

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

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XIX)

Слов'янськ
2003

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 СДПУ, 2003. — 370 с.

Редакційна колегія:

Сипченко В.І. – кандидат педагогічних наук, професор (головний редактор, укладач)

Льогенький Г.І. – доктор педагогічних наук, професор

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Рецензенти:

О.М. Пєхота - доктор педагогічних наук, професор (Миколаївський державний педагогічний університет).

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

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 4 від 28.12.2002 р.).

ISBN 5-7763-4577-4

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Яворська С.Т.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Т.Г ЛУБЕНЦЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ

Тимофій Григорович Лубенець (1855—1936) народився в м.Кролевіці, Сумської області в сім'ї козака. Після закінчення Чернігівської земської вчительської семінарії (1837 р.) обіймав посаду вчителя Вороньківської початкової школи, що на Чернігівщині, однокласного училища в с.Рачки на Поділлі, працював учителем російської мови і арифметики підготовчого класу Київської першої гімназії, інспектором народних училищ, директором народних училищ Київської губернії, викладачем методики російської мови в Київській жіночій гімназії, викладачем педагогіки і методики на Київських вищих жіночих курсах, деканом педагогічного факультету цих курсів. Де б не працював, ставився до роботи творчо, з ентузіазмом. Був людиною всебічно освіченою, високої культури [2;3].

За п'ятдесят років праці в царині освіти здобув славу талановитого педагога-практика, видатного теоретика-методиста, визначного громадського освітнього діяча. Усі свої знання, сили віддав народній школі, боровся за поширення освіти і культури серед народу.

40 років підряд його обирали керівником і лектором літніх педагогічних курсів учителів початкових шкіл у м.Острозі, в Житомирі, Саратові, Києві, Пскові, Новограді-Волинську, Рязані, Чернігові, Катеринославі, Костянтинограді, Звенигородку. Працюючи на посаді вчителя початкових шкіл, інспектора народних училищ, обмінювався думками з учителями-практиками на численних вчительських з'їздах і курсах, спілкувався з батьками, що дало йому змогу зібрати важливий матеріал для вивчення методики роботи вчителів, створення підручників, методичних посібників. Провів цікаве дослідження типів учителів, матеріали якого узагальнив у спеціальному розділі "Педагогічних бесід" (бесіда 31-а). Школі надавав надзвичайно великого значення і щиро вірив, що вивести народ на світлий шлях культури і достатку можна лише через освіту. Накреслені ним вимоги зв'язку навчання з потребами життя, спрямування знань на практичну підготовку учнів до праці не втратили свого значення і до цього часу.

Упродовж 1873—1913 років написав близько тридцяти підручників, методичних посібників і книжок на різні педагогічні теми. Педагогічну спадщину Т.Лубенця досліджували В.Я.Волошина, Т.Ю.Горбунцова, Г.Б.Гриценко, І.В.Ковальчук [1;2;3;5;6].

Основна праця Лубенця "Педагогічні бесіди" (видана в 1903 і 1913 рр.) написана російською мовою, складається з 31-го розділу (їх автор називає "бесідами"), що засвідчує, як всебічно висвітлював педагог-ентузіаст дидактичну і методичну роботу в початкових класах: "Про букварі",

“Викладання грамоти за американським методом”, “Навчання російської грамоти”, “Вступні уроки”, “Уроки грамоти”, “Про первісне навчання в народних школах, де діти говорять “малоруською мовою” та ін. [12].

У “Вступительной бесѣде к **Сѣ** учащимъ въ народныхъ училищахъ” автор в загальному висловлює думки про грамотність, значення книжки в житті людини, для самоосвіти народу. Учителем має бути людина за покликанням, яка сама має відчувати цілковиту свободу у виборі методів навчання, не бути “безпристрасною машиною” (с.18). «Мы не знаемъ болѣе скромнаго, безвѣстнаго и вмѣстѣ съ тѣмъ болѣе полезнаго человека для подрастающаго поколенія, как народній учитель. Онъ работаетъ такъ те просто, как растеть дубъ, и так же непрерывно, как свѣтитъ солнце” (с.19).

Лубенець мав багатогранний талант педагога. Писав для вчителів російської, української мов, арифметики.

У радянський час ним було написано низку актуальних статей, перевидавалися його читанки і буквар (“Грамаатка”).

Аналіз Т.Г.Лубенцем теоретичних положень багатьох видатних методистів, їхніх посібників, підручників відповідно до вимог методики навчання в початковій школі є підтвердженням того, що учений у своїй творчості спирався на кращі досягнення педагогічної науки.

Вважав, що перша книжка (буквар) у житті дитини має велике значення. У “Педагогічних бесѣдах” є спеціальний розділ “Про букварі” (с.83—102), у якому дано глибокий аналіз букварів, написаних за буквоскладовим методом (Синодального, Лаврського, Ф.Прокоповича, Л.Толстого), за звуковим (Болдирева, Нікольського), за звуковим: а) аналітичним: Золотова, Студицького; б) синтетичним: Корфа, Добровольського, Резенера і Волкова та ін.; в) аналітико-синтетичним: Бунакова, Водовозова, Вахтерова, Тихомирова та ін.

Серед підручників для навчання грамоти на перше місце ставив азбуку до “Родного слова” К.Д.Ушинського, хоча і віддавав належне таланту Л.М.Толстого, у букварі якого старанно розроблена програма подолання труднощів у читанні, стисло, чітко і зрозуміло викладено поради, як навчати грамоти, а для читання дібрані цікаві прислів'я, окремі речення і невеличкі статті.

Аналізуючи докладно чинні букварі, автор робить висновок, що саме зробило їх загальноновизнаними і широковідомими.

Важливими для нас у цьому аналізі є ті загальні закономірності, які виділяв учений, — відповідність змісту навчального матеріалу потребам сучасного життя і розвитку науки. Підкреслюючи позитивне кожного з методів, якими були написані букварі, