувані в діях, плани і воля) немає мисленнєвої діяльності як виду: "Дії мисленнєві є, оскільки вони спрямовані на розв'язування мисленневих задач. Мотиви для виконання цих дій є, а ось самі мисленнєві задачі виникають на основі потреб і емоцій людини" (Давыдов, 1998, с 19)

Існує також розуміння процесу мислення, як такого, що включає в себе динаміку і породження смислів, цілей, оцінок, потреб Розгортання глибинних смислів досліджувалося за допомогою вивчення рухів очей людини, яка розв'язує задачу. Зокрема, досліджували мислення шахістів під час гри (О.К.Тихомиров, 1969; Тихомиров, Терехов, 1969). Йшлося про невербалізовані дослідницькі акти які мали не перцептивну, а саме мисленнєву суть (оскільки шахісти і вивчали не зовнішній вигляд фігур, а функцію їх відповідно до мети гри, функціональні взаємозв'язки). Інакше кажучи, рухи очей в даному випадку дозволяють зафіксувати дії, за допомогою яких відбувається опосередковане відображення властивостей елементів ситуації. Отже, так, дії - це компоненти мисленнєвого процесу людини, однак глибинного, невербалізованого. Динаміка

такого процесу одержала сучасній психології назву динаміки "невербалізованих операцій" смислів". Дослідження невербалізованих смислів показують напрямки розвитку креативного інтелекту не тільки на підґрунті вербальних задач та вербалізованих ситуацій, але й як інтелекту практичного.

Варіативність і динамічність інтелекту багато в чому пов'язана з варіативністю процесів мислення як його центрального компонента. Сучасна психологія розглядає мислення як досить неоднорідний процес, конкретні форми протікання якого залежать від багатьох чинників. Ми наведемо нижче деякі класифікації видів мислення, кожна з яких ґрунтується на певних засадах і має своєрідні стосунки з інтелектом.

Найпоширенішою класифікацією в сучасній психології є так звана "трійка": виділення трьох видів мислення за його формою: наочно-дійове (практично-дійове), образне (наочно-образне) та словесно-логічне (або, інакше, понятійне, вербальне, дискурсивне, теоретичне). Ці види мислення, як відомо, саме в такій послідовності розвиваються як у філогенезі (Кликс, 1983), так і в онтогенезі (Запорожець, 1986; Пиаже, 1969). Однак в інтелекті підлітка, юнака, дорослої людини всі три види інтелекту співіснують і співпрацюють. Так, образне мислення дорослої людини співіснує з наочно дієвим і вербальним і несе досить важливе навантаження в системі інтелекту. Образ інколи виявляється значно багатшим, ніж сконцентроване в понятті логізоване пізнання. Образ насичений почуттям, емоціями (саме тому таким важливим є зв'язок образу з пам'яттю в структурі інтелектуальної діяльності).

Основним і, як правило, найбільш розвиненим типом мислення дорослої людини виступає мислення словесно-логічне. Це мислення в поняттях, логічних конструкціях (судженнях, умовиводах), яке характеризується використанням мовних засобів. Дійсне понятійне, теоретичне мислення розвивається у підлітковому віці (Вьготський, 1984). До цього періоду, якщо не проводити спеціальне навчання, зустрічається так зване мислення у псевдопоняттях.

У дослідженнях М.Л. Смульсон даються ще декілька інших парних, дихотомічних класифікацій видів мислення.

*Скафа О.І., Власенко К.В.*

## **УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЦІ**

Сьогодні очевидно, що вирішення головного завдання шкіл, ліцеїв та гімназій фізико-математичного профілю – створити оптимальні умови для розкриття і розвитку творчості, математичних здібностей і талантів учнів – значною мірою залежить від уміння вчителя цілеспрямовано організовувати та управляти евристичною діяльністю учнів. Здійснювати таке керівництво вчитель може, спираючись на знання психолого-педагогічних закономірностей

навчального процесу, які концентрують у собі досягнення психології, дидактики та відповідну методику застосування закономірностей у навчанні математики.

Для побудови методичної системи формування прийомів евристичної діяльності учнів у першу чергу необхідно вивчити вікові і психологічні особливості учнів, маючи на увазі лише ті їхні особливості, що важливо враховувати в процесі навчання математики.

Шкільний вік учня звичайно умовно поділяється на три основних періоди: *молодший, середньо - підлітковий і старший юнацький*. Характеристики кожного періоду досить повно описані в психологічній і педагогічній літературі такими авторами, як Л.І.Божович, Л.С.Виготський, Б.С.Круглов, В.А.Крутецький, Н.Д.Левітов, Н.С.Лейтес, А.К.Маркова, В.А.Сухомлинський, Г.І.Щукіна, Л.М.Фрідман, Д.И.Фельдштейн та ін. В.В.Давидов відмічає, що "... кожному періоду дитинства відповідає своя особлива ведуча діяльність, що обумовлює головні зміни особистості дитини даного віку".

Суттєвою особливістю дитини в перші роки перебування в школі, як відмічає Л.М.Фрідман [7], є те, що він так само як і дошкільник, приймає цілі дорослих за свої особисті.

Але поступово в дітей молодшого шкільного віку розвивається довільність психічних процесів, у них формується вміння свідомо ставити власну мету дій і знаходити засоби для їхнього досягнення. Якщо вчителем організовано навчання таким чином, що дітям цього віку незрозумілі і невідомі цілі тих чи інших дій, які вони повинні засвоїти, якщо ці дії немотивовані з життєво практичної і пізнавальної точок зору, то учні втрачають інтерес до навчання.

У молодшому шкільному віці в дітей швидко розвиваються такі важливі для всього наступного навчання і життя школярів психічні процеси, як рефлексія, внутрішній план дій. У той же час у дітей швидко розвиваються пізнавальні здібності й вміння спостереження, довірливої уваги, пам'яті, уяви.

Слід також пам'ятати, що молодший шкільний вік найбільш сприятливий для розвитку визначених психічних процесів, здібностей і умінь, отже, уже в цьому віці необхідно застосовувати різні евристики й евристичні прийоми, особливо ті з них, які формують основні розумові операції. У багатьох психологічних дослідженнях було встановлено, що причиною слабкої успішності учнів, причиною їхнього відставання в навчанні, є слабкий розвиток якихось психічних процесів. Однією з причин відставання дітей з математики є недостатній розвиток вміння узагальнювати. Діти не здатні свідомо організовувати процес узагальнення на основі порівняння, виділяти ознаки подібності і розходження в порівнюваних об'єктах, вибирати з них найбільш істотні ознаки. Якщо в молодших школярів будуть сформовані належною мірою деякі основи евристичної діяльності, основні психічні процеси, здібності й вміння, то перехід до більш складного змісту шкільного курсу математики не викликає в них якихось особливих труднощів.

Підлітковий вік - це дуже складний період у житті учня, і таїть у собі небезпеку кризових явищ. Аналіз психолого-педагогічної літератури з цього питання, а також власні спостереження свідчать про те, що підлітковий вік – це також вік допитливого розуму, прагнення до знань, вік кипучої енергії, активності, ініціативи, спраги діяльності. І. С.Кон та Д. І.Фельдштейн відзначають: “Помітний розвиток у цей період здобувають вольові риси характеру - наполегливість у досягненні мети, уміння переборювати перешкоди і труднощі. На відміну від молодшого школяра підліток здатний не тільки до окремих вольових дій, але і до вольової діяльності. Він часто може сам ставити перед собою цілі, сам планує їхнє досягнення, однак, недостатність волі відчувається, насамперед, у тім, що, виявляючи наполегливість в одному виді діяльності, підліток не може виявити її в інших видах”[4, с.367].

Слід зазначити також, що підлітковий вік характеризується визначеною імпульсивністю. Увага в цьому віці відрізняється не тільки великим обсягом і стійкістю, а й специфічною вибірковістю. Вибірковим, цілеспрямованим стає і сприйняття. Значно збільшується обсяг пам'яті, вона здобуває характеру організованих, регульованих і керованих процесів. Важлива особливість даного віку - він має гарні передумови для формування активного, самостійного, творчого мислення. Тобто учень готовий до співробітництва з учителем, дії якого спрямовані на організацію творчої евристичної діяльності. Психологи відмічають, що учні цього віку вже здатні до складного аналітико-синтетичного сприйняття предметів і явищ дійсності, вони можуть самостійно думати, робити відносно глибокі висновки й узагальнення, у них формується абстрактне мислення. Відбувається процес розвитку не лише логічного мислення, зростає вміння логічно обробляти матеріал для вільного запам'ятовування. Прийоми запам'ятовування стають більш усвідомленими, різноманітними й гнучкими [7].

Особливо характерним для підлітків є розвиток пізнавальних потреб та інтересів. У цьому віці відбувається становлення стержньових вибіркових інтересів, у тому числі і пізнавальних або, за визначенням Л. І. Божович [2], постійних особистісних інтересів.

Нарешті, особливістю пам'яті підлітка є можливість установаження більш складних асоціацій, зв'язку нового матеріалу зі старим, включення нового в систему старого.

Підліток переходить на більш високий рівень - рівень формування внутрішньопредметних і міжпредметних асоціацій. Це забезпечує зв'язок матеріалу різних навчальних предметів, розуміння спільності, єдності знань, які даються різними науками, що сприяє формуванню наукового світогляду, єдиної карти світу.

У підлітковому віці відбуваються істотні зрушення в розумовій діяльності. Зміст предмета математики і логіка побудови процесу навчання математиці вимагає нового характеру засвоєння знань, опори на самостійне мислення,

необхідна здатність абстрагувати й узагальнювати, порівнювати, міркувати, робити висновки, доводити.

Особливо важливим для процесу розвитку узагальненого мислення є організація евристичного навчання.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури до даної проблеми дозволив нам виділити шість основних факторів, які впливають на розвиток узагальненого мислення учнів і формування їхньої творчої особистості. До них ми відносимо:

Індивідуалізацію навчання. Учитель не орієнтується на середнього учня, а здійснює індивідуальний підхід.

Диференціацію навчання. Кожен учень одержує право і гарантовану можливість приділяти переважну увагу тим напрямкам, які найбільшою мірою відповідають його нахилам.

Самостійність. Учень самостійно вивчає навчальний матеріал, він обирає свою тактику запам'ятовування, узагальнення, аналізу цього матеріалу, сам будує свій навчальний процес, а вчитель, керуючи даним процесом, знаходиться в ролі консультанта.

Оточення чи середовище. Дуже важливе і необхідне навколишнє середовище, що підтримує і нагороджує творчі ідеї.

Здатність до навчання чи навченість. Розглядаючи компоненти продуктивного мислення, З.І. Калмикова [5] виділила ті його особливості, від яких залежить легкість оволодіння різнорідними знаннями, темп просування в них. У школярів ці властивості їхньої психіки обумовлюють успішність навчальної діяльності, швидкість і легкість в оволодінні новими знаннями, широту їхнього переносу, тобто виступають як їхні загальні здібності до навчання. З.І.Калмикова ці здібності позначила терміном "навченість".

Формування евристичної діяльності. Відомо, що вивчення математики розвиває мислення: логічне, абстрактне, образне і т. ін. Математика розвиває пам'ять, витривалість, терпіння, сумлінність. Отже, саме в процесі вивчення математики, навчання різноманітним евристичним прийомам формує евристичну діяльність і більш ефективно сприяє розвитку творчого мислення.

Після дослідження факторів, що впливають на розвиток особистості, проаналізувавши вікові особливості школярів і виявивши вік, у якому доцільно системно підходити до розвитку творчої особистості, а також на основі порівняльного аналізу категорій продуктивного мислення, розроблених З. І. Калмиковою [3] і критеріїв математичних здібностей - В.А. Крутецьким [5], нами виділені основні властивості, що притаманні творчій особистості і формуються в учнів у процесі навчання математиці. Ці властивості розглядаються нами як деякі здібності, можливо, закладені в якихось школярів генетично й обов'язково розвинуті в усіх учнів у процесі реалізації визначеної програми розвитку творчої особистості. До властивостей творчої особистості ми відносимо:

Здатність до формалізованого сприйняття матеріалу, схоплення формальної структури задачі.

Здатність до швидкого і широкого узагальнення математичних об'єктів, відносин і дій (здатність побачити загальне в різних математичних виразах і діях).

Здатність до згортання процесу міркування і системи відповідних дій. Здатність мислити згорнутими структурами.

Гнучкість розумових процесів. Здатність до швидкої і вільної перебудови спрямованості розумового процесу, переключення з прямого на зворотний хід думки, переключення з однієї розумової операції на іншу.

Прагнення до ясності, простоти, ощадливості і раціональності розв'язань.

Пам'ять і стійкість мислення. Здатність запам'ятовувати загальні правила, математичні відносини, схеми міркувань і доказів, методи розв'язання типових задач і принципи підходу до них. Уміння орієнтуватися на сукупності виділених раніше ознак, незважаючи на провокуючий вплив випадкових ознак, нових задач того ж типу.

Отже, для розвитку вищеперерахованих властивостей творчої особистості нами розроблена "Програма розвитку творчої особистості і формування евристичної діяльності в процесі навчання математиці". Структура даної програми наступна:

тести первинної діагностики творчого потенціалу, визначення рівня розвитку творчих здібностей і визначення рівня сформованості творчої особистості на даному етапі навчання;

система корегувальних вправ, що сприяють формуванню визначених властивостей творчої особистості;

методична система евристичних навчальних ситуацій (орієнтування, пошуку, перетворення, інтеграції);

система евристичних задач;

евристико-дидактичні конструкції:

- евристичні навчальні комп'ютерні програми;

- програми актуалізації знань "тест-корекція, повторний тест-корекція";

- програми "задача-метод", "софізми";

- програми автоматизованого резензування розв'язання задач;

б) евристичні факультативи.

Характеристиці і дидактичній суті побудови цієї програми ми присвяtimo наступні наші публікації.

Пізніше С.І. Шапіро [8] досліджував розвиток компонентів структури математичних здібностей і виявив їхню специфіку в старшому шкільному віці.

У цьому віці учень намагається зробити глибоку самооцінку своєї особистості, своїх здібностей. Росте і розвивається рефлексія, пізнавальний інтерес до філософських проблем. На уроках математики ці учні виявляють особливу цікавість до методологічних проблем математики, до питань її історії. С.І.Шапіро встановив існування трьох ступенів у розвитку узагальненого

математичного мислення в цьому віці. Межа між цими ступенями трохи умовна. Про здатність учня до математики можна говорити тоді, коли узагальнення стає його внутрішньою потребою, коли він прагне до узагальнення в тих задачах, де воно не впливає автоматично з її розв'язання. Такі учні відрізняються тим, що не тільки мають узагальнені уявлення, але і здатні сприймати конкретну задачу у світлі цих узагальнених уявлень.

На думку В. А. Крутецького [5], у прямому зв'язку з математичними здібностями знаходяться взаємодія мислення і пам'яті, вибірковість і міцність запам'ятовування матеріалу. Наші дослідження підтвердили те, що учні класів з поглибленим вивченням математики володіють узагальненою математичною пам'яттю. Вони зберігають інформацію узагальнено, незалежно від конкретних властивостей. Часто не пам'ятаючи формулювання теорем, конкретних формул, знають їх функціональні образи, що забезпечує ефективне відтворення самих конкретних форм. Учні класів з поглибленим вивченням математики виявляють здатність до узагальнення не тільки в умінні застосовувати формулу чи метод, а й у ситуації, відмінної від тієї, у якій вони вводилися. Більшість з них на значно вищих ступенях узагальнення самостійно встановлюють математичні залежності. Ними узагальнюється не тільки конкретний матеріал, а і сама узагальнена задача переводиться на вищий рівень узагальнення. Це спонукує учнів до бажання одержати якнайбільше знань з вихідного положення [6].

С. І. Шапіро встановив [8], що в здібних до математики старшокласників згортання умозаключень відбувається при мінімальній кількості вправ. Сам процес згортання умовиводів відіграє велику роль у математичній творчості учнів. Він дає можливість бачити наперед, передбачати результат, і тим самим пов'язувати цей процес з орієнтованими узагальненнями. Однак, потрібно розрізняти свідоме згортання умовиводів учнем від пропуску ним істотних етапів у ланцюзі умовиводів. Невміння при необхідності розгорнути чи прискорити процес згортання свідчить про середні математичні здібності, чи про їхню відсутність.

Одним із показників математичних здібностей учнів є швидкість і ефективність зміни мислення від прямого до оберненого. Учні класів з поглибленим вивченням математики основної школи мають внутрішню потребу, відчуття необхідності обернених зв'язків. Вони психологічно готові до утворення, дослідження таких зв'язків у кожному конкретному випадку. Обернені асоціації виробляються ними одночасно або майже одночасно з прямими. До того ж вони зберігаються і актуалізуються у зв'язку з прямими, що відрізняє здібних учнів від тих, які мають обмежені математичні здібності (для них прямі і обернені асоціації в певній мірі є незалежні одна від одної).

Психологами встановлено, що прагнення до наочності не є самоціллю здібних учнів. Вони частіше вдаються до абстрактно-символічних методів, оскільки останні є більш узагальнюючими. Можна стверджувати про існування в здатних учнів гармонійного зв'язку абстрактно-символічного й образного



компонентів мислення з акцентом на той чи на інший в залежності від доцільності. На це варто звертати увагу вчителю, що працює в класі з поглибленим вивченням математики, обираючи методи і засоби навчання під час організації і управління евристичною діяльністю.

### *Література*

1. Богоявленский Д. Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития и активизации мышления // Вопросы психологии. – 1962. - №4. – С. 13-17.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 374с.
3. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. – М.: Педагогика, 1981. – 200с.
4. Кон. И. С., Фельдштейн Д. И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста. - В кн. Хрестоматия по психологии. Учебное пособие для студентов педагогических институтов./ Составил В. В. Мироненко, Под редакцией А. В. Петровского. – 2-е издание, переработанное и дополненное, 1987, - 447с.
5. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М. : Просвещение, 1976.- 303с.
6. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М.: Педагогика. 1971. – 279с.
7. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. – М.: Просвещение, 1983. – 160с.
8. Шапиро С. И. Психологический анализ структуры математических способностей в старшем школьном возрасте// Вопросы психологических способностей. – М.: Педагогика. – 1973. – С. 90-129.

*Курбанова Е.А., Колупанова А.А.*

## **ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩИХ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ**

Жизнь человека – существа социального, протекает в обществе, являющимся одновременно не только средой становления и развития личности, индивидуальности, но и строгим цензором, налагающим множество «табу», стереотипов, правил, находящихся свое отражение в общественной морали.

Но как не велики различия между современным обществом и общественной моралью, и предыдущим ходом истории развития и становления украинского государства, индивид становится личностью, постигая искусство жизнедеятельности, общечеловеческие ценности: добро, зло, красоту, природу, любовь, дружбу. Система этих ценностей является своеобразным фундаментом ценностных, мировоззренческих взглядов человека.

Поэтому, выбирая тему нашей научно-исследовательской работы, мы остановились на исследовании факторов влияющих на возникновение эмоциональной привязанности и межличностных отношений личности. Юношеский период связан с эмоциональными, интеллектуальными, морально-нравственными изменениями, обусловленными новообразованиями в сфере индивидуального сознания, формирования образа «Я». Именно это представляет **актуальность** рассмотрения данной темы в рамках юношеского возраста.

В психологии проблема возникновения дружеских отношений рассматривалась в основном в рамках возникновения аттракции и эмпатии, но в основном рассматривался вопрос о роли сходства характеристик объекта и субъекта восприятия, о роли «экологических» характеристик. Изучив статьи и монографии Б.Ф. Ломова, Г.М. Андреевой, И.С. Кона, А.В. Мудрика, А.В. Петровского, П. Грийома, М. Дауголл, Л. Валлона, П.Гибо и др. в нашей работе мы также рассматриваем влияние ценностных ориентаций на формирование дружеских отношений в юношеском возрасте.

В рамках данной работы дружба рассматривается нами как вид устойчивых индивидуально-избирательных межличностных отношений, характеризующихся взаимной привязанностью участников, усилением процессов аффилиации взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности. Дружба рассматривается нами как один из уровней аттракции, поскольку аттракция есть не только процесс формирования привлекательности субъектов общения, но и продукт этого процесса, выражающий некоторое качество отношений.

В качестве **цели** исследования мы определили изучение некоторых факторов, влияющих на формирование дружеских отношений в юношеском возрасте.

Данная цель определила следующие **задачи**, которые решались в ходе нашей работы: изучить сходство характеристик восприятия в процессе формирования дружеских отношений; изучить влияние «экологических» характеристик, материальных факторов на формирование дружеских отношений в юношеском возрасте; рассмотреть влияние ценностных ориентаций на возникновение дружеских отношений; сопоставить цветовые представления понятий «друг» и «враг».

Выполнение поставленных задач осуществлялось с помощью **методик**: «Ценностные ориентации» Рокича, методики «ЦТО» (использовался цветоассоциативный эксперимент процедура которого была разработана авторами теста Е.Ф. Бажинли, А.М. Эткиндо, в рамках этой методики оценивались понятия «друг», «идеальный друг», «Я», «враг»); анкета «Дружеские отношения» (направленная на изучение факторов, влияющих на возникновение дружеских отношений в юношеском возрасте).

**Объектом** нашего исследования стали 47 испытуемых в возрасте от 15 до 18 лет. В группу №1 учащиеся 11 класса ЗОШ №115 г. Донецка входят 26

человек, в группу №2 членов «Имидж-класса» Областного Дворца детского и юношеского творчества вошли 21 человек. Состав выборки (класс общеобразовательной школы и внешкольное творческое объединение) позволяют произвести анализ изучаемых факторов в сравнении.

Анализ некоторых факторов, влияющих на возникновение дружеских отношений показал:

Факторами, влияющими на возникновение дружеских отношений в юношеском возрасте являются: «общность интересов» (по выборке 93,6% испытуемых), «симпатия к человеку» (30,6% испытуемых), «совместные привычки» (51% испытуемых). Притом учащиеся ЗОШ отдают предпочтение «симпатии к человеку» (92% испытуемых), а участники творческого объединения «общности интересов» (100% испытуемых).

Возникновение расположения к потенциальному другу связано с привлекательностью черт его характера, а именно:

чувство юмора (1е рейтинговое место в перечне качеств характеризующих привлекательность друга);

общительность (2е рейтинговое место);

ум, эрудиция (3е рейтинговое место);

доброта (4е рейтинговое место).

Оценивая себя, как субъекта дружеских отношений, испытуемые также характеризуют свою привлекательность как друга ставя на первые места рейтинговой позиции соответствующие черты характера:

чувство юмора (1е рейтинговое место);

общительность (2е рейтинговое место);

искренность (3е рейтинговое место).

Факторами, оказывающими определенное влияние на возникновение дружеских отношений в юношеском возрасте оказываются «экологические факторы»: принадлежность к одной компании (53,1% испытуемых), «близость места жительства» (23,4% испытуемых).

«Приятная внешность» (9е рейтинговое место), «стиль одежды» (14 рейтинговое место), являются факторами, оказывающими незначительное влияние на выбор друга.

В исследовании принимали участие 80,5% уч-ся из семей со средним достатком, 19,1% учащихся воспитываются в семьях, где есть не значительные финансовые затруднения. В связи с этим в рейтинговой оценке привлекательных черт друга «авторитет, возможности родителей друга» - занимает 17 рейтинговое место; в рейтинге ценностных ориентаций (методика Рокича), где «материально обеспеченная жизнь» занимает 11 рейтинговое место. Из чего мы можем сделать вывод о том, что материальное положение потенциального друга не является фактором, влияющим на его выбор в юношеском возрасте.

Можно отметить, что не смотря на значимость дружбы в юношеском возрасте в рейтинге ценностных ориентаций эта ценность занимает у группы

№1 відповідно - 6 місце, а у групи №2 – 7 місце, таким образом, виникнення дружби є однією з значимих цінностей, однак, в гр. №1 в більшій мірі має направленість на самостійну, в тому числі сімейну життя, а в гр. №2 – на активну творчу життя.

Аналіз рейтингової оцінки ціннісних орієнтацій по списку інструментальних цінностей показав, що значимим для респондентів є почуття юмору (1я і 2я групи – 2е рейтингове місце), що корелює з відповідями на питання №6 анкети «Дружескі відносини».

Цвіт, отождествлюваний з поняттям «друг», займає перші позиції в кольоровому ряду випробуваних, а цвіт, отождествлюваний з поняттям «ворог», займає кінець кольорового ряду.

З поняттям «друг» у 31№ випробуваних асоціюється зелений цвіт, характеризується як «еластична (упруга) напруженість», виявляюча упорство, опірність змін, самостійність.

Інтересним є факт, що в гр.№2 поняття «друг» у 11,7№ випробуваних асоціюється з сірим і коричневим кольорами, характеризує потенціального друга, як слабого, нерішучого, розслабленого і т.д., що можна пояснити лідерськими тенденціями групи вихованців творчого об'єднання.

В гр.№1 (36%) і гр.№2 (41%) з поняттям «ворог» частіше всього асоціюється чорний цвіт.

З урахуванням результатів дослідження були проведені тренінгові програми, направлені на вибір адекватних форм взаємодії старшокласників при виникненні дружеских відносин, ток-шоу «Мій друг – хто він?». В подальшому ця проблема отримає своє углиблення в наступних роботах авторів.

### *Література*

1. Агеев В.С. Психологія міжгрупових відносин. – М.: МГУ, 1983.- 138с.
2. Асмолова А.Г. Личність як предмет психологічних досліджень – М.: МГУ, 1984. – 103.
3. Кон І.С. В пошуках себе – М.: Політиздат, 1984. – 333с.
4. Кон І.С. Психологія ранньої юності – М.: просвіщення, 1989. – 254с.
5. Кон І.С. Психологія юнацького віку. – М.: Просвіщення, 1979.- 174с.
6. Кон І.С. Соціологія особистості – М.: Політиздат, 1967.

*Любчук О.К.*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ПСИХОКОРЕКЦІЇ В УКРАЇНІ**

Успішність корекції обумовлена необхідністю вивчення психологічної структури порушень та її генезису. Корекційні зусилля повинні бути

сконцентрованими не стільки на зовнішніх, але, насамперед, на внутрішніх проявах відхилень в розвитку, враховувати витоки, які породжують дані відхилення.

Розвиток психіки розуміється як закономірні зміни психічних процесів у часі, які мають кількісні, якісні та структурні перетворення [1, 294]. Розвиток психіки характеризується незворотнім характером змін, направленістю (здатністю до накопичення змін, “надбудовою” нових змін над попередніми) та їх закономірним характером. Теорії розвитку психіки відрізняються трактовкою структури психіки та умов, які визначають її перетворення.

Розвиток особистості – це зміни її кількісних та якісних властивостей. Крім того, розвиток особистості розуміється як розвиток її світогляду, самосвідомості, відношень до дійсності, характеру, здібностей, психічних процесів, накопичування досвіду [1, 229]. Виділяють ряд стадій індивідуального розвитку людини: вік немовляти, ранній дитячий вік, дошкільний, молодший шкільний, підлітковий, юнацький, вік молодості, зрілості, похилий вік.

Таким чином, розвиток характеризується, насамперед, якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових структур. В залежності від того, як вирішується проблема обумовленості розвитку психіки людини (генотипічна обумовленість, обумовленість середовищем) залежить розв’язання таких проблем як учіння, наuczіння та виховання, так і психологічної допомоги людям.

Згідно з Л.С. Виготським, середовище є джерелом розвитку у відношенні до розвитку вищих психічних функцій. Розвиток не є пристосуванням людини до навколишнього середовища. Відношення до оточуючого середовища змінюється з віком, а значить і змінюється роль середовища для розвитку. Вплив середовища визначається переживаннями людини? У людини не має природжених форм поведінки до середовища, її розвиток відбувається внаслідок засвоєння теоретично вироблених форм та способів діяльності.

Умови розвитку були описані О.М. Леонтьєвим. Такими умовами є морфо – фізіологічні особливості будови мозку та спілкування. Вони повинні бути приведені в рух діяльністю суб’єкта, яка виникає у відповідь на потребу. Потреби формуються в процесі життя людини.

За Л.С. Виготським, рухомою силою психічного розвитку є навчання. Воно не є тотожним розвитку. Навчання може створювати зону найближчого розвитку, тобто визивати до життя, пробуджувати та приводити в рух внутрішні процеси розвитку, які спочатку для дитини можливі тільки в сфері взаємовідношень з оточуючими та в співробітництві з товаришами, а потім стають власністю самої дитини.

Тому навчання і психологічна корекція повинні орієнтуватися не стільки на вже дозрілі функції, пройдені цикли розвитку, скільки на функції, які ще зріють.

Для розуміння можливостей та особливостей побудови психологічної корекції психічного розвитку дитини необхідно звернути увагу на гіпотезу Л.С. Виготського про системну та смислову будову свідомості та її розвиток в оточенні.

Він вважав, що людська свідомість – це не сума окремих процесів, а їх система – структура. Розвиток кожної психологічної функції залежить від того, в яку структуру вона входить і яке місце в ній займає. Вхід у свідомість, за Л.С. Виготським, є можливим тільки через мову і перехід від однієї структури свідомості до іншої відбувається завдяки розвитку значення слова, узагальнення.

В 30-ті роки в дослідженнях Харківської школи (О.М. Леонтєва, О.В. Запорожця, П.І. Зінченко, П.Я. Гальперіна, Л.І. Божовіч та ін.) було показано, що в основі розвитку узагальнення лежить безпосередня практична діяльність суб'єкта [2].

Тобто, процес розвитку – саморух суб'єкта завдяки його діяльності з предметами, а факти спадковості та середовища – це лише умови, які визначають не сутність процесу розвитку, а лише різноманітні варіації в межах норми.

О.М. Леонтєв поглибив розробку ідеї Л.С. Виготського про провідний тип діяльності. Завдяки роботам О.М. Леонтєва провідна діяльність почала розглядатися як критерій періодизації психічного розвитку та як показник психологічного віку дитини. Зміст та форма провідної діяльності залежить від конкретно-історичних умов, в яких відбувається розвиток людини.

Д.Б. Ельконін показав, що людська дія має як операційний бік, так і власний особистісний сенс.

Операційний зміст діяльності розроблявся в роботах П.Я. Гальперіна та його співробітників, проблема становлення та зміни мотивів, становлення та втрати діяльністю особистісного сенсу - в роботах Л.І. Божовіч та її співробітників.

Д.Б. Ельконіним був відкритий закон чергування, періодичності різних типів діяльності: за діяльністю одного типу, орієнтацією в системі відношень слідує діяльність другого типу, в якій відбувається орієнтація в способах застосування предметів [6]. Кожний психологічний вік Д.Б. Ельконін запропонував розглядати на основі чотирьох критеріїв: соціальної ситуації розвитку, провідного типу діяльності, основних новоутворень розвитку, психологічної сутності кризи – внутрішньої динаміки розвитку в даний період життя.

Згідно за К.Н. Поливановою, віковий кризис – це перетворення соціальної ситуації розвитку, при якому стара соціальна ситуація розвитку руйнується, а на її місці будується нова, тобто відбувається перетворення новоутворень стабільного періоду в суб'єктну здатність індивіду [4, 179]. Корекція проблем в поведінці, особливо в кризі сні вікові періоди, передбачає не подолання симптому кризи, а ампліфікацію (посилення) його позитивного ефекту,

використання періоду кризи для розв'язання задач розвитку. Для дорослого критичний період розвитку дитини являє собою кризис власної системи виховання. Дії дорослого повинні змінюватися в критичний період разом з діями дитини. Вважається, що корекція поведінки дорослого яка умовою, забезпечує нормальне протікання вікових кризи сів у дитини.

Принцип єдності діагностики та корекції /розвитку/ відображає цілісність здійснення психологічної допомоги як особливого виду практичної діяльності психолога. Даний принцип є специфічним, саме він знаходиться в основі корекційної роботи.

Основною метою корекційної роботи з відхиленнями та порушеннями в межах норми є сприяння всебічному психологічному та особистісному розвитку людини, тобто створення оптимальних умов для психічного та особистісного розвитку людини, для розвитку її індивідуального творчого потенціалу. Корекційна робота повинна здійснюватися не як просте тренування вмінь, а як удосконалення психічної діяльності людини, необхідної для здійснення життєвих відношень.

Ефективність корекційної роботи на дев'яносто відсотків залежить від комплексності, глибини та точності попередньої діагностичної роботи [3, 13]. Д.Б. Ельконін вказував на необхідність спеціальної діагностики, яка буде спрямована на контроль за процесом психічного розвитку людини /дитини/ з метою корекції відхилень, які будуть сховані.

Діагностико-корекційна /розвивальна/ робота – це один із самих складних напрямків в роботі психолога, так як потребує спеціальної психологічної психолога-практика [5, 83].

В діагностиці необхідне вміння виділяти психологічну проблему, вірно ставити питання, отримувати необхідну інформацію, формулювати висновок, який має спрямованість на аналіз конкретного, одиничного випадку. Процедура діагностико-корекційної діяльності практичного психолога складна, об'ємна і відповідальна. Вперше така процедура була запропонована Л.С. Виготським.

Л.С. Виготський виділяв симптоматичну діагностику та нормативну вікову діагностику. Якщо перша спрямована на зовнішні ознаки розвитку, то друга на виявлення як актуального, так і потенційного рівня розвитку, тобто зони "найближчого" розвитку.

Зона "найближчого" розвитку (ЗНР) в діагностиці є критерієм розумового розвитку дитини. Саме вона дає уявлення про внутрішній стан, потенційні можливості розвитку. На ній можливо зробити науково обґрунтований прогноз та рекомендації. Саме феномен зони "найближчого" розвитку дозволяє впроваджувати провідну роль навчання для розвитку дітей, особливо розумового розвитку. ЗНР є наслідком закону становлення вищих психічних функцій, які формуються спочатку в сумісній діяльності, у співробітництві з іншими людьми та поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта.

Тому для втілення в практичну діяльність психолога вікової нормативної психодіагностики необхідне знання вікових нормативів як психічного так і особистісного розвитку. Для більш глибокого їх засвоєння та можливості діагностики необхідно проаналізувати роботи Венгера А.Л., Ельконіна Д.Б., Давидова В.В. Оцінка ефективності корекційної роботи психолога повинна здійснюватися згідно з рівнем функціонування учасника корекційної програми, а також з врахуванням його позиції. Факторами, які впливають на ефективність психокорекції є очікування клієнта; значення для клієнта визволення від проблем, які він має; характер проблем клієнта, готовність клієнта до співробітництва; очікування психолога, який здійснює психокорекційну роботу; професійний та особистісний досвід психолога; специфічний вплив конкретних методів психокорекції.

Таким чином, для здійснення психічної корекційної роботи, як власне корекційної, так і корекційно - розвивальних програм, необхідні знання основних положень вітчизняного підходу до психічного та особистісного розвитку людини.

### *Література*

- 1.Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко, под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – С.294-296.
- 2.Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996. С. 177-317.
- 3.Осипова А.А, Введение в теорию психокорекции - М.: Московский психолого-социальный институт, НПО «МОДЭК», 2000. – С. 13--40.
- 4.Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений, - М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 184с.
- 5.Практическая психология в образовании: Учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений. /Под ред. И. В. Дубровиной. 2 – е издание – М. :ТЦ “Сфера”,1998. – 528с.
- 6.Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.

*Овчар О.М.*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕВІАЦІЙ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СТРОКОВОЇ СЛУЖБИ**

Дослідження проводилось протягом 1999-2001 років. У вказаний період військовослужбовці Первомайського ракетного з'єднання залучалися до виконання міждержавної угоди щодо ліквідації на Україні ракетно-ядерної зброї. Переважна більшість діагностичних та психокорекційних заходів відпрацьовувалась у частинах, які безпосередньо несли бойове чергування, виконували завдання вартової служби надзвичайного державного значення. Це відбувалося, крім у згаданих двох ракетних полків, також у деяких інших



військових частинах бойового забезпечення, що входили до складу Первомайського з'єднання.

Дослідженню підлягали всі військовослужбовці військової частини 33883 (Первомайського ракетного з'єднання), серед яких виявлялися особи, які в цей період мали випадки девіантних вчинків. Таких було виявлено 71 чоловік, а також було визначено контрольну групу в кількості 123 осіб з числа військовослужбовців військових частин 89551 та 23466. Таким чином, загальна чисельність військовослужбовців, які підлягали подальшому дослідженню, склала 194 особи.

Для відпрацювання нашої гіпотези, осіб, що мали випадки девіантних вчинків, було розподілено на підставі критеріїв на три групи: соціально-пасивні, адитивні та асоціальні.

#### Перша група. Соціально-пасивні.

На період нашого дослідження вона складалась з 25 військовослужбовців. За проявами девіантних вчинків троє з них мали спроби суїциду, 7 самовільно залишали свої військові частини, 11 були об'єктами нестатутних відносин, зазнавали морального тиску з боку співслужбовців, та 5 з причини ускладненої адаптації до умов військової служби різними способами намагалися ухилитися від виконання службових обов'язків. Переважна більшість з цих осіб – 18 (72%) були військовослужбовці першого періоду служби. П'ятеро (20%) прослужили більше 6 місяців, а 2 (8%) були солдатами останнього періоду служби.

#### Друга група. Адитивні.

До цієї групи увійшли військовослужбовці, котрі мали поодинокі випадки девіантних вчинків. Загалом, ми провели вивчення 29 таких солдат, 9 з яких припускали нестатутні взаємовідносини, 4 халатно ставились до виконання своїх службових обов'язків, порушували статутні правила несення вартової служби та бойового чергування, 7 вживали спиртні напої та наркотичні речовини під час перебування на службі, 4 скоїли самовільні відлучки, 3 проявляли сперечання та грубість по відношенню до командирів та начальників, 2 мали випадки промотання та продажу державного майна. З цієї групи 9 (31%) осіб прослужили до 6 місяців, 13 (44%) – до року, решта 7 (25%) складали військовослужбовці, що завершували військову службу.

#### Третя група. Асоціальні.

Вона складалась з 17 осіб. До її складу увійшли троє військовослужбовців, що вчинили військові злочини та на період нашого дослідження перебували під слідством. Ці військовослужбовці скоїли наступні злочини: перевищення службових повноважень, промотання військового майна, самовільне залишення частини з метою ухилитись від військової служби. До цієї групи ми віднесли також солдат, які неодноразово мали випадки різних девіантних вчинків. Серед них 9 порушували статутні правила взаємостосунків між військовослужбовцями, 5 займались здирицтвом та крадіжками, халатно ставились до виконання своїх службових обов'язків та порушували статутні правила несення бойового чергування. Більшість з цих осіб також скоювали

самовільні відлучки та вживали алкогольні напої під час військової служби. За періодами своєї служби вони розподілялись наступним чином: до 6 місяців – 3 (18%); до року – 6 (35%); більш року – 8 (47%) військовослужбовців.

Залучена нами для порівняльного аналізу контрольна група складалась: 48 – були солдатами першого періоду служби; 41 прослужив до року, а 34 військовослужбовців прослужили більше року. Ми намагались досягти приблизно рівного представництва військовослужбовців усіх 3-х призовів, які проходили службу у Збройних силах України.

Проводячи вивчення психологічних особливостей військовослужбовців з ознаками девіацій, ми починали з ознайомлення з документами та аналізу інформації, яка отримувалася в процесі використання інших методів вивчення особистості. При цьому, в першу чергу користувались матеріалами особових справ. Останні давали можливість прослідкувати вплив сім'ї, окремих її членів, стилю виховання на девіанта.

На початку аналізу документів увага зверталась на такі основні моменти формування особистості, як стосунки в родині, її цілісність. Враховувалось те, що явище “неповного дому”, зокрема, при розпаді сім'ї в період дитинства та підліткового віку, особливо згубно діє на формування особистості. Сирітство в дитячі роки – фактор, що може обумовлювати з віком формування незбалансованої системи потреб та багато інших негативних рис.

Про те, що військовослужбовці, які виховувались в неповних сім'ях, більш схильні до девіантної поведінки, свідчить і проведений нами аналіз. Так, серед досліджуваного особового складу кількість військовослужбовців з неповних сімей склала 19%. В той же час, цей показник серед осіб, що скоїли різноманітні девіантні вчинки, сягав уже 41%. Найбільш характерними для останніх було самовільне залишення частини - 4 особи, ставали об'єктами нестатутних взаємовідносин - 6 осіб та халатно ставились до виконання службових обов'язків (порушення правил несення внутрішньої служби, бойового чергування) - 6 військовослужбовців.

Аналізуючи ці дані, ми приєднуємося до думки багатьох дослідників, що дуже важливе значення для утворення можливих відхилень від норми при формуванні особистості має позбавлення дитини материнської турботи чи її нестача. У таких дітей, особливо хлопчиків, спостерігається менш гармонійний фізичний розвиток, у них нижчі здатності до подолання стресових та фрустраційних ситуацій, виявляється також нижчою, ніж це могло у них бути, шкільна успішність. Вони імпульсивніші, менш добросовісні та слухняні, гірше пристосовуються в колективі. В нашому випадку, серед 194 досліджених військовослужбовців було троє осіб, що виховувались без матері, з них двоє мали випадки девіантних вчинків (причому обидва самовільно залишали військові частини).

Те, що серед осіб, які виховувались тільки матір'ю, переважають такі випадки девіантних вчинків, як самовільне залишення частини, халатне ставлення до виконання службових обов'язків, нестатутні відносини, ми

пояснюємо тим, що позбавлення дітей батька представляється для них як позбавлення чоловічого прикладу, що уособлює авторитет, дисципліну, порядок, самостійність. Не маючи в своїй пам'яті яскравих зразків гідної чоловічої поведінки, потрібних установок, такі особи вдаються до пошуків сурогатів цих зразків у середовищі однолітків та старших, швидше переймають негативні звички, частіше виростають недисциплінованими, агресивними у ставленні до оточуючих. Разом з тим те, що 55% солдатів, які ставали об'єктами нестатутних взаємовідносин, виховувались без батька, свідчить про те, що у них частіше відсутня впевненість та стійкість у соціальному середовищі, занижена самооцінка серед однолітків. Ми переконані, що для кожного такого військовослужбовця потрібно розробляти індивідуальні корекційні рекомендації для супроводу його служби, вже починаючи з перших місяців знаходження у військовій частині.

Проводячи аналіз документів, ми намагались встановити наявність тих несприятливих ситуацій у житті і діяльності досліджуваного, які могли вплинути на деформацію його потреб і стати підставою для соціально-психологічної дезадаптації в окремих ситуаціях. Це могли бути певні нервові потрясіння, викликані розлученням або загибеллю батьків, або виховання в родині, де батьки зловживають спиртними напоями, чи отримання черепно-мозкових травм, перенесення серйозних захворювань і т.д.

Після вивчення особових справ ми здійснювали психодіагностичне тестування військовослужбовців. Враховуючи, що в звичайних умовах для вивчення особистості молодого солдата не завжди була можливість для якісного ознайомлення з документами, завчасної підготовки до проведення бесід та тривалого цілеспрямованого спостереження, велика увага приділялась застосуванню психодіагностичних методик. Хоча опитувальники цих методик дають змогу передбачити лиш незначну частину особливостей поведінки людини в конкретній ситуації, вони все ж таки, як ми переконалися, можуть бути досить ефективними. Це пояснюється тим, що особи з проявами девіантної поведінки відрізняються певною соціальною ригідністю та стереотипністю дій. В різноманітних соціальних ситуаціях цей показник може значно підвищуватися і це знаходить вираз в їх відповідях. При проведенні психодіагностичних тестувань поряд з такими методиками, як тест Айзенка (аналіз складових екстра-інтроверсії та нейротизму), опитувальник Шмішека (виявлення акцентуацій), які є обов'язковими для вивчення військовослужбовців в Збройних Силах України, ми використовували експрес-метод Ільїна (визначення сили нервової системи) та опитувальник Супос-8 (самооцінка на момент дослідження психічного стану досліджуваного). Проте практика свідчить, що при відповідях на вербальні тести значна частина осіб (буває до 30%) мають схильність давати не зовсім достовірні, а скоріше соціально бажані відповіді. Тому для якісної оцінки актуального емоційного стану досліджуваного використовувалася також методика колірною вибору, розробленою на базі навчального посібника Ю.Б.Максименка "Кольорова

символіка в експериментально-психологічних дослідженнях”. Аналіз результатів цієї методики ми порівнювали з даними, отриманими за допомогою опитувальника Шмішека. Результати психологічних тестувань дозволяли визначати параметри психологічних особливостей військовослужбовців з різноманітними проявами девіантних відхилень.

Одночасно для підготовки планів індивідуальних бесід з кожним із девіантів проводилось анкетування досліджуваних військовослужбовців з використанням нашої анкети “Молодий солдат”. Орієнтиром у визначенні даних ненормативності слугував узагальнений план бесіди та перелік можливих несприятливих ознак, які слід було фіксувати. Це дозволяло завчасно намічати схему індивідуальної бесіди з конкретним військовослужбовцем. На кожного солдата заводився окремий лист вивчення, куди заносилися всі відомості, які можуть свідчити про неадекватний рівень проявів тих чи інших психологічних якостей особистості.

Наведемо результати застосування цієї анкети під час початкового дослідження. У порівнянні: контрольна група / девіанти:

Виховувались без одного з батьків – 19% / 41%;

Мають батьків, які страждають нервово-психічними захворюваннями – 2% / 5%;

Мали погані взаємостосунки в родині – 18% / 62%;

Скаржаться на свій стан здоров'я – 9% / 16%, з них мали черепно-мозкові травми – 2% / 5%;

Втікали з дому – 4% / 21%;

Скаржаться на відсутність друзів – 2% / 13%;

Вживали алкоголь – 76% / 91%, наркотичні речовини – 11% / 19%;

Мали приводи до міліції – 3% / 15%;

Неодноразово брали участь в бійках – 5% / 23%;

Агресивно реагують на несправедливе відношення до себе, вважають себе запальним – 6% / 11%;

Переважає поганий настрій – 4% / 13%;

Бувають часті зміни настрою у – 9% / 17%;

Без бажання призивались на військову службу – 7% / 19%;

Загалом, матеріали цієї анкети свідчать про те, що особи, які скоїли девіантні вчинки, як правило, виховувались у неповних родин. Причому, в більшості з них спостерігались погані взаємостосунки поміж її членами (у 65% респондентів). Такі особи вже мали досить значний негативний досвід та сформовані негативні звички. Так, порівняно з військовослужбовцями контрольної групи, ці особи у 5 разів частіше мали випадки втеч з дому, 91% з них мали досвід вживання алкоголю, а 19% навіть вживали різноманітні наркотичні засоби (найчастіше коноплю), кожен сьомий мав приводи до міліції, а кожен четвертий приймав участь у бійках. Це також вказувало на значний розвиток таких особистісних утворень, як несформованість вольових якостей,

переважання прагнення до безтурботного життя, розваг, асоціальну спрямованість особистості.

У таких осіб майже в два рази частіше, бували зміни настрою, ніж у солдатів з контрольної групи; вважали себе запальними 11% з них, а поганий настрій переважав у 13%, які мали випадки девіацій. Крім того, особи, які ставали об'єктами нестатутних відносин та ухилялися від військової служби, значно частіше скаржилися на стан свого здоров'я. Таким чином вони шукали вихід з психотравмуючої для них ситуації.

Після оцінки отриманої попередньої інформації з кожним військовослужбовцем організовувалося проведення індивідуальної бесіди.

При проведенні цієї бесіди особлива увага приділялась розгляду сімейного стану досліджуваного. Отримані дані підтверджують, що деформація моральних почуттів і спілкування із значущими іншими наклали значний негативний відбиток на формування особистості. Солдати з розлучених сімей частіше виявлялися відлюдьками, з нерозвинутою підструктурою спілкування і дещо спотвореною самосвідомістю. Як ми вже відмічали, серед військовослужбовців, що скоїли девіантні вчинки, 41% виховувались у таких родинах. Досить часто ці люди виявлялися недовірливими, боязкими, недисциплінованими суб'єктами, схильними до суперечок, сварок. Очевидно, це заважало розвитку пізнавальних процесів, а тому у цих осіб виявилася нижчою успішність у навчанні. На нашу думку, це пояснюється несформованою увагою під час спілкування, в тому числі і на занятті, збідненою уявою про людей, невмінням входити в емоційний з ними контакт, а накопичення досвіду невеликого спілкування позбавляє таку особистість емоційної та моральної впевненості, веде до загострення потреби у психологічному захисті, формування почуття соціальної неповноцінності, і ще більшої деформації структури самосвідомості.

Важливе місце в розумінні характерологічних особливостей особистості військовослужбовця, формуванні його ведучих потреб посідало вивчення домінуючого стилю виховання в сім'ї, особливо, наявність його дефектів. Тому цьому питанню нами приділялася підвищена увага. Спираючись на класифікацію А.Є.Личка, ми намагались встановити типи сімейного виховання, які могли бути передумовами для відхилень в розвитку особистості. Врахувалось, що дуже небезпечною в цьому плані є один з головних недоліків неповних родин – гіпопротекція, яка в крайній формі проявляється як бездоглядність, але частіше – як недостатність контролю опікунства за поведінкою. При такому підході ніхто не формує у вихованця твердих соціальних переконань – центрального елементу в ієрархії спрямованості, спектру позитивних нахилів та інтересів для набуття навичок повноцінного життя, не навчає розумінню ціннісних орієнтирів – “що таке добре, а що погане”.

Так наприклад, серед дев'ятох осіб, що з різноманітних причин ухилялись від військової служби, халатно відносились до виконання своїх посадових

обов'язків, троє виховувались без батька, а ще у п'ятох батьки вихованням дітей майже не займались. Все це вплинуло на них таким чином, що у цих солдат не сформувались навички соціальної поведінки та при несприятливих зовнішніх впливах вони не знайшли нічого кращого, ніж відмежовуватися від навколишнього шляхом ухилення від найважливішого для них в цій ситуації – від виконання службових обов'язків.

Ми переконались, що досить нерідко в неповних сім'ях переважає стиль емоційного відчуження. Це веде до того, що нерозвинута палітра справжніх людських почуттів формує емоційно обкрадену людину. В цьому випадку складається враження, що дитина була тяжкою ношею в житті батьків і вони давали їй це зрозуміти майже в кожному акті спілкування. В результаті юнаки з таких родин виростають нерішучими, боязкими, з несформованою потребою постояти за себе. Загострено переживаючи оточуючу дійсність, яка їм здається ворожою, вони намагаються компенсувати відсутність чуттєвого світу досвідом віртуальним, побудованим в своїй уяві. Тому багато фантазують, подумки мандруючи в казковий світ, де не зустрічаються складнощі, з якими стикаються в реальному світі, на цьому ґрунті у них можливий ненормативний розвиток декількох підструктур особистості, а це спричинює випадки девіацій. Найбільш характерними для таких осіб в наших умовах були випадки самовільного залишення військової частини, ухилення від виконання службових обов'язків, а після цього вони ставали об'єктами моральних та фізичних образ з боку товаришів, яких вони підводили. Спробуємо пояснити, чому в таких людей сформувалася розбалансована система потреб. Зокрема, у них залишилися недорозвинутими такі важливі підструктури особистості, як спрямованість – база самосвідомості, цільний характер, спілкування та адекватна самосвідомість. Внаслідок цього, як вже згадувалося, домінуючою стає квазіпотреба: значну частину своєї психічної активності “каналізувати” на замітник реального життя – уяву, що продукує хворобливі фантазії, які перетворюються у автономну сферу. Вона у них набирає все більш нереального вигляду, що ще більш заважає формуванню здорових потреб, в тому числі і в спілкуванні з оточуючими людьми. Внутрішній діалог з самим собою, замість спілкування з іншими, що збагачує почуттям причетності і впевненості, веде до ще більшої ізоляції від ровесників.

Подивимось на іншу крайність. Домінуюча гіперпротекція – надмірна опіка і дріб'язковий контроль за кожним кроком виливаються в цілу систему постійних заборон та пильного невідступного стеження за підлітком. Ось звідки ознаки несформованості конструктивних потреб, відсутність бажання діяти самостійно і це, здебільшого, веде до майбутньої нерішучості, слабкої волі, непристосованості до життя, невміння самому вирішувати свої проблеми. Таким хлопцям важко адаптуватися до умов військової служби. А тому вони були схильні до інфантильних рішень – самовільно залишити військову частину. Це виявилось також характерним і для осіб, що виховувались в умовах потураючої гіперопіки. Останні найчастіше виростають примхливими,

свавільними, не визнають заборон, вимог військової дисципліни. На нашу думку, це теж результати дисбалансів у системі потреб у всіх підструктурах особистості. Проведений аналіз осіб, що скоїли самовільні залишення військових частин та на підставі ускладненої адаптації, ухилялись від виконання службових обов'язків показує, що 60% з них виховувались саме в неповних сім'ях, 20% виростили в багатодітних сім'ях із сільської місцевості, де мали місце вище згадані недоліки у вихованні.

Особи, які насаджали нестатутні стосунки у військовому середовищі, тобто асоціальні девіанти, під час бесід з ними, відмічають жорсткий і навіть жорстокий батьківський стиль виховання. В цьому випадку переважали умови, для яких характерними були суворі розправи за дрібні провини чи ситуації, коли часто на дитині “зривали зло” за різні прикrostі в своєму житті. Жорстокі взаємини – це також душевна байдужість одного до одного, повне нехтування інтересів та тривог інших членів сім'ї. Діти, як правило, виростають тут черствими, підозрілими і мстивими людьми, здатними на жорстокі вчинки заради досягнення мети будь-якою ціною. Головна їх риса – бездуховність. В системі підструктур такої особистості склався явний перекис від нерозвинутої уяви та збіднених почуттів у бік формування жорстоких вольових навиків та чітких уявлень про щастя для себе. Це виливається в гіпертрофованій потребі домінувати, вдаватися до агресивного захисту, блокуватися з собі подібними для досягнення радощів життя за рахунок інших. За нашими спостереженнями, таким військовослужбовцям найчастіше притаманні такі риси, як збудливість, застрявання, прагнення до лідерства.

За період нашого дослідження ми переконалися, що вкрай негативне значення на формування системи потреб особи має та чи інша форма неправильного виховання, коли у неї склалися різноманітні типи акцентуації особистості.

Для того, щоб мати повніше уявлення про причини формування в ієрархії підструктур особистості саме тих чи інших потреб у воїна, їх збалансованість чи ступінь розбалансованості та їх вплив на прояви девіантної поведінки, ми намагалися, крім умов виховання в сім'ї, по можливості, в'яснити також особливості первинного колективу, в якому вчився або працював юнак. Нам важливо було встановити, які групові цінності і норми панували тут та які характерологічні якості, вміння і навички могли формуватися у молодій людини. Аналіз кола друзів, інших людей, з ким себе хотів ідентифікувати досліджуваний, дозволяв підійти до визначення моральних якостей, зокрема спрямованості його особистості, стилю спілкування, прийнятої поведінки в даному соціальному оточенні, самооцінки, рівня самосвідомості. Так, знайшло підтвердження припущення, що у асоціальних девіантів переважають примітивні гедонічні потреби, обумовлені особливістю досвіду та спрямованості особистості, при майже нерозвинених духовних потребах. Так, серед асоціальних осіб, які халатно ставилися до виконання службових обов'язків, припускали сперечання та грубість не було ні одного військовослужбовця, який

мав би визначену мету, не пов'язану з егоїстичними запитами у житті, прагнув посвятити його соціально корисній справі. Як правило, такі особи мали вузько утилітарний спектр потреб: здобути побільше грошей, проводити вільний час у розвагах, мати друзів з кримінального оточення.

Проведений аналіз свідчив, що девіантні вчинки є більш поширені серед осіб з низьким освітнім рівнем (незакінчена середня освіта). Їх відсоток серед осіб, що скоїли девіантні вчинки, складав 31%, а серед загальної чисельності військовослужбовців, призваних до військової частини 33883, питома вага таких солдатів збільшилась з 13% у 1999 році до 18% у 2001 році. Та навпаки, за цей час значно скоротилось число осіб, які мали середньо-технічну або середньо-спеціальну освіту. Проте освіта, хоча вона, здавалося б, і розширює можливості для самореалізації, це ще не гарантія високих якостей особистості. За нашими спостереженнями, потрібно дуже уважно відноситись до осіб, які мають середньо-технічну, або навіть вищу освіту. Досить часто сам факт їх призову до лав Збройних Сил свідчить не про інше, як про те, що вони не змогли своєчасно влаштуватись у цивільному житті. І тепер, будучи на 4-5 років старшими від своїх однопризовників, вони значно понизили свою адаптаційну здатність, їм стало важче прилаштуватись до умов служби. Особливо, якщо вони мають екзальтований чи сензитивний тип акцентуації, що буває не так вже і рідко. Ми також фіксували осіб, які ніде не працювали після закінчення навчального закладу, часто змінювали місця навчання та роботи, а також тих, хто вже спробував свої сили у бізнесі та на ниві комерційної діяльності. За нашими даними, для перших характерними були ускладнення з адаптацією і вони відносились до групи соціально-пасивних. А останні, при несприятливих умовах, розповсюджували в підрозділах нестатутних взаємовідносин.

На підвищену вірогідність можливих девіантних вчинків вказували відповіді в анкеті про негативне ставлення досліджуваного до військової служби. З кожним таким військовослужбовцем в особистій бесіді ми намагались з'ясувати причини такого ставлення. Разом з тим, ми помітили і деяку позитивну тенденцію: за нашими даними, кількість солдат, які позитивно ставляться до військової служби, зросла з 75% у 1999 році до 83% у 2001 році. При цьому виявилось, що значно зменшилась кількість осіб, які розглядають військову службу як значну перешкоду для досягнення своїх цілей. Так, якщо в 1999 році такі висловлення зробили троє військовослужбовців, то в 2001 році таких осіб зовсім не було виявлено. Звичайно, тут не варто переоцінювати щирість відповідей.

Таким чином вже попереднє дослідження виявило, що наш поділ девіантів серед військовослужбовців дострокової служби на соціально пасивних, адитивних та асоціальних є обґрунтованим. Подальше дослідження із застосуванням психодіагностичних методів цілком підтвердило це припущення.



*Харченко Н.*

## **ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКИ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МІРКУВАННЮ**

Відомо, що міркування є логічною категорією. Тому воно описується й аналізується в наукових дослідженнях з логіки. В логічному аспекті міркування своєрідне й відрізняється від розповіді й опису тим, що виражає умовивід, – вищу форму логічного мислення. Міркуючи, людина пов'язує як слова в реченні, так і самі речення між собою. Ці зв'язки реалізуються на логічній і смисловій основі за допомогою мовних засобів. Міркування є не тільки логічною категорією, а й структурно-семантичною одиницею мовлення, і, отже, є предметом розгляду як у лінгвістиці, так і в методиці.

Для методики розвитку мовлення важливим є завдання відбору й застосування в процесі навчання дітей міркуванню необхідних відомостей з логіки, без врахування чого не можна якісно й ефективно організувати роботу по вивченню дітьми відповідної мовленнєвої одиниці, її специфічних ознак: структури, змісту, основних правил побудови міркування. Логіка допомагає осмислювати поняття, з якими співвідносяться окремі слова й висловлювання, а також встановлювати ступінь відповідності між значенням слова та поняттями. Звернення до логіки як науки необхідне і в тому випадку, коли виникає сумнів щодо чіткості, доречності й послідовності вираження смислових зв'язків всередині синтаксичних структур. Потрібна інформація є перш за все в дослідженнях М.Н. Алексєєва, В.Х. Арутюнова, В.Ф. Асмуса, В.Н. Брюшинкіна, І.З. Дуцяка, А.О. Єришева, В.Є. Жеребкіна, О.А. Івіна, В.І. Кирилова, Н.І. Кондакова, А.Є. Конверського, Ю.О. Петрова, В.І. Свинцова, Є.Ф. Сластенка, О.О. Старченка, Ю.П. Тарелкіна, А.А. Ткаченка, В.О. Толока, М.Г. Торфула та ін., які вивчають логічну специфіку міркування.

У логіці одні автори міркуванням називають "... ланцюг умовиводів на певну тему, викладених в логічно послідовній формі" [1]; інші науковці вважають, що міркування – це "... послідовний ряд суджень щодо якогось питання, де з попередніх суджень неодмінно випливають наступні, в наслідок чого виникає відповідь на поставлене в міркуванні запитання" [7; 186]; "... внутрішньо зумовлений зв'язок тверджень" [5; 8]. Є такі дослідники, які міркування відносять до процедури обґрунтування деякого висловлювання (висновку) шляхом послідовного виведення цього висловлювання з інших висловлювань (засновків) [12; 37].

Методисти Є.І. Богомолова, М.С. Вашуленко, Л.І. Величко, А.Г. Галетова, Н.Д. Зарубіна, Н.М. Кожина, Т.О. Ладиженська, М.Р. Львов, О.Д. Митрофанова, Є.І. Мотіна, Р.І. Нікольська, Т.Г. Рамзаєва, Н.М. Светловська, М.Г. Стельмахович, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова та ін. визначаючи поняття "міркування" враховують різноманітні його ознаки.

Так, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаєва, Н.М. Светловська міркуванням називають "... текст, в якому для доведення певного твердження (або його спростування) використовуються судження, приклади, зіставлення, що спричиняють нові судження та умовиводи" [8; 360]. М.О. Пльонкін вважає, що міркування

становить ланцюг суджень і умовиводів в ім'я ствердження, обґрунтування головної думки, що функціонує як теза [10; 54]. На думку М.Г. Стельмаховича, міркування – це “...зв'язний текст, що характеризується логічною послідовністю думок, роздумів на визначену тему” [11; 83].

Отже, при визначенні поняття “міркування” ці методисти враховують його логічну основу.

Інші методисти (Л.І. Величко, А.Г. Галєтова, Н.Д. Зарубіна, Л.П. Федоренко, Г.О. Фомічова та ін.) до уваги беруть граматичні й лексичні ознаки вираження міркування.

Л.І. Величко, скажімо, міркуванням називає “...зв'язне мовлення, що складається переважно із синсемантичних речень з домінуванням причинно-наслідкових зв'язків” [2; 37]. На думку Н.З. Зарубіної, міркування – це “...текст, який включає причинно-наслідкові конструкції, питання, авторську оцінку, модальні слова” [4; 23]. А.Г. Галєтова визначає міркування як “...особливий вид висловлювання, що полягає в послідовному зв'язному викладенні думок шляхом встановлення причинно-наслідкових відношень між фактами і явищами та їх відповідному мовному оформленні в залежності від цілей, мотивів й умов комунікації” [3; 51]. Відомі методисти Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова міркуванням називають функціонально-смісловий тип зв'язного мовлення, в якому повідомляється про факти і явища, що перебувають у причинно-наслідкових зв'язках [9].

**На наш погляд, найбільш вдалим є розгляд даної комунікативної одиниці як функціонально-сміслового різновиду зв'язного монологічного мовлення, оскільки такий підхід допомагає встановити не тільки зв'язок між типом мовлення та характером його об'єкта, але й розкрити значення і функціонування лексико-граматичних явищ в мовленні, які не можна побачити на рівні словоформ чи речень.**

Відомо, що наука “логіка” подає таку структуру міркування: теза – аргументи – висновок. У методиці ж важливо з'ясувати, яку роль відіграє кожен із структурних компонентів у побудові *висловлювання* цього типу. Отже, для того, щоб побудувати міркування, по-перше, необхідна *теза* – головна й базова в смислового й структурного відношенні частина міркування. Теза – думка або твердження, істинність яких треба довести. Одна з основних вимог до тези в логіці – її *істинність*. Якщо теза хибна, то її не можна обґрунтувати ніякими доведеннями, а відтак неможливо розгорнути міркування. Ще одна вимога до тези – це *чіткість і ясність її формулювання*. Чіткість формулювання тези передбачає доречний і точний вибір кожного слова, а також постановку слів на визначене місце в міркуванні. Наступна вимога до тези – це її *незмінність*. Недотримання мовцем вимоги чіткості формулювання й смислової єдності тези призводить до логіко-мовленнєвої помилки, суть якої полягає у тому, що, почавши доводити одну тезу, через деякий час мовець в міркуванні доводить вже іншу тезу, а перша так і залишається не аргументованою.

По-друге, не менш важливим завданням під час побудови міркування є підбір *аргументів* для обґрунтування основної думки. Аргумент – це думка, істинність якої вже встановлена і яка може бути використана для

обґрунтування істинності чи хибності якогось положення. Основна вимога до аргументу – його *істинність*. Порушення цієї вимоги призводить до логічних помилок “хибний аргумент” і “передбачення підстави”, суть яких полягає в тому, що для розкриття тези беруться хибні аргументи або такі, що самі потребують доведення. Такі помилки мотивують неправильний умовивід у міркуванні. Недотримання наступної вимоги – *достатньої підстави* – призводить до таких логіко-мовленнєвих помилок, коли запропоновані аргументи не є достатніми для висловленої тези або положення, яке є правильним (істинним) в певних умовах, наводиться в якості аргументу в усіх умовах, в усіх обставинах. Ще одна вимога до аргументу – його *істинність незалежно від тези*. При порушенні цього правила виникає тавтологія, коли теза виводиться з аргументів, а аргументи із тези.

По-третє, **висновок**, має вживатися для підтвердження істинності висловленої тези.

До невід’ємної ознаки міркування відноситься **логічна правильність**. Вона досягається тільки за умов дотримання вимог **формально-логічних законів**, які є основою міркувань. Завданням методики розвитку мовлення є підбір таких зразкових текстів для наслідування, дидактичних мовленнєвих матеріалів, зміст яких будувався б за законами формальної логіки, найбільш точно відтворював вимоги цих законів, а відтак дозволяв і допомагав формувати в дошкільників уміння міркувати, що лягає в основу зв’язного мовлення.

Так, важливою умовою правильного міркування, побудованого за законами логіки, є дотримання **закону тотожності**, відповідно до якого кожна думка, висловлена в міркуванні, завжди повинна мати один і той же визначений, стійкий зміст. Закон тотожності формулює чітку мовленнєву вимогу: перш ніж починати обговорення якого-небудь питання, необхідно встановити його конкретний зміст, і в подальшому дотримуватись основних змістових положень, не допускаючи двозначностей. У разі порушення цих вимог процес міркування руйнується, що призводить до непорозумінь між співрозмовниками, а відтак до неправильного загального висновку.

У висловлюваннях типу міркування, на думку філософів, теза не повинна мати в собі логічного протиріччя із судженнями. Це відповідає вимозі **закону суперечності**. Так, не можуть бути одночасно істинними два судження: “Цей стіл чорного кольору” і “Цей стіл коричневого кольору”.

Із *законом суперечності* тісно пов’язаний закон **виключеного третього**, згідно якого з двох суперечних (а не просто протилежних) висловлювань в один і той же час і в одному й тому ж самому відношенні одне безумовно істинне. Недотримання вище зазначених вимог формальних законів призводить до того, що міркування стає неправильним і нелогічним, втрачає свій мовленнєвий зміст і лінгвістичну специфіку.

Не менш важливою умовою для побудови логічно правильного міркування є дотримання закону **достатньої підстави**, адже: “Жодне явище не може виявитись істинним або дійсним, жодне твердження – справедливим без достатньої підстави, чому справа йде саме так, а не інакше” [ ; 345]. Закон характеризує таку рису міркування як *обґрунтованість, доказовість*. Відповідно до вимог *закону достатньої підстави* думки в міркуванні мають

бути внутрішньо пов'язаними, впливати одна з одної, обґрунтовувати одна одну. Відхилення мовця від вимог закону приводить до того, що висловлена думка (теза) стає необґрунтованою, бездоказовою, руйнується зміст та структура міркування і як наслідок – не можна дійти певних правильних умовисновків.

Міркуючи за законом достатньої підстави, мовець відображає **причинно-наслідкові зв'язки й відношення**, що існують між предметами та явищами навколишньої дійсності. Під **причинним зв'язком** розуміють такий внутрішній зв'язок двох або більше явищ, коли одне з них неодмінно породжує інше. Встановити причину – це значить дати відповідь на те, чому відбувається те чи інше явище, чим воно викликане, що лежить в його основі тощо. У логіці **причина** трактується як явище, що викликає інше явище.

**Наслідок** – явище, породжене причиною. З метою формування зв'язності мовлення, передачі в міркуваннях логічних зв'язків, дотримання послідовності у висловлюваннях даного типу, в методиці важливо враховувати характерні особливості причинно-наслідкового зв'язку, а саме:

між причиною і наслідком існує *послідовність у часі*: спочатку виникає причина, а потім – наслідок;

причинний зв'язок є *необхідний*: кожного разу, коли є причина, неминуче настає й наслідок;

причина *породжує* й *зумовлює* наслідок. У цьому ще одна особливість причинного зв'язку, що відокремлює його від усіх інших випадків постійного слідування одного явища за іншим. Без цієї особливості неможливо відрізнити причину від приводу – події, що безпосередньо передують іншій події, уможлиблює її появу, але не породжує причини;

причина *загальна*: немає і не може бути безпричинних явищ.

Побудова міркувань залежить не тільки від дотримання законів, а й від уміння мовця володіти логічними прийомами, що сприяють встановленню причинно-наслідкових зв'язків, зокрема: аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, узагальненням й класифікацією. Завдання методики полягає в тому, щоб враховуючи специфіку становлення причинно-наслідкових зв'язків, добирати для наслідування такий лінгвістичний матеріал, який найкращим чином сприяв би формуванню в дошкільників мислительних операцій, адекватно відтворювати сутність і структуру цих логічних прийомів.

Відповідно до формально-логічних законів, перш ніж виділити істотні ознаки предмета, необхідно знати, які ознаки, елементи й сторони складають його як ціле, дослідити кожну властивість окремо та в зв'язку з іншими властивостями. Це досягається за допомогою **аналізу** – мисленого членування предмета на складові його частини, а в подальшому усвідомити розглянутий об'єкт як цілісність. Це завдання вирішує **синтез** – уявне поєднання частин предмета в єдине ціле.

Багатогранне вивчення предмета міркування, виділення його істотних ознак можливе шляхом **порівняння** – співставлення предметів з метою визначення їхньої схожості та відмінності. Використання в міркуваннях відповідного логічного прийому дає змогу виявити загальне у предметах, дати оцінку встановленим базовим ознакам та згрупувати предмети в класи.

Не менш важливим прийомом для побудови міркувань й аргументації основної думки, є **абстрагування** – уявне виділення істотних ознак предмета й відокремлення від маси інших властивостей. Один з різновидів абстрагування – **узагальнення** – логічний спосіб, завдяки якому здійснюється уявний перехід від одиничного до загального шляхом об'єднання однорідних предметів у класи на основі їхніх спільних ознак. В міркуванні узагальнення використовується з метою виявлення найбільш загального в судженнях-аргументах, а також задля формулювання переконливих і безпомилкових висновків.

У процесі обґрунтування базової думки важливого значення набуває в практиці роботи використання прийому **класифікації**, коли поділ предметів відбувається не за будь-якою ознакою, а за найістотнішою, що визначає характер усіх інших ознак предметів, що класифікуються. За допомогою прийому класифікації всі предмети розподіляються на види, а види – на підвиди. Правильна класифікація є запорукою правильних умовиводів у міркуванні.

У залежності від мети міркування, його комунікативної спрямованості кожен з логічних прийомів може бути або головним, або другорядним у процесі обґрунтування чи доведення тези. Так, аргументувати основну думку можна шляхом встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відношень між предметами та явищами докільля, застосовуючи при цьому прийоми аналізу й синтезу. Якщо ж треба довести висловлену тезу стосовно схожості чи відмінності предметів, їх ознак, то першочерговими будуть логічні прийоми порівняння й абстрагування. Відповідно до зміни співвідношень логічних прийомів, що застосовуються, змінюється й специфіка мовного (синтаксичного матеріалу). Саме особливості синтаксису, за допомогою якого реалізуються логічні прийоми, є предметом уваги методичної науки.

За результатами досліджень у галузі логіки (М.Н. Алексеев, В.Х. Арутюнов, В.Ф. Асмус, В.Н. Брюшинкін, І.З. Дуцяк, А.О. Єришев, В.Є. Жеребкін, О.А. Івін, В.І. Кирилов, Н.І. Кондаков, А.Є. Конверський, Ю.О. Петров та ін.) міркування визначається як особлива інтелектуальна операція, що складається з понять, суджень, умовиводів, доведення та логічного зв'язку між ними. У методичній науці важливо знати, розуміти й розрізняти ці категорії, оскільки вони є необхідною умовою обґрунтованості й доказовості міркування, адже вони є “своєрідним будівельним матеріалом, з якого будуються вже конкретні міркування” [6; 18].

Так, вільне оперування мовцем поняттями є основою для побудови логічно правильного міркування, оскільки **поняття** – це форма вираження думки, що відображає специфічні властивості предметів та існуючі між ними відношення.

Будь-яке поняття характеризується *обсягом* (клас, множина предметів, кожен з яких є носієм ознак, що складають зміст поняття) та *змістом* (сукупність суттєвих ознак цих предметів). Наприклад, обсяг поняття “риба” становлять всі предмети, до яких воно належить це поняття, тобто усі риби: акула, сом, окунь, карась, кит, дельфін, щука. Зміст поняття “риба” будуть становити ознаки, що відтворюють якість предмета й відрізняють його від усіх інших предметів: живе у воді (морях, річках), дихає жабрами, має луску.

Щоб розкрити зміст і обсяг поняття треба передати знання про них за допомогою слів та словосполучень, бо вони є мовною формою вираження понять. Таким чином, зв'язок логіки й мови полягає в тому, що поняття матеріалізуються словами, мовними одиницями. Але треба пам'ятати, що не всяке слово виражає поняття. Не виражають, скажімо, поняття частки, вигуки, тому що їх смислом є емоційні або вольові спонування.

Поняття відтворюють тільки істотні (суттєві) ознаки тобто все те, в чому предмети схожі один з одним, або чим відрізняються. *Суттєві (істотні)* ознаки відображають природу предмета, його сутність і відмежовують його від усіх інших предметів. Наприклад, суттєвими ознаками для квадрата – бути прямокутником, у якого всі сторони рівні. *Несуттєві (неістотні)* ознаки не є визначальними стосовно якоїсь специфіки узагальнених у понятті предметів. Так, для квадрата несуттєвою буде довжина сторони. Тому, щоб побудувати логічно правильне міркування, важливо опиратися на суттєві ознаки предметів і явищ довкілля.

Ознаки можуть бути родовими й видовими. *Родові* ознаки – це ознаки такого класу предметів, в якому виділений деякий підклас. *Видові* ознаки – це ознаки, на підставі яких виділяють підкласи (види) в межах класу. Наприклад, “вантажівка” – це видова ознака (велика вантажна машина з кузовом або причепом, перевозить різний вантаж) родової ознаки “машина”.

Розуміння методикою родо-видових відношень дає змогу працювати з визначеннями понять, тобто розкриттям їх змісту, а відтак оперувати ними в процесі розвитку міркування.

Для вираження думок поняття поєднуються в суб'єктно-предикативні структури, – в **судження**, смисл яких повністю розкривається в мовленні. Кожне судження завжди виражається в формі розповідного речення і поза ним воно не існує. У методиці, закономірно, розглядається, як судження функціонують у мовленні, які існують види суджень і як реально здійснюється зв'язок між ними. Такі знання допоможуть розробити в методиці спеціальні мовленнєві вправи для формування в дошкільників умінь будувати й висловлювати судження, які є складовою частиною будь-якого міркування.

*Судженням* у логіці називають думку, в якій утверджується або заперечується що-небудь про предмети та явища об'єктивної дійсності. Вони бувають загальними й частковими. Загальні судження починаються зі слів “деякі”, “більшість”, “частина”, “кілька”, “іноді”, “існують такі... що”. Наприклад: “Деякі діти не люблять пити молоко”.

Часткові судження починаються зі слів “усі”, “кожен”, “будь-який”, “жоден”. Наприклад: “Будь-яке дерево – рослина”, “Усі діти повинні слухатися”.

Залежно від способу відображення думки судження поділяються на ствердні та заперечні. Ствердні судження передають належність предмету мовлення певної властивості: “Усі тварини – живі істоти”, а заперечні – її відсутність: “Не всі люди – карооки”.

Судження можуть бути істинними або хибними. Перші правильно відображають дійсність, відповідають тому, що є насправді: “Всі метелики уміють літати”; другі ж не відображають реальну дійсність, не відповідають

тому, що є насправді. Наприклад: “Гриби уміють літати”, “Всі дівчатка завжди ходять тільки в платтячках”.

Таким чином, щоб навчити дітей міркувати, в методиці розвитку мовлення конкретно розробляються спеціальні мовні вправи, які дозволяють навчити дошкільників розрізняти між собою істинні й хибні судження, а також формувати уміння висловлювати ствердні й заперечні судження, використовуючи граматичні засоби зв’язку.

На основі суджень формуються **умовиводи**, що посідають вагоме місце в міркуванні, оскільки є одним із структурних його компонентів – висновком. *Умовиводом* у логіці називають таку форму мислення або логічну операцію, за допомогою якої з одного або кількох суджень виводиться нове судження, котре містить у собі нове знання. Умовивід складається із засновків (судження, з яких виводиться нове знання) і висновків (судження, виведене із засновків). Наприклад: Будь-яке дерево – рослина [засновок]. Кедр – це дерево [засновок]. Отже, кедр – рослина [висновок]. Не будь-яке сполучення є умовиводом, а тільки таке, в якому між судженнями існує логічний зв’язок, що відображає взаємозв’язок предметів та явищ об’єктивної дійсності. Якщо ж предмети і явища навколишнього світу не пов’язані між собою, то й судження, що відображають ці предмети, не будуть логічно пов’язаними, а тому вивести з них якесь нове знання, тобто побудувати умовивід, не можна.

Умовиводи поділяються на *індуктивні* та *дедуктивні*. В індуктивних умовиводах із одиничних або часткових суджень виводиться загальне судження. Наприклад: пшениця цвіте колоссям, овес цвіте колоссям, жито цвіте колоссям, ячмінь цвіте колоссям. Пшениця, овес, жито, ячмінь – злаки. Отже, всі злаки цвітуть колосками.

У дедуктивних думка рухається від загального судження до одиничних або часткових: “Усі риби дихають жабрами. Щуки – теж риби. Отже, щуки теж дихають жабрами”. Вибір тієї чи іншої форми умовиводу значним чином визначається метою міркування та комунікативною спрямованістю – або утвердити, або спростувати істинність основної думки (тези). Так, щоб отримати нові знання про предмет чи явище, коли відомі вже окремі факти використовують індуктивну форму міркування, а якщо відоме загальне положення (теза), що вимагає обґрунтування чи доведення – дедуктивну форму міркування.

Для встановлення аргументованості висловленого важливе значення має **доведення** – процес думки, що полягає в обґрунтуванні істинності якогось положення за допомогою інших, достовірність яких вже встановлена. Переконливе й послідовне доведення можливе за умови виділення в предметах і явищах домінуючих ознак з метою виявлення зв’язків та відношень між тезою й аргументами. У такому разі доведення є істинним. Якщо ж виділені ознаки неістотні, то доведення є хибним.

Таким чином, для досконалої побудови міркування як функціонально-смыслового типу мовлення необхідно: володіти основними формами вираження думки (поняття, судження, умовивід, доведення); чітко відображати причинно-наслідкові зв’язки; додержуватись основних формально-логічних законів; розгортати міркування відповідно до його структурних компонентів; активно

застосовувати логічні прийоми (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення й класифікація) для мотивації основної думки.

Таким чином, з огляду на сказане, зрозуміло, що методисти, формуючи в дітей старшого дошкільного віку уміння міркувати, стоять перед необхідністю розв'язувати наступні завдання:

доречно враховувати особливості мовленнєвого матеріалу, що здатний в найкращій лінгвістичній формі відтворити специфіку міркування в цілому й структурні компоненти зокрема;

вдало відбирати лінгвістичні тексти, побудовані за законами формальної логіки, в яких реалізуються причинно-наслідкові зв'язки й відношення, а також чітко відтворюється композиція міркування, мовні засоби зв'язку структурних його частин;

створювати систему занять, під час яких послідовно формувати в дошкільників уміння оперувати обсягом і змістом понять; розрізняти істинні й хибні судження, висловлювати ствердні й заперечні судження; логічно й переконливо формулювати висновки;

розробляти дидактичні ігри, мовленнєві вправи, виконання яких дозволило б розвивати навички аналізу й синтезу, абстрагування, порівняння й класифікації, а також будувати складнопідрядні речення з підрядними причинами й наслідку.

### *Література*

1. Асмус В.Ф. Логика. – М.: Просвещение, 1977.
2. Величко Л.И. Изучение элементов синтаксиса целого текста на уроках русского языка в 4-8 классах: Дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1973.
3. Галетова А.Г. Совершенствование обучения связному высказыванию типа рассуждения на уроках украинского языка в 4-6 классах: Дисс. ...канд. пед. наук. – К., 1983.
4. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. – М.: Русский язык, 1977. – 48 с.
5. Івін О.А. Логіка. – К.: АртЕк, 1996. – 232 с.
6. Конверський А.Є. Логіка. – К.: Педагогіка, 1997.
7. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. – М.: Наука, 1971.
8. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. – М.: Просвещение, 1987.
9. Методика развития речи детей дошкольного возраста/ Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичёва, В.В. Лотарев. – М.: Просвещение, 1984.
10. Плєнкін Н.А. Обучение школьников правилам построения текста// Русский язык в школе. – 1977. – № 4.
11. Стельмахович М.Г. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах. – К.: Радянська школа, 1981.
12. Хоменко І.В., Алексюк І.А. Основи логіки. – К.: Золоті ворота, 1996. – 256 с.



## ДЕФЕКТОЛОГІЯ

*Торшина Л.Г, Попова О.М.*

### **ГОТОВНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ**

Нове тисячоліття з соціально-економічними перебудовами потребує високого рівня освіти молоді, її професійного становлення, надійного утвердження в суспільстві.

Оволодіння кваліфікацією логопеда – довготривалий, серйозний шлях, який передбачає засвоєння великого обсягу знань з логопедії та ряду суміжних наук: тифлопедагогіки, сурдопедагогіки та олігофренопедагогіки.

Професійна компетенція логопеда свідчить про досконале усвідомлення закономірностей становлення мовної діяльності, різноманітних проявлень та подолання дефектів мовлення у дітей дошкільного, шкільного віку не тільки з нормальним, а й з порушеним інтелектуальним розвитком.

Враховуючи сказане, майбутній фахівець з логопедії повинен чітко усвідомлювати зміст, систему корекційного впливу в дошкільних закладах для розумово відсталих дітей.

Специфіка порушень мовлення та їх подолання у розумово відсталих дітей зумовлюється особливостями вищої нервової діяльності та психічного розвитку (Л.С.Виготський, А.О.Лурія, В.Г.Петрова, М.С.Певзнер та ін.).

Характеризуючи мовлення розумово відсталих дітей, вчені вказують на значно більш пізнє оволодіння ним, труднощі в розумінні, в порівнянні з нормально розвинутими однолітками.

В силу ряду обставин, мовлення розумово відсталого дошкільника виявилось вивченим значно в меншій мірі, ніж учнів корекційної школи, хоч воно також було предметом спеціальних досліджень Н.Г.Морозової, С.І.Давидової, Н.Д.Соколової, О.А.Стребелевої та ін.

Порушення мовлення у розумово відсталих дітей в логопедичному аспекті розглядалися М.Є.Хватцевим, Р.Є.Левіною, Г.А.Каше, М.А.Савченко, Є.Ф.Соботович та ін.

За даними проведених досліджень дефекти мовлення відмічаються у переважної більшості малюків.

Аналіз, узагальнення та зіставлення результатів багатьох робіт, їх розгляд в аспектах основних положень вітчизняної дефектології дозволяє говорити про те, що уповільнене та своєрідне становлення мовлення дошкільників-олігофренів здійснюється під безпосереднім впливом соціального оточення, спілкування з дорослими і по тим же напрямкам, що і в нормі. Розумово відстала дитина проходить шлях від повної відсутності мовлення до оволодіння ним, як засобом побутового спілкування та знаряддя мислення. Це підтверджує

правильність положення, що декларує єдність основних закономірностей нормального і аномального розвитку дітей.

Вчені вважають, що головною причиною, яка затримує становлення мовлення дебілів є загальне недорозвинення їх психіки, яке змінює та сповільнює весь інтелектуальний розвиток – знижує активність і потребу в спілкуванні, гальмує розширення життєвого досвіду, перешкоджає сприйманню та переробці отриманої інформації, уповільнює появу нових інтересів. Однією з характерних особливостей дітей є більш пізнь, ніж у нормі розвинення фонематичного слуху, який являється основою формування усного мовлення. Суттєве значення має недорозвинення їх моторики, яке обмежує набуття життєвого досвіду, а також знижує точність і координованість рухів мовленнєвих органів.

Мовлення розумово відсталих малюків починає формуватися пізно. Подальше уповільнене його засвоєння виявляється в складних для подолання недоліках звуковимови, бідності словника і неточності вживання слів, в невмінні будувати речення і вступати в мовленнєве спілкування з оточуючими.

Однак, за дошкільний період життя, навіть без спеціального навчання, діти досягають певних успіхів. Це підтверджує наявність у них потенційних можливостей розвитку і дає підставу думати, що в умовах спеціального педагогічного впливу ці резерви будуть реалізовані повно, особливо, якщо навчання почнеться в період сензитивний для формування мовлення.

Основна увага приділяється індивідуальній роботі в спеціальних дошкільних закладах, яка сприяє подоланню і зменшенню специфічних труднощів у дітей. Індивідуальна робота базується на основі ретельного і всебічного вивчення особливостей розвитку малюків. Таке вивчення здійснюється з позиції розглядання клінічного діагнозу, який розкриває етіологію олігофреній у дитини, на основі ретельного психолого-педагогічного обстеження, яке є початковим етапом в організації і проведенні індивідуальної роботи з розумово відсталими дітьми. Обстеження здійснюється при вступі дитини в спеціальний дошкільний заклад і спрямоване на виявлення рівня оволодіння найважливішими видами діяльності (предметної, ігрової, образотворчої, елементарної, трудової), рівня сприймання, вміння здійснювати найпростіші розумові операції.

Особлива увага приділяється аналізу мовленнєвого розвитку дитини, встановленню його рівня, виявленню дефектів вимови.

За результатами обстеження дітей складається перспективний план індивідуальної роботи. Він включає основні напрямки корекційного впливу, відображає етапи його проведення. Квартальний план індивідуальної роботи визначається з урахуванням задач по подоланню виявлених специфічних особливостей і відхилень в поведінці дитини, які зумовлюють труднощі в засвоєнні програмного матеріалу.

Згідно з програмою спеціального дошкільного закладу, індивідуальним заняттям відводиться половина робочого часу дефектолога. Кожного дня

індивідуальні заняття відвідують не менш шести дітей, тобто половина групи. Кожній дитині повинна надатися допомога в оволодінні учбовим матеріалом, який передбачено всіма розділами програми (труд, гра, образотворча діяльність, конструювання, фізичне виховання, ознайомлення з навколишнім, розвиток мовлення, елементарних математичних уявлень, музичне виховання).

В документі вказується (розділ “Розвиток мовлення”), що на індивідуальних заняттях першого року навчання, необхідно здійснювати роботу по розвитку дрібної моторики, формуванню мовленнєвого дихання, постановці і автоматизації звуків рідної мови відповідно логопедичному діагнозу кожної дитини. На другому році навчання рекомендується продовжувати діяльність по постановці, автоматизації звуків, удосконаленню вимови, мовленнєвого дихання, розвитку голосу, дрібної моторики. Починаючи з п’ятирічного віку індивідуальні заняття мають на меті – здійснення логопедичного впливу, який передбачає виклик відсутніх, корекцію дефектновимовляємих звуків, розвиток фонематичного слуху, удосконалення лексико-граматичної будови мовлення, зв’язних висловлювань.

Всі розділи програми виховання і навчання розумово відсталих дошкільників спрямовані на попередження і корекцію різноманітних дефектів.

В умовах фронтальної роботи не завжди можливо сформувати у кожної дитини навички предметно-ігрової діяльності, подолати значне відставання в сенсорному розвитку, створити умови для оволодіння активним мовленням.

Основою кожного індивідуального заняття з розумово відсталими дошкільниками молодшого і середнього віку повинна бути предметно-ігрова діяльність, при якій відбувається формування навичок сюжетно-рольової гри, оптимальне накопичення сенсорно-рухового досвіду, створюються умови для утворення потреби мовленнєвого спілкування. В цьому плані важливо створити фундамент для виникнення мовлення у дітей, а саме формувати у них основні види діяльності і перш за все предметно-ігрову, образотворчу, елементарну трудову. В процесі такої діяльності у дітей на початковому етапі з’являється специфічне супроводжуюче мовлення, діти оволодівають не тільки більшою кількістю слів і виразів, а починають вимовляти їх обмірковано, мовлення поступово органічно вплітається в діяльність.

Від того, як зуміє дефектолог організувати індивідуальне заняття, розподілити на ньому види діяльності за часом, в значній мірі залежить його ефективність. На занятті можуть бути реалізовані вправи по виконанню різноманітних рухів, ігрових ситуацій, предметних дій та ін.

Комплекс вказаних прийомів суттєво збагачує практичний досвід розумово відсталих дітей, сприяє ефективному мовленнєвому розвитку, усвідомленню подій, які відбуваються.

В процесі корекційно-логопедичного впливу у дітей спостерігається позитивна динаміка оволодіння мовленням. Його удосконалення є наслідком не стільки біологічного росту, або власного намагання аномальної дитини до спілкування з оточуючими, скільки результатом здійснюваної в спеціальному

дошкільному закладі ретельно продуманої, систематичної роботи. Вона направлена на всебічний розвиток розумово відсталих дітей і передбачає постійну увагу до формування, активізації, корекції його мовленнєвої діяльності.

Студенти, які оволоділи знаннями та вміннями здійснювати систему корекційної логопедичної роботи в дошкільних закладах для розумово відсталих дітей можуть вважатися гуманістами, висококваліфікованими спеціалістами, професіоналами в галузі дефектології.

*Ковальчук В.А.*

### **ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З НЕЖИВОЮ ПРИРОДОЮ**

Повноцінний розумовий розвиток дитини неможливий без уявлень про деякі об'єкти та явища неживої природи. Певне коло цих уявлень є невід'ємною частиною системи природознавчих знань дітей дошкільного віку (С.А.Веретеннікова, М.Ф.Виноградова, М.М.Подд'яков, П.Г.Саморукова та ін.).

Так само, як і діти з нормальним інтелектом, розумово відсталі дошкільники зустрічаються у своєму житті і діяльності з різними об'єктами і явищами неживої природи. Але на відміну від перших нерідко самотійно не помічають їх, не виявляють елементарної зацікавленості, не розуміють їх, не знають або довго не запам'ятовують назви, не враховують їхні властивості та особливості у своїй діяльності та поведінці, що загалом знижує їхнє орієнтування у навколишньому світі.

Між тим формування у дошкільників з порушенням розумового розвитку достовірних первинних уявлень про деякі об'єкти і фізичні явища неживої природи містить у собі не тільки освітнє, але й виражене корекційне значення, оскільки розвиває у дітей спостережливість, вміння виділяти в об'єктах найбільш суттєві якості та властивості, помічати зв'язки одних явищ з іншими, розуміти залежності живої і неживої природи і в цілому активізує пізнавальні можливості. На цьому неодноразово наголошували у своїх наукових працях такі відомі дослідники в галузі дошкільної олігофренопедагогіки, як О.А.Катаєва, Н.Г.Морозова, О.А.Стребелева та інші.

Разом з тим аналіз наявних публікацій свідчить про значну нерозробленість проблеми ознайомлення розумово відсталих дошкільників з неживою природою. Зокрема, не проводилися спеціальні дослідження, які дозволили б визначити зміст і послідовність ознайомлення дітей з об'єктами та явищами неживої природи, недостатньо вивчені науково – методичні та організаційні основи корекційної роботи у цьому напрямі. Безумовно, це знижує ефективність корекційного навчання у спеціальному дошкільному закладі і позначається на розумовому розвитку дітей з порушенням інтелекту, їхній загальній підготовці до шкільного навчання.

Приймаючи до уваги нерозробленість означеної проблеми, предметом свого дослідження ми обрали педагогічні шляхи вдосконалення процесу ознайомлення розумово відсталих дітей дошкільного віку з неживою природою. При цьому у якості висхідного зробили припущення, що ефективність формування у розумово відсталих дошкільників уявлень про об'єкти та явища неживої природи у процесі корекційного навчання в значній мірі залежить перш за все від дидактично обґрунтованого відбору змісту відповідних природознавчих знань і спеціальної організації корекційно – педагогічної роботи у цьому напрямку. Першим кроком дослідження став аналіз діючої у спеціальному дошкільному закладі програми і практики навчання.

Сучасна програма виховання і навчання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах на відміну від попереднього варіанту програми взагалі не має окремого розділу “Ознайомлення з навколишнім”. Керуючись даною програмою, досить складно визначити, які саме знання про неживу природу мають бути сформовані у дітей на певному етапі навчання. Завдання корекційно - педагогічної роботи з цього напрямку недостатньо визначені, відзначаються неконкретністю і непослідовністю, слабо вираженою корекційною спрямованістю. Відповідно, це впливає на якість та ефективність роботи вчителів і вихователів спеціальних дошкільних закладів.

Аналіз календарних планів роботи педагогічних працівників показав, що заняття і спостереження з метою ознайомлення дітей з неживою природою займають недостатнє місце у загальному корекційно - педагогічному процесі, мають епізодичний і безсистемний характер. Найчастіше вивчення конкретних об'єктів та явищ зводиться до ознайомлення дітей з їхніми назвами. Недостатньо уваги приділяється вивченню властивостей, зв'язків об'єктів і явищ.

Таким чином, значний корекційно - розвиваючий потенціал, що містить у собі ознайомлення з неживою природою, педагогами спеціальних дошкільних закладів у повному обсязі не реалізується. Проведене констатуюче дослідження виявило у дітей низький рівень сформованості уявлень про об'єкти та явища неживої природи, і тим самим підтвердило необхідність удосконалення роботи у цьому напрямку.

На основі отриманих даних і вивчення психолого - педагогічної літератури необхідним початковим кроком вдосконалення процесу ознайомлення розумово відсталих дошкільників з неживою природою ми визначили упорядкування і збагачення змісту програми виховання і навчання розумово відсталих дошкільників з урахуванням завдань ознайомлення дітей з об'єктами та явищами неорганічного світу. При цьому ми розуміємо, по-перше, чітко визначення обсягу тих об'єктів та явищ, які складатимуть програмний мінімум уявлень дошкільників з порушеним інтелекту про неживу природу; по-друге, розподілення завдань і змісту роботи по роках навчання, і по-третє, посилення корекційної спрямованості програмного матеріалу.

З урахуванням достовірності, доцільності і доступності знань, їхньої освітньої і корекційно – розвиваючої цінності, інтелектуальних і вікових особливостей дітей, а також дидактичних принципів послідовності, концентричності, повторності і системності, програмний (матеріал) зміст ознайомлення розумово відсталих дошкільників з неживою природою розподілено на всі роки перебування дитини у спеціальному дошкільному закладі.

### **Перший рік навчання:**

- сприяти створенню у дітей перших уявлень про те, що вони безпосередньо сприймають (об'єкти: вода, пісок, сніг, сонце, небо; явища: дощ, хмари, снігопад; поняття “тепло”, “холодно”, “світло”, “темно”);

- вчити дітей спостерігати за об'єктами та явищами неживої природи; вчити пізнавати об'єкти природи на зображенні;

- знайомити дітей з деякими ознаками зими (надворі холодно, мороз, дерева без листя, лежить сніг, люди тепло вдягнені, діти катаються на ковзанках, санках ) і літа (надворі дуже тепло, гріє і світить сонечко, дерева і трава зелені, люди вдягнені легко);

розвивати просторове орієнтування (небо – вгорі, земля – внизу).

### **Другий рік навчання:**

- розширювати уявлення дітей про об'єкти та явища неживої природи, спостерігаючи за ними (об'єкти: лід, бурульки, сніжинки, каміння, земля, глина, калюжі; явища: вітер, хмари, таїння снігу, струмки);

- вчити дітей помічати в об'єктах суттєві ознаки, властивості, якості (камінь – твердий, великий, маленький; вода – ллється, прозора, тепла, холодна; земля – суха, волога, мокра, чорна; калюжі – великі, маленькі, глибокі, мілкі, в них відбиваються небо, дерева);

- звертати увагу дітей на ознаки пор року: зими (мороз, іде або лежить сніг, можна побачити лід, небо похмуре, сонце маленьке, світить мало і не гріє), літа (жарко, спекотно, сонце світить яскраво і сильно гріє, небо ясне, хмари світлі, дощі теплі, все цвіте і росте), осені (надворі прохолодно, дощі холодні, небо часто захмарене, з дерев падає жовте листя, люди вдягаються тепліше, ніж літом);

- вчити дітей спостерігати за погодою цілеспрямовано по певних показниках (небо, опади, сонце, вітер).

### **Третій рік навчання:**

- розширювати і поглиблювати уявлення дітей про об'єкти та явища неживої природи (об'єкти: місяць, зірки, глина, крейда; явища: іній, роса, гроза, грим, блискавка, райдуга, вогонь, туман; фізичні явища і поняття: нагрівається – охолоджується, світлішає – темнішає, від предметів відбиваються тіні);

- продовжувати вчити дітей цілеспрямовано спостерігати за об'єктами та явищами неживої природи (у тому числі за погодою) і розказувати про побачене;

- знайомити дітей з різними ознаками, властивостями і якостями об'єктів (вода – тече, замерзає, нагрівається, в ній може щось розчинитися; пісок, земля, глина вологі – ліпляться, сухі – розсиплюються; каміння тоне у воді, від нього йдуть круги по воді, крейда – біла, тверда, нею можна малювати на дошці, асфальті та ін.);

- вчити дітей порівнювати об'єкти між собою під час спостереження, а також порівнювати результати спостереження за одним і тим же явищем чи об'єктом на протязі певного відрізка часу (вода у надувному басейні зранку прохолодна, а вдень при сонці тепла; снігова баба тоне поступово: зменшується і розпливається з кожним днем, поки зовсім не щезне ...);

- вчити дітей пізнавати знайомі об'єкти та явища по словесному опису їхніх ознак і властивостей (наприклад: “маленька, біленька, красива, падає з неба, тоне на руці... – що це? – сніжинка”);

- поглиблювати знання дітей про пори року, їхні характерні ознаки, сезонні явища (зима: мороз, холодно, сніг, снігопад, суглоби, вода у ріках, на озерах, калюжах замерзла; іній, сонце буває рідко, а як світить на сніг – аж очам боляче, але не гріє; люди дуже тепло вдягнені у теплі шуби, пальто, шапки, чоботи, рукавиці; весна: стає тепліше, сонце пригріває, сніг тоне, бурульки тануть, струмки біжать, з'являється трава, потім перші листочки; літо: дуже тепло, спекотно, яскраве сонце, дерева у зеленому листі, квіти, іноді буває теплий дощ, злива, гроза з громом і блискавкою, люди легко вдягнуті, можна навіть ходити босим; осінь: стає холодніше, жовте листя, люди збирають врожай, потім листя падає, часто йдуть холодні дощі, надворі мокро, брудно, земля на полях чорна, люди вдягають куртки, чоботи ...).

- познайомити дітей із зміною частин року, звернути увагу на черговість змін; познайомити із назвами деяких місяців.

- вчити дітей визначати пору року за характерними ознаками (по словесному опису).

- закріплювати у дітей вміння визначати погоду на основі цілеспрямованого спостереження за певними ознаками;

- вчити дітей помічати причинно – наслідкові, часові та інші взаємозв'язки між окремими явищами; коли пройшов дощ – на землі мокро, калюжі, коли довго тепло, світить сонце – земля суха; коли хмари над головою, темне небо – йде дощ, а вітер подув, уніс хмару – небо стало чисте – і дощ перестав; на дереві було багато жовтого листя, подув сильний вітер – і листя опало, лежить кругом дерева).

- показати на елементарних прикладах вплив явищ неживої природи на рослинний і тваринний світ (наприклад, значення води для рослини);

- уточнити уявлення дітей про різні види руху (літати, ходити, плавати, їхати...).

#### **Четвертий рік навчання:**

- закріплювати вміння спостерігати за об'єктами та явищами неживої природи і розказувати (давати словесний опис) про побачене змістовно і

зв'язано (наприклад: багаття - вогонь горить, від нього розлітаються яскраві іскри, чується потріскування; йде тепло, чим ближче підійти – тим тепліше; якщо залити водою – погасне).

- уточнювати і поглиблювати уявлення дітей про об'єкти та явища неживої природи, та їхні взаємозв'язки.

- вчити пізнавати об'єкти та явища за словесним описом характерних властивостей і ознак (наприклад: прозора, тече, дзюрчить – вода; білий, твердий, ним можна малювати на асфальті або дощі – крейда);

- вчити порівнювати об'єкти та явища між собою, помічати суттєві і несуттєві ознаки і робити на основі спостережень найпростіші узагальнення, (висновки і умовиводи) (наприклад: порівнюючи опади: дощ буває і влітку, і восени, але літній дощ теплий, а осінній – холодний);

- продовжувати розвивати вміння помічати причинно – наслідкові взаємозв'язки між явищами природи (наприклад, якщо після дощу з'явилося сонце, то доріжки і калюжі швидше висохнуть; взимку діти гралися у снігу, прийшли додому, роздяглися – а одяг став мокрий – чому?).

- продовжувати звертати увагу дітей на послідовність, черговість подій (наприклад: спочатку на небі з'являються хмари, тоді йде дощ, внаслідок цього земля стає мокрою і з'являються калюжі);

- розширювати і поглиблювати знання дітей про сезонні пори року, вчити їх описувати погоду, пізнавати пору року по опису характерних ознак, вчити порівнювати суміжні пори року (осінь – зима, зима – весна) і протилежні (весна – осінь), закріплювати знання про порядок чередування часів року, вчити дітей назвам місяців.

Таким чином, внаслідок послідовного і систематичного засвоєння програмного матеріалу на протязі чотирьох років спеціального дошкільного навчання розумово відсталі діти проходять шлях від простого виділення і пізнавання тих об'єктів і явищ неживої природи, які вони безпосередньо сприймають, до формування достовірних первинних знань про них і вмінь помічати суттєві ознаки, встановлювати зв'язки, відношення і залежності, робити на основі спостережень елементарні узагальнення, судження та умовиводи. Завдання педагогів полягає в тому, щоб ці знання і вміння діти могли б застосовувати при рішенні знайомих і нових пізнавально – практичних задач в умовах різноманітної діяльності, і щоб вони сприяли поліпшенню орієнтування розумово відсталих дошкільників в оточуючому світі.

Розроблений нами програмний зміст ознайомлення розумово відсталих дошкільників з об'єктами та явищами неживої природи проходить апробацію у спеціальній групі дитячого садка №11 м. Горлівки. Програма розрахована на декілька років, але вже після року спеціально організованого навчання контрольне дослідження показало якісне і кількісне покращення засвоєних дітьми знань про об'єкти та явища неживої природи, а анкетування педагогічних працівників і аналіз календарних планів роботи підтвердили



доцільність і ефективність розробленого додатку до програми виховання і навчання розумово відсталих дошкільників.

*Одинченко Л.К., Резніченко Н.В.*

## **ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТОВНИХ АСПЕКТІВ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ**

На сучасному етапі реформування освіти, всієї шкільної системи необхідне докорінне переосмислення парадигми навчання і виховання, освоєння прогресивних педагогічних технологій формування особистості учня, створення умов для самореалізації його внутрішніх якостей у різних видах творчої діяльності. Мова йде про педагогічні ідеї, концепції, нові виховні системи, в центрі яких повинна знаходитися особистість дитини з її духовно-емоційними потребами, інтересами, здібностями, життєвими проблемами.

Вимоги сьогодення, визначені у концепції “Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними і розумовими можливостями” (1997) орієнтують на здійснення комплексної реабілітації аномальних дітей, як основи для їхнього психофізичного розвитку, професійного самовизначення та адаптації до вимог суспільства.

В умовах спеціальної школи-інтернату комплексність полягає в органічному поєднанні реабілітаційних впливів (медичних, психологічних, педагогічних, соціальних). Кожна з цих ланок передбачає послідовність та взаємозв’язок заходів, які повинні забезпечувати фізичний, психологічний та соціальний комфорт дитини, сприяти корекції вад розвитку та реалізації компенсаторних можливостей особистості.

Серед шляхів повноцінного здійснення психолого-педагогічної та соціальної реабілітації в спеціальних закладах є якісне оновлення, актуалізація змісту, форм і методів виховання з позиції особистісно-зорієнтованого підходу до кожного учня, забезпечення гнучкості, варіативності, динамізму, оперативності, складових виховної системи. На наш погляд конструктивним є розуміння виховання як процесу розвитку аномальної дитини в залежності від її потенційних можливостей, умов та засобів корекційного впливу, передання її творчих і духовних цінностей шляхом особистісної взаємодії та спілкування вихователя та вихованця. В контексті цього надзвичайно важливо знати, враховувати, проектувати та розвивати здібності, інтереси, соціальний досвід, самосвідомість дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

Виховання в школі-інтернаті має дві взаємозалежні сторони. Перша - педагогічний вплив вихователя, учителя, колективу, друга - готовність вихованця сприйняти й усвідомити цей вплив. У процесі діяльності і спілкування дитина вибірково ставиться до виховних впливів, не всі з яких мають ефективні наслідки. Досвід свідчить, що деякі впливи вихованець засвоює охоче і досить активно, інші майже зовсім не засвоює. Це здійснюється в тому випадку, коли ці впливи не викликають позитивних

емоцій, не торкаються внутрішньої сфери особистості, її потреб, інтересів, бажань.

Особистість є єдиним цілим, у якому кожна якість тісно пов'язана з іншими, тому кожна риса особистості виявляється по-різному, у залежності від її співвідношення з іншими рисами. Наприклад, сміливість як якість особистості може мати зовсім різні значення в залежності від того, чи з'єднується вона з обережністю і розрахунком, або з імпульсивністю, гарячністю; з почуттям високої відповідальності чи почуттям гордині. Тому неможливо особистісні якості формувати вроздріб, а завжди варто підходити до виховання як до цілісної системи.

Виховний ефект залежить від активної і позитивної внутрішньої позиції вихованця. У зв'язку з цим корекційно-виховна робота повинна бути особистісно зорієнтованою, базуватися на особистісно - діяльному принципі її організації, що передбачає активне включення школяра у процес виховання на умовах співробітництва, діалогу, партнерства, високої вимогливості і глибокої поваги до нього.

Виховна система – це цілісний організм, який виникає в процесі інтеграції основних компонентів виховання (мета, суб'єкти виховання, їх діяльність, спілкування, відносини, кадровий потенціал, матеріальна база та інше), і кінець кінцем сприяє духовному розвитку і самоосвіті особистості.

Оскільки виховна система зорієнтована на конкретні умови, враховує інтереси і потреби певного контингенту дітей і дорослих, тому вона не може бути ідентичною у різних регіонах, навіть у двох сусідніх школах. Гуманістична виховна система завжди відкрита, їй протипоказане жорстоке програмування, тотальна впорядкованість. Це явище динамічне, яке постійно оновлюється і вдосконалюється. Однак, обов'язковим є забезпечення єдності виховання і життя дітей, організації виховання не як сукупності заходів, а як цілісної комплексної системи творчої діяльності вихованців. Виховна система спеціальних освітніх закладів повинна будуватися на самодіяльності, ініціативі, вільному виборі напрямку і видів діяльності. Отже, в організації корекційно-виховної роботи важливим є створення сприятливих умов для задоволення творчих потреб дітей, розвитку їхніх здібностей, стимулювання самооцінки, самопізнання і самовдосконалення.

Найбагатші і найширші можливості для впливу на особистість, впливу багатостороннього і надзвичайно сильного надає творча діяльність, оскільки потребує активності, допитливості, вміння долати труднощі, критично ставитися до виконаного. Як розвиток творчих здібностей впливає на реабілітацію дитини з психофізичними вадами? В будь-якій творчій діяльності, якого б напрямку вона не стосувалася (хореографія, співи, драматургія, інтелектуальні ігри, художня творчість та інше), дитина, поринаючи в цей процес, мимоволі позбавляється психологічного затиску, що і є першою сходинкою для втілення особистого "Я".

Другий момент реабілітації полягає у тому, що в процесі творчості дитина намагається об'єктивно оцінювати себе і, таким чином, отримує "технологію особистісної саморегуляції".

Уцілому реабілітаційний ефект різноманітних видів творчої діяльності полягає у тому, що розкривається внутрішній потенціал особистості учнів, розширюється зона спілкування, взаєморозуміння, спостерігається поступальне фізичне, емоційне, інтелектуальне розкріпачення дитини; вона усвідомлює, що може виходити за межі звичного побутового життя і бути цікавою, талановитою, може проявити себе нестандартно, по-новому.

З метою успішної реалізації завдань всебічного розвитку учнів в умовах спеціальних шкіл-інтернатів система корекційно-виховного впливу повинна забезпечувати:

- особистісний підхід до вихованців;

- організацію життєдіяльності учнів на основі тісної взаємодії вихователів, вчителів та батьків;

- гуманізацію міжособистісних відносин в колективі;

- регулювання і корекцію недоліків розвитку та поведінки учнів;

- стимуляцію творчої активності учнів;

- комплексне виховання(національно-патріотичне, моральне, трудове, фізичне, естетичне, правове, екологічне, статеве);

- варіативність форм, методів, прийомів виховання з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей учнів;

- інтеграцію в соціально-культурне оточення.

Проектування розвиваючої взаємодії вихователя і вихованців обов'язково передбачає:

- психолого-педагогічну діагностику фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку особистості кожного учня;

- постановку педагогічних завдань, внесення корективів в плани, що діють;

- орієнтацію на потенційні можливості вихованців за умов організації різних видів діяльності;

- розробку індивідуальних програм розвитку і саморозвитку особистості, перспективних творчих програм для обдарованих та здібних дітей;

- моніторинг динаміки рівнів їх соціальної активності;

- аналіз і прогнозування виховних ситуацій міжсуб'єктної взаємодії на індивідуальному та груповому рівні;

За основу оцінювання результативності системи корекційно-виховної роботи спеціальних шкіл-інтернатів можна взяти наступні критерії:

- адекватність системи поставленій меті, реалізація педагогічної концепції;

- відповідність змісту та спрямованості виховної роботи можливостям та умовам школи;

скоординованість усіх шкільних виховних заходів; їх педагогічної доцільності, необхідність і достатність, узгодженість планування, чіткий ритм і організація шкільного життя;

інтеграція виховних дій, концентрація педагогічних зусиль, наявність системних організаційних форм (клубів, консультативних центрів, цільових творчих програм);

загальний сприятливий психологічний клімат школи, стиль співвідносин у ній, фізичний, психологічний і соціальний комфорт, емоційна насиченість життя колективу;

соціальна орієнтація особистості, планування вірної життєвої стратегії;

реалізація соціальної захисної функції особистості;

наявність мікрокультури – культурної автономії школи, традицій, які становлять духовну цінність закладу.

На наш погляд тільки комплексне використання зазначених заходів щодо реалізації змістових аспектів корекційно-виховної роботи сприятимуть ефективному виховному впливу на особистість, формуванню її соціально цінносних якостей, свідомості та, в цілому, підвищенню адаптованості дітей з особливими потребами у суспільстві.

*Татьянчикова І.В., Олексійова О.В.*

### **ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВІДНОСНО МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ**

Формування життєвих орієнтацій у молоді є однією з найважливіших проблем, які стоять перед суспільством. Знайти засоби, за допомогою яких можна було б регулювати становлення життєвих орієнтацій у школярів, -- означає вирішити одну із актуальних задач виховання.

Аналіз літератури показує, що в загальній та спеціальній педагогіці та психології вивченню життєвих орієнтацій в різній мірі присвячені дослідження Б.Д. Ананьєва, Л.І. Божович, В.І. Журавльова, О.Г. Здравомислова, С.М. Іконнікової, І.С. Кона, О. М. Леонтєва, В.М. Мясичева, М.М. Руткевича, Б.М. Теплова, Х.М. Титми та ін.

Життєві орієнтації охоплюють різноманітні сфери життєдіяльності. Одними з найважливіших є життєві орієнтації відносно міжособистісних стосунків. Проблема їх формування залишається особливо актуальною в олігофренопедагогіці.

Один із класиків олігофренопедагогіки Е. Сеген писав, що розумово відстала дитина, яка не пройшла школи спеціального навчання, нічого “не знає”, “не може”, “не хоче”, тобто в неї є повна відсутність духовних інтересів та потреб. У розумово відсталих принаймі мало розвинута допитливість, мало виражені побудження до виконання нових видів діяльності. Внаслідок слабкості або збудженості підкіркових утворень головного мозку

спостерігається завищена розгальмованість нахилів. Все це говорить, що у розумово відсталого відбувається дисгармонічний розвиток потреб, який являє собою ключ до розуміння особливостей та труднощів розвитку розумово відсталої дитини.

Все це не може не впливати на формування життєвих орієнтацій розумово відсталих школярів. Ці випускники можуть стати повноцінними корисними членами суспільства, але тільки під впливом цілеспрямованої діяльності педагогів.

Таким чином, допоміжна школа, в якій навчається розумово відстала дитина, повинна проводити спеціальну корекційну роботу по формуванню життєвих планів.

У своєму дослідженні ми ставили ціллю з'ясувати несприятливі сімейні умови, в яких виховується більшість розумово відсталих підлітків, та виявити вплив сім'ї і характер взаємовідношень між її членами на становлення життєвих планів розумово відсталих дітей.

Як відомо, існує декілька автономних психологічних механізмів, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей: підкріплення, ідентифікація та порозуміння. Д. Баумрінд вважає, що необхідна рольова взаємодоповненість та психологічна протедія. Значно важні також емоційний тон сімейних відношень та маючий перевагу в сім'ї тип контролю і дисципліни.

В очах дитини мати та батько виступають в декільких «іпостасях»: як джерело емоційного тепла та підтримки; як, власть, директивна інстанція, порядкувач добробуту, покарання і заохочування; як зразок, приклад для наслідування, втілення мудрості і кращих людських якостей; як старший друг і порадник.

Перехідний вік—період емансипації дитини від батьків: емоціональної, поведінкової, нормативної. Тому батькам слід придержуватися демократичного стилю виховання: завжди роз'яснювати мотиви своїх вимог; використовувати владу в міру необхідності; цінити в дитині як слухняність, так і незалежність; прислуховуватися к її думкам.

Слід пом'ятати, що коли дитина зростає в несприятливих сімейних умовах, порушуються усі зв'язки, які повинні бути між батьками та дітьми.

Тоді виховання повністю відсутнє або викривляється. Відношення формуються неправильно і з часом загострюються. Сім'я призводить до виховання “девіантної” особи. Девіантна поведінка – це система вчинків, відклоняючихся від загально прийнятої або припускаємої норми психічного здоров'я, права, культури та моралі. Юнацький вік в особливості представляє групу підвищеного ризику.

Як зазначає Буянов М.І., погана успішність, конфлікт з учителями або напруженні відношення з однокласниками головним чином залежать від соціальної ситуації, або від психічних порушень у самого старшокласника.

Грузинські соціологи А. Дулькін і М. Шонія, опрошуючи дітей, які знаходились на обліку в інспекції по справах неповнолітніх, отримали слідуочу

картину: найбільшу схильність до скоєння злочину виявили 16-18 – річні юнаки. Більшість підлітків проживає в несприятливих сімейних умовах, що, в свою чергу, пов'язано з поганим житловим та матеріальним становищем, напруженими відношеннями між членами сім'ї і низькою турботою про виховання дітей; характерні риси цих підлітків – хронічна невстигаємість, обособлення від шкільного колективу і погані взаємовідношення з вчителями.

Сучасне становище такої соціальної структури суспільства, як сім'я, залишає бажати кращого. По багаточисельним даним соціологічних досліджень, кількість розлучень в декілька разів перевищує кількість утворюваних шлюбів.

В суспільстві відбувається швидка переоцінка цінностей, руйнуються старі та утворюються нові погляди як на шлюб, так і на життя в цілому. Немаловажний вплив на сім'ю має також культурний та соціально-економічний розвиток суспільства.

В даній ситуації для багатьох людей, а особливо для молоді, побудування сприятливого сімейного життя є великою проблемою.

Більшість представників сучасної молоді має викривлені або недостатньо сформовані та расплановані життєві орієнтації. Ось чому тема шлюбу та сім'ї являється зараз гострою соціальною проблемою, в якій є багато невирішених питань.

Перед допоміжною школою поставлена задача подальшого удосконалення підготовки випускників до самостійного життя та праці, рішення якої нерозривно пов'язано з соціальним плануванням і керуванням соціальними процесами. Школа має відповідальність перед суспільством за реалізацію прав особистості розумово відсталої дитини на освіту і трудову підготовку, забезпечення корекції їх розвитку з метою соціальної адаптації та реабілітації. Одним із напрямлень такої роботи є формування у розумово відсталих дітей життєвих орієнтацій відносно міжособистісних стосунків.

Наявність життєвих планів відносно міжособистісних відношень виявлялась нами в результаті проведення експериментів.

З метою покращення стану питань, які вивчались, на наш погляд, треба удосконалювати існуючі програми як учбової, так і виховної роботи допоміжної школи, приділяти серйозну увагу підготовці розумово відсталих дітей до сімейного життя. Це уявляється нам дуже важливим, бо у помітній кількості старшокласників допоміжної школи виявлена відсутність певних уявлень в цій сфері життєвого планування.

Тому і підготовка повинна мати більш практичне спрямування по важливішим аспектам сімейного життя:

- морально-психологічному;
- господарському;
- педагогічному;
- сексуальному.

Підвищення ефективності підготовки старшокласників до сімейного життя, покращенню морально-психологічного клімату в сім'ї, виховання у школьників позитивного ставлення до її створення повинно сприяти удосконаленню форм і методів сумісної діяльності, сім'ї і школи по вихованню майбутніх членів родини.

В старшому віці питання статі слід розкривати в загальному комплексі моральних, соціальних і гігієнічних проблем, а також поставити предметом вивчення функціонально-структурні зв'язки в сім'ї: розподіл господарсько-побутових обов'язків між жінкою і чоловіком: керівництво домашнім господарством, організацію дозвілля, виховання дітей, гігієну сімейного життя.

Основними видами роботи мають бути гуртки та практичні заняття. З розумово відсталими учнями слід обговорювати проблеми чоловічої та жіночої роботи, сімейних обов'язків. В такі бесіди необхідно додавати проблемні ситуації і стимулювати учнів до знаходження правильного рішення, проводити дискусії, особливо приділяти увагу проблемі розлучень. Розв'язанню сімейних конфліктів допоможуть рольові ігри. Основними темами бесід можуть бути: "В чому сила і слабкість людини?", "Що таке жіночість?", "Що таке мужність?", "Як треба себе поводити з дівчинкою (хлопцем)?", "Дружба і кохання: яка між ними різниця?", "В чому полягає відповідальність за свої вчинки?", "Поняття про інфекційні захворювання", "Хто кому в сім'ї допомагає?", "Як розподілити сімейний бюджет?" "Як ходити за дитиною?", "Хто відповідальний за виховання дитини?", "Як організувати сімейне дозвілля?" та ін.

Великі можливості в практичній підготовці учнів до сімейного життя має робота гуртків за інтересами. Це допоможе не тільки організувати дозвілля підлітків, а і навчити їх господарській діяльності, такою необхідною в сімейному житті.

Зміст позакласної роботи по статевому вихованню повинен бути тісно пов'язаний з уроками соціально-побутового орієнтування.

Таким чином, знання специфіки роботи з розумово відсталими дітьми, їх можливостей, чітке розуміння цілей та задач формування в учнів правильного уявлення про здоров'я, знання фізіологічних, соціальних і етичних аспектів взаємовідношень між юнаками та дівчатами, надають можливості сформувати необхідні навички і підготувати випускників допоміжної школи до сімейного життя.

*Шамко Л.Ю.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Динамичность современного социального развития требует постоянного совершенствования систем образования, в том числе и в направлении поиска

путей повышения уровня развития личностных и интеллектуальных способностей каждого ребенка.

Известно, что отношения развития детей всех типов задержек и нарушений представляют собой формирование негативных личностных комплексов, или нарушений поведения, общения и деятельности, несовместимых с социальными нормами и ограничениями.

Одним из ведущих признаков ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы, из-за чего такие дети в шести-семи летнем возрасте не способны к длительным (в течении 30-35-минутного занятия или урока) волевым усилиям и сосредоточенности, что, естественно, негативно сказывается и на их поведении.

В формировании личности ребенка с ЗПР отмечаются отклонения на трех уровнях: эмоциональном, когнитивном, поведенческом.

Показателями отклонений развития старших дошкольников названной категории служат: на эмоциональном уровне – нарушения в формировании эмоциональной децентрации; на когнитивном – нарушение в формировании самосознания личности; на поведенческом – нарушение в ролевом развитии детей.

По данным многих авторов, наиболее эффективным считается включение детей в систему комплекса коррекционных мероприятий (медико-психолого-педагогических) еще в период подготовки их к школе, то есть в старшей и подготовительной группах детского сада. Работа в этом направлении должна обязательно включать исследование их эмоциональной сферы, обучение детей пониманию своих эмоциональных свойств и способов эмоционального реагирования, коррекцию отрицательных эмоциональных состояний, которые могут нанести вред психическому здоровью детей. На этой основе развивается самосознание (образ «Я»), формируется способность к самоанализу, пониманию себя и других, адекватному поведению, происходит овладение навыками самопомощи, социальной поддержки.

Для создания полной психологической характеристики ЗПР на этапе дошкольного детства необходимо исследовать особенности тех психических образований, становление которых происходит в данном возрасте в игре. Нарушения в ролевом развитии могут негативно сказываться на формировании личности ребенка, разрушать ведущую деятельность – ролевую игру, усложнять общение со сверстниками и внутреннее семейное общение.

Решение задач каждого из трех блоков (на эмоциональном, когнитивном, поведенческом уровнях) является, на наш взгляд, важным в создании предпосылок социального поведения каждого ребенка. А психолого-педагогическое сотрудничество при диагностическом изучении детей должно пролонгироваться в сотрудничество при обучении, при реализации коррекционно-воспитательного воздействия на ребенка.



В области психологической диагностики детей с ЗПР взаимосвязь интеллектуальных и личностных особенностей до сих пор специально не исследовалась.

В то же время известно, что в детстве у человека формируются первые представления о себе, возникают некоторые формы социального взаимодействия, становится возможным самостоятельное построение актов поведения. Ребенок идентифицирует себя с определенным полом, осознает себя членом определенной возрастной группы, в связи с формирующейся самооценкой возникают представления о себе, формируются эмпатия и самоконтроль, моральное суждение.

В этой связи проблема изучения эмоциональной сферы старших дошкольников с ЗПР и определение возможности профилактики и коррекции поведенческих расстройств у детей названной категории посредством специальной организации их деятельности приобретает особое значение.

В нашем исследовании мы исходили из положения специальной психологии, что дифференциальная диагностика строится на основе комплексного психолого-педагогического и клинического изучения ребенка.

Дифференциальная диагностика нарушений в психическом развитии детей в современной науке имеет личностно-ориентированную направленность и предполагает проведение социально-психологического анализа условий жизни и развития ребенка. Это, в свою очередь, дает возможность включить ребенка в коррекционное обучение, направленное на предупреждение вторичных отклонений.

Одним из важнейших аспектов современной диагностической деятельности специалистов является выявление у детей дошкольного возраста невротических и патохарактерологических проявлений в поведении – повышенной конфликтности и агрессивности, что осложняет межличностные отношения ребенка в коллективе сверстников. В отдельных случаях это связано с неблагоприятными отношениями взрослых в семье, отсутствием единых требований к воспитанию ребенка, которые не учитывают его личностные, возрастные особенности и потребности.

Коррекционная работа строится по принципу деятельности, фундаментом которого являются положения об основных закономерностях функционального и онтогенетического развития, а также концепция ведущей деятельности.

Использование разнообразных методов (в том числе изучение историй развития детей, беседы и анкетирование родителей, изучение детских работ творческого характера в изобразительной, игровой деятельности, наблюдение за поведением детей в процессе их общения) позволило нам подтвердить наличие у группы исследуемых воспитанников специализированных детских дошкольных учреждений следующих «индикаторов неблагоприятия развития»:

нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок-взрослый»; «ребенок-сверстник», утрата взаимопонимания, дезинтеграция сложившихся ранее форм общения;

низкий уровень социальных достижений, значительно расходящийся с потенциальным уровнем развития;

поведение, отклоняющееся от социальных норм и требований;

переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия, эмоциональный стресс и депрессия;

аномальные кризисы развития, которые в отличие от нормативных возрастных кризисов не связаны с завершением цикла развития, не ограничены во времени и носят исключительно разрушительный характер, не создавая условий и не содействуя формированию психологических новообразований, знаменующих переход к новому возрастному циклу.

Коррекционная работа должна носить комплексный характер, что предполагает в первую очередь взаимодействие психолога и педагога.

Психологические исследования (Н.Л. Белопольская, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович, Т.З. Стернина, Е.А. Стребелева, С.Г. Шевченко и др.) позволили нам определить такие аспекты коррекции взаимодействия дошкольников с ЗПР с окружающей средой:

обучение коммуникативным умениям;

формирование представлений о себе (образ «Я»; психические особенности; общая самооценка; способность быть самим собой и представлять себя на месте другого человека);

формирование умения понимать эмоциональные состояния;

формирование представлений о нормах морали и использование их в регуляции собственного поведения;

устранение трудностей в общении со взрослыми;

обучение умению видеть последствия опасных ситуаций.

В своем исследовании мы опирались также на теорию фундаментальных эмоций К.Е. Изарда, в которой эмоции рассматриваются как основная мотивационная система человека, как личностные процессы, которые придают значение человеческому общению.

На начальном этапе коррекционной работы нами были поставлены следующие задачи: познакомить детей с образом «Я» с целью формирования способности к самопознанию посредством диалога с образами других людей (графическими и реальными), идентификации и самооценки себя в собственной жизнедеятельности; научить детей идентифицировать образ «Я» по половозрастному признаку, используя портретную живопись; научить детей распознаванию и произвольному проявлению чувств; обучить пониманию относительности в оценке чувств; обучить конструктивному разрешению конфликтов; обучить умению принимать во внимание чувства другого человека в конфликтных ситуациях; обучить детей принятию ответственности за свои чувства на самих себя.

Решению поставленных задач способствовала специальная организация деятельности детей (игровая) на групповых и подгрупповых занятиях. С целью установления с испытуемыми эмоционального контакта, формирования у

каждого ребенка ориентировки на взрослого как на источник социального опыта, нравственных норм поведения проводились индивидуальные занятия.

Решению поставленных задач способствовал и благоприятный эмоциональный микроклимат в группе, который был создан благодаря искренности и сдержанности педагогов по отношению к детям. Задача воспитания заключается в том, чтобы радостный эмоциональный фон возникал на правильной нравственной основе, чтобы похвала и радость были сопряжены с умением ребенка подчинить свое поведение определенным требованиям.

По результатам проведенного нами коррекционного обучения можно сделать некоторые выводы.

Знания и представления о некоторых базовых эмоциях у детей изучаемой категории не возникают спонтанно: они формируются в активном отношении к окружающему миру в общении со взрослыми в специально созданной ситуации, направленной на обогащение жизненного опыта, зафиксированного вначале в речи взрослого, а затем и в словесных высказываниях ребенка.

Формирование игровой деятельности способствует развитию у дошкольников с ЗПР нравственных привычек, регулирующих их поведение в коллективе.

Социальный опыт детей, полученный в коллективных видах деятельности и зафиксированный в словесных высказываниях, обогащает знания детей о формах и способах взаимоотношений между людьми.

Знания и представления о взаимоотношениях людей накапливаются у детей при организации непосредственного и опосредованного социального опыта (чтение книг, сказок, просмотр кинофильмов, прослушивание радиопередач и др.).

Результаты проведенного нами экспериментального исследования показали продуктивность предложенного содержания коррекционного обучения, способствующего активизации познавательной деятельности детей с ЗПР, созданию мотивационной основы их деятельности. У большинства воспитанников в результате обучения появилось желание общаться со сверстниками, заботиться о близких людях, критически относиться к себе, соизмерять свои возможности и т.д.

Проведенное нами исследование имеет перспективы дальнейшего развития, что предполагает более широкое изучение проблемы. Представляется, в частности, важным изучить возможности устранения эмоциональных расстройств в условиях семейного воспитания.

## ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

*Шутова М.О.*

### ДИФФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В США

Суттєві зміни в економіці, техніці та науці, у суспільних відносинах та громадянській свідомості, а також нові функції різних ланок шкільної системи зумовили необхідність глибокої модернізації змісту загальної освіти, від якого в значній мірі залежать інтелектуальний та емоційний розвиток молодого покоління, формування його ціннісних орієнтацій, соціальних, етичних та естетичних ідеалів, оволодіння необхідною сукупністю загальних та предметних вмінь, набуття першого досвіду творчої діяльності.

Одним з найважливіших аспектів сучасного розвитку шкільної освіти є визначення та реалізації національних освітніх стандартів. Стандартизація освіти може стосуватися різних її галузей, але найчастіше вона відноситься саме до змісту освіти. Національний освітній стандарт складає суму чітко визначених нормативних вимог до змісту навчальних програм, тобто той обов'язковий мінімум знань, вмінь та навичок, яким мають оволодіти всі школярі країни [2, с. 131].

Розробка державних освітніх стандартів розпочалася в США ще у XIX столітті. Для децентралізованої системи освіти загальнонаціональні освітні стандарти були принципово новим явищем. До того ж граматичні школи, а й згодом – академії, готували привілейовану молодь до університету. Саме в той час етапи розвитку освіти в США збігаються у часі з хвилями еміграції до Америки з Ірландії, Німеччини, Голландії та інших країн у 40-50-х роках XIX сторіччя. Суспільство США того часу ставало все неодноріднішим і школи намагалися сприяти його консолідації, навчаючи спільної мови, формуючи громадянські погляди, поширюючи його ідеали та цінності.

Цілком природним було протистояння між прихильниками ідеї “рівних можливостей” та тих, хто активно заперечував стандартизацію та уніфікацію, оскільки не в традиціях американського індивідуалізму покійно брати до виконання механістичні розпорядження. Теорії матеріальної та формальної освіти, які були поширені наприкінці XIX століття, визначали зміст освіти мірою принадності предметів, які вивчалися, до життя. Однак формальна освіта не задовольняла потреб виробництва, яке швидко розвивалося та вимагало кваліфікованих працівників.

Прагнення до того, щоб всі діти мали рівні шанси здобути якісну освіту, викликала бажання встановити відповідні стандарти, що з часом знайшло відображення у вигляді таких вимог:

використання ідентичних або аналогічних підручників;

чітке визначення умов вступу до університету або коледжу;

використання стандартних або відносно відомих завдань і тестів при вступі до коледжу або продовження навчання;

загальні вимоги до навчальних планів (наприклад, скільки років вивчати англійську мову, історію та ін., список обов'язкових курсів і т.д.);

підготовка вчителів з урахуванням існуючих форм і стандартів [5, с.161].

У середині ХІХ століття ще не були сформовані державні або національні системи тестів, тому єдиним відносно зовнішнім стандартом при вступі до коледжу були так звані “вимоги до вступу”. Проте кожен коледж мав свої власні вимоги, відповідно до яких президент коледжу та члени факультетів екзаменували абітурієнтів. Незважаючи на те, що ці вимоги багато у чому були спільними, вони також мали багато відмінностей. Співпраця шкіл та коледжів наприкінці ХІХ століття була дуже корисною для шкіл, оскільки вона полегшила підготовку учнів до вступу, створивши декілька асоціацій для узгодження єдиних вимог при вступі. Водночас це було вигідним і для коледжів тому, що вони отримали можливість впливати на шкільні навчальні програми.

У 1892 р. з метою встановлення більш уніфікованих програм для вищої школи Національна комісія з питань освіти заснувала комітет під назвою “Комітет – 10”. До складу комітету увійшли міністр освіти, президенти, ректори та професори коледжів; головою його став Чарльз Еліот, президент Гарвардського університету.

“Комітет – 10” однозначно зайняв позицію прибічників рівності в освіті, виступав проти ідеї диференційованого навчання тих, хто мав намір продовжувати освіту в коледжі або університеті, і тих, хто не збирався продовжувати навчання. На думку цього комітету, середня школа існувала не для того, щоб готувати хлопчиків і дівчаток до коледжу, а щоб вони були здатні виконати свій громадський обов'язок, а найкращою підготовкою до цього була ліберальна освіта. “Комітет – 10” також стверджував, що всі діти (і особливо ті, хто не прагне вступати до вищих навчальних закладів) повинні користуватися перевагами ліберальної освіти, оскільки всі діти мають інтелектуальні здібності до вивчення іноземних мов, історії, математики та природничих наук. Школа розглядалася як етап підготовки до повноцінного життя у суспільстві, незалежно від професійної орієнтації учнів.

Після опублікування “Комітетом – 10” звітної доповіді Національна асоціація в галузі освіти заснувала “Комітет з вимог для вступу до коледжів”, який повинен був реалізувати принципи, сформульовані “Комітетом десяти”. В результаті роботи цього комітету з'явилася концепція “одиниць”, якими вимірювався обсяг навчальних курсів. Обов'язковий навчальний курс складався з 10 одиниць. З них – 4 для іноземних мов, 2 для математики, 2 для англійської мови, 2 для природничих наук та 1 для історії. У чотирирічній програмі з 16 одиниць учень міг вільно вибирати 6 додаткових одиниць [5, с.163]. Таким чином, ідея “навчальних одиниць” сприяла розвитку рівноправності різних

предметів, вільному вибору в процесі освіти. Отже, виник новий вид стандартів освіти – процесуальні стандарти.

На початку ХХ століття, коли американська школа перетворилася на масовий навчальний заклад, прагматисти закликали поставити учня в центр навчального процесу. Одним з головних постулатів прагматистів був той, що більшість людей не мають серйозних інтелектуальних інтересів та володіють лише практичними нахилами, що й повинна враховувати школа. Така позиція була підтримана педагогічною спільнотою країни.

У 1920-х роках американські педагоги Е.Торндайк та Л.Термен виступили за необхідність побудови шкільної програми на базі диференціації за рівнем профілів-треків (потоків). Вони повинні були визначитися “рівнем здібностей” учнів та передбачати їхній соціальний статус. На думку Л.Термена, регулювання обсягу та глибини знань, які викладаються згідно до “індивідуальних потреб”, дає кожному учню “змогу оптимально використовувати здібності, які він має” [9, р. 264].

Співвідношення між так званим “розумовим віком” дитини та його хронологічним віком, яке визначив французький психолог А.Біне, Л.Термен назвав “коефіцієнтом інтелекту” (IQ).

У 1922 році Рада зі вступних іспитів до коледжів зацікавилася ідеєю тестування загальних інтелектуальних здібностей. Група психологів під керівництвом К. Бригмана з Принстонського університету розробила “Тест на здібність до навчання” (The Scholastic Aptitude Test – SAT). Ця програма була єдиною національною екзаменаційною системою до 1959 року. Протягом цих років стандартизація SAT- тестів проводилася відповідно до наукових норм, що захищало Раду від дорікань невдоволених, нібито іспити до коледжу мають сильний вплив на шкільні програми [5].

Через 2 десятиріччя стандартним для американської школи став трьох профільний навчальний план. Він доповнювався освітніми можливостями для розумово відсталих дітей, з одного боку, та обдарованих – з іншого. Американська середня школа швидко відмовилася від єдиних програм та вимог до учнів. Навпаки, зусилля було спрямовано на те, щоб пристосувати програми, рівень та темпи навчання до особливостей кожного учня.

До 1950-х років система потоків домінувала в практиці середньої школи США. У зв'язку з цим для всіх учнів було встановлено надто низький мінімум обов'язкових знань. За допомогою елективних курсів встановлювалася різниця між “орієнтованими на коледж” та “неакадемічними” учнями, тобто здійснювалася чітка диференціація навчання.

Вже з 1960-х років посилюється критика стандартного тестування, головною метою якого було перевірка інтелектуального розвитку учнів. Тестування поділяло учнів на групи з різними здібностями, щоб у подальшому провадити навчання за спеціалізованими програмами. До того ж на основі тестів штати та округи формували свої власні освітні стандарти.

У 60-ті роки ХХ століття розвиток дидактичної думки США проходив під впливом ідей американського психолога Дж. Брунера та швейцарського психолога Ж. Піаже. Дж. Брунер, Дж. Шваб, П. Бернс, Дж. Брукс та інші вчені намагалися наблизити зміст освіти до рівня науки того часу. Вони заперечували вирішальну роль “генетичного фактору”.

В своїх працях Дж. Брунер підкреслює першостепенне значення соціального середовища та виховання для розумового розвитку учня. Позиція Брунера свідчить про те, що вчений заперечував диференціацію змісту освіти на основі індивідуальних відмінностей учнів. На його думку, диференціація навчання має будуватися на обов’язковому для всіх навчальному плані та наданні всім учням можливості самостійного вибору додаткових предметів.

Однак, надмірна теоретизація навчального матеріалу призвела до того, що навчальні курси, які були засновані на принципах Дж. Брунера, виявилися надто складними не тільки для основної маси школярів (практичний та загальний потоки), але й для учнів академічного потоку.

Ж. Піаже зробив значний внесок до вивчення розумового розвитку дитини. Його праці були основою змін у сучасній західній дидактиці, в тому числі й американській.

Напрямок когнітивного навчання, який побудований на ідеях Дж. Брунера та Ж. Піаже, продовжує розвиватися і в наші часи такими вченими як А. Пітерсон, С. Корвелл, П. Бернс, Дж. Брукс, Дж. Барел. Головна мета когнітивного напрямку – навчити учня мислити; розвиток мислення посідає значне місце в дидактичних дослідженнях побудови навчальних програм.

Отже, як ми бачимо, у 1960-ті роки намітилася тенденція до перегляду змісту освіти, подоланню утилітаризму в масовій школі США.

Рух за реформу шкільних програм посилювався в Сполучених Штатах після запуску супутника в СРСР. В цей період була прийнята ціла низка законів про освіту, а саме: “Акт про сприяння освіти національній обороні” у 1958 р., “Акт про розвиток вищої освіти” у 1963 р. та “Акт про розвиток елементарної та середньої освіти” у 1965 р. [3, с.66]. Реформи торкнулися насамперед програм з природничих наук, математики та іноземних мов.

Крім того, соціальне становище у Сполучених Штатах 1960-х років не було стабільним. Демонстрації та бойкоти студентів проти війни у В’єтнамі та за свої громадянські права призвели до зростання частки афроамериканців у коледжах та університетах. Одночасно з цим, вимоги при вступі до вузів були значно пом’якшені.

І все ж таки диференціація в освіті продовжувала існувати. Ті учні, що прагнули продовжувати освіту в елітарних вищих навчальних закладах, повинні були демонструвати досягнення та успіхи в навчанні, тобто підпадали під вимоги високих освітніх стандартів. Від тих учнів, що не планували продовжувати освіту, вимагалось мінімум компетентності. Були ще й учні, які планували вступ до звичайних коледжів, куди приймали всіх, хто подав заяву, незалежно які від знань, які вони отримали у школі. Отже, для різних

соціальних груп учнів – для тих, хто мав намір навчатися у вузі та для тих, хто не планував продовжувати свою освіту, розроблялися різні освітні стандарти.

Різноманітність освітніх стандартів стала проблемою в 1975 році, коли Рада коледжів дійшла висновку про те, що середній інтелектуальний рівень учнів (за SAT-тестом) різко погіршився порівняно з 1963 роком. 1960-ті роки мали важкі наслідки у освіті. Зниження рівня вимог у навчанні та збільшення числа курсів за вибором призвели до того, що мінімум знань став нормою. [5, с.166].

Американські педагоги та суспільні діячі виразили думку про те, що реформи змісту освіти з 1957 по 1970 рр. не призвели до очікуваних результатів, а саме: навчальні плани не відповідали дидактичним вимогам, не пов'язували історичний матеріал з проблемами того часу, ігнорували ціннісні аспекти виховання [8, р. 116]. Педагогічна спільнота США закликала підвищити стандарти для учнів та вчителів, приділяти більше уваги стимулюванню учнів до досягнення значних результатів у навчанні.

Як результат, у 1980-ті американська школа вступила з такою низькою якістю змісту освіти, що виникла нагальна потреба у його реформуванні.

Протягом реформи змісту освіти в 1980-ті роки американські педагоги звертаються до “загального ядра” знань. Головною метою реформування школи у 1980-ті роки була підвищення якості змісту освіти та визначення нового підходу до навчальних програм.

У 80-х роках ХХ століття всі ті національні комісії, що вивчали проблеми реформи змісту освіти, у своїх доповідях виступали за те, щоб навчати всіх учнів за академічною програмою. За основні предмети для кожного школяра вони вважали англійську мову та літературу, математику, суспільствознавство та історію. Також комісії підкреслювали необхідність встановити єдині вимоги до обов'язкових курсів.

Для отримання атестату про середню освіту у 1980 рр. від учня вимагалось набрати 16 одиниць (при цьому не мало значення, які курси він прослухав). Якщо для учнів академічного потоку обов'язковими були математика, фізика, хімія та іноземна мова, то для 70% учнів, яких не вважали “академічно здатними” та навчали на практичних та загальних потоках, тільки 3 предмети були обов'язковими: англійська мова, суспільствознавство та фізкультура. За словами Ковязіної О.П., половина всіх американських учнів взагалі не вивчала в 11 – 12 класі математику чи суспільні науки, тільки 16% вивчали 1 рік хімію та 9% - 1 рік фізику [3, с. 68].

У 1989 році Національною Радою вчителів математики було запропоновано нове формулювання цілей освіти та національних стандартів у галузях математичних та природничих наук. Завданням математичної освіти стало оволодіння всіма учнями, незалежно від того, чи збираються вони продовжувати свою освіту, навичками математичного мислення.

В цьому ж році урядом президента Джорджа Буша було проголошено загальнонаціональні цілі освіти, які згодом були сформульовані у зверненні



президента США “Америка – 2000” у 1990 році. Цей документ зазначав, що до 2000 року буде:

підвищено готовність дошкільників до шкільного навчання;

доведено кількість випускників повної середньої школи до 90% від відповідної вікової групи;

досягнуто значних рівнів успішності з англійської мови, математики, природничих наук, історії та географії по закінченню 4-, 8- та 12 класів;

досягнуто американськими учнями світової першості за рівнем знань з математичних та природничих наук;

досягнуто загальної функціональної грамотності серед дорослого населення;

перетворено школи на безпечне від наркотиків та насилля соціальне середовище, де буде створена сприятлива до навчання атмосфера [6].

Цей документ фактично розпочав сучасну реформу за стандарти освіти в Сполучених Штатах. Під час реформування освіти країна, відома як прибічник варіативності та диференціації освіти, стала на шлях її стандартизації.

Протягом реформи 1980-х років все більше вчених педагогів виступають за “загальне ядро” (певну кількість обов’язкових предметів) для всіх учнів, незалежно від потоку – практичного, загального чи академічного. У всіх доповідях, що були присвячені реформі змісту освіти того часу, підкреслюється, що найкращою підготовкою для молоді є загальна освіта та здатність продовжувати навчання після закінчення школи. Тобто, головною думкою реформаторів стає необхідність загального ядра змісту освіти для всіх учнів.

Офіційний документ “Нація у небезпеці” запропонував для всіх шкіл таке “загальне ядро” предметів: математика та суспільні науки мають вивчатися 3 роки, англійська мова – 4 роки, основи обчислювальної техніки та іноземні мови – 0,5 року.

Адміністрація президента Біла Клінтона затвердила свою програму реформування освіти “Цілі – 2000” [7] у 1994 році, додавши до попередніх цілей освіти ще дві. У програмі передбачалася розробка та впровадження загальнонаціональних освітніх стандартів. Для цього було засновано нове федеральне агентство – Комітет з національних стандартів освіти та їх удосконалення (NESIC). Він мав відповідати за сертифікацію прийнятих стандартів; стежити, щоб національні стандарти відповідали міжнародним і щоб стандарти штатів були не нижчими за національні. До того ж уряд фінансово підтримував ті штати, що брали активну участь у розвитку та запровадженні загальнонаціональних стандартів. Також міністр освіти отримав право нагороджувати грантами ті групи, що активно розробляли стандарти освіти.

З метою підвищення рівня загальної середньої освіти керівництво США підтримало розробку національних освітніх стандартів з взаємопов’язаних дисциплін: історії, географії та громадянства. Стандарти з американської

та загальної історії були розроблені та надруковані на початку 1990-х років та, за свідченням Ж. Вайянт, піддавалися гострій критиці. Представники етнічних груп критикували програми з загальної історії, заявляючи, що історія їхньої країни представлена не досить повно. Програми з американської історії критикували консерватори, які виявили в них багато негативних аспектів минулого країни. Багато хто з вчителів критикував обидві програми за надмірну кількість фактичного матеріалу, що сприяє механічному запам'ятовуванню, а не аналізу та дослідженню проблеми [1].

Виробляючи стандарт освіти, американські вчені та вчителі пріоритетними освітніми цінностями вважають викладання ключових предметів та забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей, незважаючи на національність, соціальний статус, стать; передачу учням демократичних цінностей; вироблення відповідальності за власну поведінку; пошук талантів; підготовку до фізичної праці. Уряд США запропонував працівникам освіти керуватися основним принципом: школи усіх рівнів повинні виховувати інтерес до академічного навчання і переконувати учнів у тому, що знання необхідні для нації і цивілізації [4, с.346].

Отже, на сучасному етапі розвитку середня загальноосвітня школа США поділяється на державну та приватну. Особливе місце серед приватних шкіл належить “незалежним” школам, в яких виховується еліта сучасного американського суспільства.

З молодшої школи починається диференціація навчання за рівнями здібностей та бажаннями учнів. У 9 класі, окрім обов'язкових, вводиться значна кількість предметів за вибором (елективних курсів), які дозволяють обрати певний профіль навчання у старшій середній школі. Диференціація змісту освіти посилюється ще й тим, що більшість обов'язкових предметів викладається за програмами різних рівнів складності – академічним, загальним та виробничим. Все це, звичайно, негативно впливає на якість освіти малозабезпечених дітей, які не мали в родині належного середовища для нормального інтелектуального розвитку.

На всіх етапах навчання в американській загальноосвітній школі відсутні єдині навчальні програми та підручники. Стандартизовані загальнодержавні програми мають поки що рекомендаційний характер. Кожний навчальний округ розробляє свої рекомендації щодо навчального часу, друкує програми з окремих предметів, також здійснює й фінансування шкіл.

Таким чином, головною метою американської середньої школи на сучасному етапі її реформування є встановлення нових програмних вимог з метою підвищення якості змісту освіти для всіх учнів незалежно від профілю навчання. Для цього в навчальних програмах всіх потоків розширюється “загальне ядро” знань з основних академічних дисциплін.

### *Література*

1. Вайянт Ж. Образовательные стандарты в американской школе // Преподавание истории и обществознания в школе. – 200. - №3. – С.75-78.

2. Вульфсон Б.Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
3. Ковязіна Е. П. Дифференциация содержания образования в старшей средней школе США: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1989. – 199 с.
4. Стайко В.М. Концепція розвитку освіти в США // Теор. питання освіти та виховання: Зб. наук. пр. – Суми, 1997. – Вип..5. – С. 344-346.
5. Степенко В.М., Бургін М.С., Мілов Ю.П. Історія запровадження національних стандартів у американській освіті // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К., 1997. – Вип. 7. – С. 160-168.
6. A Condition of Education 1990. Vol.1. Elementary and Secondary Education. –Washington D.C.: U.S. Government Printing Office, 1990.
7. Goals 2000 – Educate America Law. – Wash., D.C., 1994. – 543 p.
8. Kelly A. V. The Curriculum: Theory and Practice. – 2<sup>nd</sup> ed. – Camb.: Harper and Row, 1982. – 269 p.
9. Terman L. M. The Intelligence of School Children. How Children Differ in Ability. The Use of Mental Tests in School Grading and the proper Education of the Exceptional Children. – Boston, 1924. – XXII, 317 p.

*Сергеева Н.В.*

### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ ФРАНЦИИ**

В русле современных тенденций гуманизации и гуманитаризации национального образования перспективным становится культурологический подход, согласно которому формирование личности рассматривается в контексте приобщения людей к достояниям культуры.

Как известно, одним из действенных способов формирования эстетической культуры подрастающего поколения является театральное искусство. Однако, воспитательные возможности театра не реализуются сами собой, а требуют серьезной и многоаспектной духовной и интеллектуальной деятельности школьников, включение их в систему целенаправленного воспитательного влияния по формированию эстетических установок как компонентов духовной культуры личности.

Постановку и конкретное рассмотрение проблемы развития творческой активности школьников средствами театра необходимо предварить содержательной характеристикой понятия «творческая активность», а также соотнести его с понятием «творчество».

Обращаясь к анализу теорий творчества прошлого в историческом плане, мы обнаруживаем несколько подходов мыслителей к пониманию этого вопроса, эти теории можно классифицировать в трех аспектах антологической, гносеологической и психологической.

Онтологический аспект творчества разрабатывался Гераклитом, Платоном, Августином Блаженным и др. Согласно их взглядам, процесс творчества понимается как проявление какой-то силы, например, космического огня, идеи, Божественной воли, в результате воздействия которых все создается в мире по определенным законам.

Гносеологический аспект творчества рассматривали Ф. Бекон, Дж. Локк и др. мысли этих философов дают повод думать о том, что процесс творчества основывается как на осмысленном ощущении, так и на опыте, на единстве способности ума, способностей в сознании перерабатывать исторически накопленный опыт и способности изменить результаты этого опыта и видоизменить его в разуме [2, 210].

Психологический аспект творчества мы находим у представителей современной зарубежной философии, психологии и эстетики, таких, например, как А. Бергсон, З. Фрейд и др. По мнению А. Бергсона, творчество – это процесс постоянно изменяющийся, предполагающий возникновение чего-то нового. Однако, оперируя в основном к художественному творчеству, он остается верным принципам иррационализма. Бергсон считает, что сознание человека по своей природе не может быть основополагающим в процессе творчества, хотя интеллект и играет определенную роль способности сознания творить, интуиция является составной частью интеллекта [2, 162].

Разнообразие теорий творчества в истории человеческой мысли, свидетельствует о сложности, многосторонности этого феномена.

Решающую роль в развитии творческой активности человека вообще и школьника в частности, играет способ его бытия, его постоянно усложняющиеся и развивающиеся формы.

Рассматривая развитие творческой активности как атрибутивной стороны социального процесса, следует иметь ввиду, что этот процесс приобретает особо важное значение для становления личности в период школьного возраста, поскольку энергия присущая ученикам, может реализовываться в общественно-полезных, творчески активных действиях и поступках.

Исходя из выше сказанного, опираясь на философскую, психологическую и педагогическую литературу, мы можем выделить следующие компоненты следующей активности. Первый, характеризующий нравственную направленность творческой активности (нравственные знания, мотивы активности). Второй, характеризующий предметно-операционную сторону творческой активности (практические знания личности, её умения и навыки). Третий, характеризующий специфику творческой активности и меру ее выраженности (инициативность личности, её самостоятельность, решительность, настойчивость, позволяющие ей осуществлять творческую деятельность).

Все выше указанные компоненты находят практическое отображение в практике эстетического воспитания средствами театрального искусства в школах Франции.

«Театр – синтез многих искусств, объединенных в гармоничное целое. Театр воздействует не только словом, особым эмоциональным состоянием актера, но и пластикой движения. Музыкой, светом, цветом, художественным оформлением сцены. А сопереживание зрительного зала и сцены, сопереживания зрителей между собой, только усиливает эмоциональное воздействие театрального зрелища. В совокупности всех своих средств театр обладает мощным механизмом воздействия на любую личность, в том числе и ребенка, развивая его нравственно, духовно и, конечно эстетически (4)

Ещё в Античности греки высказывали свой интерес к тому, что представляет связь ребенка с театром: «оркестрика» была составной частью воспитания будущего гражданина. Во времена Средневековья весь школьный театр развивался по инициативе монастырских школ, которые ставили представления по случаю литургических, религиозных праздников. Отличительной особенностью этих представлений было то, что в них участвовали только мальчики.

Вскоре театральные группы начинают выходить из своих школ и выступать в людных местах, на площадях, что вызывает беспокойство у властей.

В 1698 году Ролен, ректор университета в Париже, своим «Трактатом к учению» принимает строгие меры для ограничения театральной деятельности молодежи, которая отвлекает их от учебы и вызывает у них желание идти к «настоящему» театру... и действительно VIII век становится всплеском профессиональных детских трупп (как, например, одна из известных трупп «Маленькие актёры центра Божоле, дававшие представления в Пале-Руяль»).

И только с приходом Третьей Республики отношения ребёнка с театральной деятельностью начинают рассматриваться с легальной точки зрения (а именно, законом от 7 декабря 1874 года и пунктами 58 и 60 второй книги «Трудового Кодекса Франции»). В педагогическом плане нужно выделить следующих пионеров театра для детей: Жана Массе (основателя лиги обучения) автора «Театра Маленького Шато», в котором он призывает принимать во внимание психологические особенности ребёнка; Мари Лан-Олебек, с её театральной постановкой Сары Бернар, сказок Андерсена; Шарля Вильдака, известного своей попыткой связать театр со школьной жизнью; Чарльза Вильдака (Театр Скарамум), который ввёл театр в школьную жизнь; Леона Шансереля, который создал в 1957 году Ассоциацию друзей театра для детей и молодёжи.

И, вот, уже несколько десятилетий театр для детей – явление, набирающее силу быстрыми темпами и объединяющее многие организации: театр «Молодые годы» в Леоне, где работал актером и режиссером Морис Йендт; труппа под руководством Катрин Даст (внучка Жака Копо); «Лоренская комедия» под руководством Анри Дегутэна, организация «Ветер и море» президент Жан Латайад и другие.

В настоящее время театр в школе является источником для педагогических изысканий и разработок.

Как техника коммуникации, театр включает в себя всю гамму различных способов выражения, которыми ребенок овладевает согласно двум приемам: либо как деятельность, где он актер (язык телодвижений и устное выражение), либо как упражнение, способствующее укреплению механизмов восприятия (умение увидеть и услышать).

В первом случае, ровно, как и во втором, театр выступает как искусство, имеющее свою специфику, которая способствует идеологическому обогащению и культурному развитию (можно полагать, что сегодняшний образованный детский зритель станет в будущем опытным и более критичным зрителем).

Здесь необходимо добавить, что театр расширяет поле деятельности детской фантазии и умножает творческие возможности.

Часто театральную деятельность в школе путают с подготовкой и постановкой традиционного «школьного праздника» (спектакли, иногда очень бедные с точки зрения артистического качества, с целью доставить удовольствие родителям детей). Констатируя этот факт, мы не осуждаем эти торжественные презентации, которые являются продуктом терпеливой работы и изобретательности учителей, которые устанавливают связь между школой и семьями. Наша цель – подчеркнуть, что настоящая театральная деятельность возникает как самостоятельное творчество, которым занимаются на протяжении всего учебного года и которое является частью эстетического воспитания.

Обучение школьников театральному искусству во Франции осуществляется так же, как и обучение другим дисциплинам, касающихся эстетического воспитания: педагогическая деятельность проходит в двух направлениях:

1. «Пропитывание» (идеями, эпохой ...) посредством знакомства с произведением.

2. Конкретное практическое достижение.

Итак, рассмотрим эти два направления.

1. Французские школьники редко ходят в театр. Однако, в больших городах театральные труппы приглашают группы учеников в центры драматического искусства.

В некоторых департаментах существуют театральные компании, работа которых направлена главным образом на молодую публику, как, например Федерация светских произведений Франции, занимается материальной организацией и обеспечивает привоз и развоз учащихся разных школ, группируя их по классам (что сплачивает ребят во время спектаклей).

В случае если местные условия не позволяют школьникам попасть в зрительные залы или же принять театральную труппу, есть возможность попробовать «оживить» театр в классе с помощью аудио-визуальных средств: существуют диски с качественной записью текстов, которые можно дополнить

просмотром диапозитивов, оживляя, таким образом личность актера, представить какой-нибудь костюм или составить декорацию.

2. Театральная практика направлена не только на нескольких желающих, а на весь класс, коллективные монтажи и речитативы позволяют участвовать всем, ровно как и постановка пьес, где главное – это атмосфера коллектива.

Для развития театрального творчества детей в обучении используют две формы «выразительности»: телесную и устную.

Театральная деятельность, как и все другие виды артистической деятельности, имеет своим основным органом тело, так как актер действует всей своей личностью: своими мыслями, всем своим телом (дыхание, мимика, жесты, пантомимика, слова). Можно сказать, что мастерство актера основано на умении «владеть» своим телом.

Важность, которую театральная практика придает телесному обучению хорошо выражена в «Очерках по педагогике и психологии». Драматическая игра, для того, чтобы остаться аутентичным упражнением выражения и смекалки, должна быть придумана детьми, начиная с придуманной ситуации и заканчивая выбором способа игры. Но эта выдумка и свободный выбор не только не отрицает работу тела, более того они придумывают и требуют её [3.3.].

В телесном обучении, связанном с театральной практикой французские педагоги выделяют несколько важных обстоятельств.

а) Закрепление пространственно-временных отношений необходимо ребенку чтобы узнать свое тело, размещать свое тело на сцене, достичь легкости движений в гармонии с внутренним ритмом.

В сочетании с физическим воспитанием, специальные упражнения помогают в улучшении у детей чувства ориентации в пространстве. Упражнения могут служить выражению значения различных типов ходьбы: можно разыграть походку хвастуна, путешественника, спешащего на поезд, ученика, опоздавшего на урок, человека, который убегает, опасаясь преследования (в каждом случае следует подчеркнуть соотношение ритма походки и психологических особенностей, требуемых ситуацией).

б) Выявление связи между мышечным напряжением и его динамическим воплощением в проявлениях чувств: именно это мышечное напряжение составляет игру актера и фиксируются выразительные способности, которыми обладает актер.

Так, например на основе предложенной учителем ситуации или при инсценировании короткого анекдота ученики должны передать мимикой соответствующие реакции (страх, радость, нежность, грусть и т.д.).

в) Точное знание построения тела, «телесной схемы» позволит ребенку играть более естественно (натурально), умело управлять той или иной частью тела. Для того, чтобы это сделать, предложенные ниже упражнения могут быть полезны, но выполнять их следует с маской на лице. Так как лицо закрыто, именно тело компенсирует отсутствие мимического выражения: жесты должны

быть преувеличены, действия и движения более резкими и отточенными. Необходимо отметить. Что этот тип упражнений можно выполнять после долгих тренировок, т.к. эта выразительная форма (с закрытым лицом) сложнее, чем выражение через мимику лица (в повседневной жизни мы не носим масок и все части тела не используются для специальной коммуникации).

Педагогическая важность телесной работы в области театральной практики не должна ускользать от учителя: богатство телесного выражения и драматическое выражение тесно связаны.

Однако, театр не ограничивается лишь работой тела, т. к. язык. Является элементом театра коммуникаций, театральное общение это стиль написания этого диалога.

Стили создания этого диалога, по мнению французских педагогов. Предусматривают две стадии театрального произведения, в котором оно может быть представлено:

Индивидуальная: автор сочиняет произведение самостоятельно, без какого-либо внешнего участия, и его диалог есть ни что иное либо как свободная обработка (легенд, сказок и т.д.), либо оригинальное произведение; в этом случае первое знакомство детей с текстом, найденным в любой книге.

Коллективная: такая форма позволяет детям участвовать в создании и в написании произведения. Она основана на устных выражениях детей, на заданную тему, записанных на магнитофон (вначале спонтанно, затем выбирается самое интересное) таким образом, рождается сценарий или, по крайней мере, наброски сценария.

Следует подчеркнуть, что театральная практика – это средство, которое благоприятствует устному высказыванию. Но, называя театральную деятельность «работой над устным выражением», французские учителя подразумевают то, что оно направлено на закрепление техники интерпретации диалога, при этом выделяются основные точки опоры педагога в работе над театральной задумкой, при этом необходимо:

прочитать текст несколько раз (про себя и в слух), обозначить в нем главное, разделить на части;

убедиться в понимании текста с помощью вопросов;

сделав первичный анализ, можно переходить к более подробному анализу с точки зрения драматургии, установить ритмическую структуру (ударения в сильных местах, темп);

помочь детям найти то, что можно назвать «тональностью» выражения;

и, наконец, репетиции будут продолжением поисков в рамках текста, чтобы подчеркнуть нюансы, подобрать темы и т. д. От всего этого зависит интерпретация текста.

Таким образом, рассмотрев некоторые моменты театрально-эстетического воспитания школьников во Франции мы можем подчеркнуть, что в основе развития творческой активности школьников средствами театра лежит созидательное начало, театр оказывает существенное влияние на целостность



восприятия, как отдельных образов, так и произведения в целом, обуславливает также и специфику эстетического восприятия. Единство рационального и эмоционального, чувственного и рассудочного в театре соответствует категории прекрасного, имеет огромное значение для воспитания всесторонней гармонически развитой личности.

### *Литература*

1. Андрияукас А.А. Проблема социальности искусства во Французской эстетике // Вопросы философии. – 1985. - № 7. – с. 124-134.
2. Бэкон Ф. Новый орагон // Антология мировой философии. – М.: Мысль, 1970, - в 4-х т. – т.2.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. Пособие. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1999. – 200с.
4. Piner J. Une experience de théâtre pour la pédagogie de l'histoire à l'école // Théâtre, enfance et jeunesse. – Paris: АТЕУ. – 1983. - N 1. – p. 24.
5. Galizot R. Pédagogie de l'école élémentaire sous la direction de J. Leif inspecteur général de l'instruction publique. L'éducation esthétique. Leon. Delagrave, 1975. – p. 183.

## ЗМІСТ

<b>ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ.....</b>	<b>3</b>
<b>Яворська С.Т.</b>	
ПОГЛЯДИ НА МЕТОДИКУ НАВЧАННЯ ГРАМОТИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ СТ.).....	3
<b>Редькіна Л.І.</b>	
РОЗВИТОК СВІТСЬКОЇ І ДУХОВНО-РЕЛІГІЙНОЇ ОСВІТИ КАРАЇМІВ КРИМУ НАПРИКІНЦІ ХІХ ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ .....	12
<b>Рукасова С.О.</b>	
РОЗВИТОК ЖІНОЧОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ В СЕРЕДИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	20
<b>Борщов В.</b>	
ВОЗНИКНОВЕННЯ І НЕОБХОДИМОСТЬ ОРГАНОВ ПРАВОПОРЯДКА .....	25
<b>Зеленська Л.Д.</b>	
ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.В.НЕТУШИЛА. ....	32
<b>ВИЩА ШКОЛА.....</b>	<b>37</b>
<b>Внукова І.П., Ковальова О.В.</b>	
РОЗВИТОК ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ.....	37
<b>Чупилко Г.Р.</b>	
ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ З НОВИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ НА ОСНОВІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ .....	43
<b>Авдянц Г.Г.</b>	
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ .....	48
<b>Макарова Л.М.</b>	
ОРІЄНТАЦІЯ МОЛОДІ НА ОВОЛОДІННЯ ПЕДАГОГІЧНОЮ ПРОФЕСІЄЮ (ІСТОРІКО-ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ) .....	51
<b>Вишневська Л.О.</b>	
РОЛЬ ПРИНЦИПІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ У ПІДВИЩЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ.....	58
<b>Смиренский В.М.</b>	
СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ.....	62
<b>Мазяж О.</b>	
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЗНАТЬ І ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ .....	69

<b>ПОГОРЕЛОВА С.М.</b> СИСТЕМА РОБОТИ ЦИКЛОВОЇ КОМІСІЇ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ХАРКІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ПО ФОРМУВАННЮ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ .....	72
<b>ПРОКОПЕНКО Л.І.</b> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЕКОЛОГІЧНОГО АТЕЛЬЄ ХАРКІВСЬКОГО ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ .....	77
<b>СТОЯНОВ В.А.</b> ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	79
<b>САЄНКО Н.В.</b> ВІДБІР ЗМІСТУ ГАЗЕТНИХ СТАТЕЙ ЯК СПОСІБ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВУЗІВ ПРИ РОБОТІ З ІНОЗЕМНОЮ ПЕРІОДИКОЮ .....	83
<b>СТЕПАНЕЦЬ І.О.</b> КОНТРОЛЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ РОСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ .....	86
<b>ТЕТЬОРКІНА В.А.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ХАРКІВСЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ .....	89
<b>ЯРОВИЙ К.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ .....	92
<b>ЗАГАЛЬНА ШКОЛА.....</b>	<b>99</b>
<b>ЧЕРНИШОВ Д.О.</b> ІНТЕГРАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОГО ФОРМУВАННЯ І САМО ФОРМУВАННЯ ІНЖЕНЕРНОГО СТИЛЮ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ТЕХНІЧНОГО ЛІЦЕЮ .....	99
<b>ЧЕПІГА В.Т.</b> ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СЛУХАННЯ МУЗИКИ.....	105
<b>ГОРБАСЕНКО С.О.</b> ОСОБЛИВОСТІ ГРУПОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	108
<b>ГОЛОДЕНКО Н. Н., Гриценко Ю. Н.</b> ГУМАНІТАРНІ АСПЕКТИ ИЗУЧЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ТЕХНИКИ СТУДЕНТАМИ ВУЗА.....	114
<b>ПРИХОДЧЕНКО К.І.</b> РОЛЬ ПІДРУЧНИКА З ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄВОЇ САМОТВОРЧОСТІ .....	119

<b>ПОЧАТКОВА ШКОЛА .....</b>	<b>125</b>
<b>БАДЕР В.І.</b>	
<b>НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА</b>	
<b>УРОКАХ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ .....</b>	<b>125</b>
<b>ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>129</b>
<b>ЛАПШИНА С.В.</b>	
<b>ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ – ОСНОВА</b>	
<b>ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЧУТЛИВОСТІ ДОШКІЛЬНИКА .....</b>	<b>129</b>
<b>ВИХОВАННЯ .....</b>	<b>132</b>
<b>ОНИЩУК Л.</b>	
<b>ГУМАНІСТИЧНИЙ ХАРАКТЕР ЗМІСТУ І МЕТОДІВ</b>	
<b>ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ.....</b>	<b>132</b>
<b>ГОЦКАЛО Н.</b>	
<b>МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....</b>	<b>139</b>
<b>ГРЕБЕНЮК О.</b>	
<b>ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙСЬКОВО-МОРСЬКОЇ</b>	
<b>ТЕРМІНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ .....</b>	<b>147</b>
<b>БАБАКІНА О.О.</b>	
<b>ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО</b>	
<b>ВИХОВАННЯ.....</b>	<b>150</b>
<b>ВЕРБЕНЕЦЬ Т.П.</b>	
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ЕКОЛОГІЧНОГО</b>	
<b>ВИХОВАННЯ.....</b>	<b>153</b>
<b>МАЛИШЕВА О.</b>	
<b>ЛЮДИНА ЯК НЕВІД'ЄМНА ЧАСТИНА ПРИРОДИ: ПРАКТИЧНИЙ</b>	
<b>АСПЕКТ.....</b>	<b>157</b>
<b>ОПАЛЮК О.М.</b>	
<b>ВПЛИВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА НА</b>	
<b>ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ ШКОЛЯРІВ В</b>	
<b>УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ.....</b>	<b>160</b>
<b>ОЛІЙНИК О.І.</b>	
<b>ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У</b>	
<b>МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....</b>	<b>164</b>
<b>СЕРГЕЄВА В.Е.</b>	
<b>ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ И</b>	
<b>ДУХОВНОГО КАТАРСИСА ЛИЧНОСТИ.....</b>	<b>169</b>
<b>ТКАЧЕВА В.А.</b>	
<b>ИСКУССТВО КАК ОСНОВНОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ</b>	
<b>ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ.....</b>	<b>177</b>
<b>ЧУЛКОВА Л.О.</b>	
<b>КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО</b>	
<b>СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ .....</b>	<b>183</b>

<b>Юцевич Ю.Є.</b> СТАН МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ .....	189
<b>ПСИХОЛОГІЯ.....</b>	<b>199</b>
<b>СПВАК Я., СПВАК Л.</b> МИСЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК ІНТЕЛЕКТУ .....	199
<b>СКАФА О.І., ВЛАСЕНКО К.В.</b> УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЦІ.....	203
<b>КУРБАНОВА Е.А., КОЛЮПАНОВА А.А.</b> ИЗУЧЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ФАКТОРОВ ВЛИЯЮЩИХ НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ.....	209
<b>ЛЮБЧУК О.К.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЩОДО РОЗВИТКУ ПСИХОКОРЕКЦІЇ В УКРАЇНІ.....	212
<b>ОВЧАР О.М.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ДЕВІАЦІЙ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ СТРОКОВОЇ СЛУЖБИ .....	216
<b>ХАРЧЕНКО Н.</b> ЗНАЧЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІКИ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ МІРКУВАННЮ .....	225
<b>ДЕФЕКТОЛОГІЯ.....</b>	<b>233</b>
<b>ТОРШИНА Л.Г., ПОПОВА О.М.</b> ГОТОВНІСТЬ ВИПУСКНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНИХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ.....	233
<b>КОВАЛЬЧУК В.А.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З НЕЖИВОЮ ПРИРОДОЮ .....	236
<b>ОДИНЧЕНКО Л.К., РЕЗНІЧЕНКО Н.В.</b> ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТОВНИХ АСПЕКТІВ КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ У СПЕЦІАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ .....	241
<b>ТАТЬЯНЧИКОВА І.В., ОЛЕКСІЙОВА О.В.</b> ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ВІДНОСНО МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ.....	244
<b>ШАМКО Л.Ю.</b> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ....	247

<b>ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА .....</b>	<b>252</b>
<b>Шутова М.О.</b>	
ДИФФЕРЕНЦІАЦІЯ ТА СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В США.....	252
<b>Сергеева Н.В.</b>	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛАХ ФРАНЦИИ .....	259
<b>ЗМІСТ .....</b>	<b>266</b>

## ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*Науково-методичний збірник*

(Випуск XVII)

Відповідальний за випуск: **Глущенко В.А.**, доктор філологічних наук,  
професор, проректор з наукової роботи СДПУ.

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 30.11.02. Ум. др. арк. 12,1.

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

Адреса редакції: 84116, м. Слов'янськ, вул. Генерала Батюка, 19.  
Слов'янський державний педагогічний університет, 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).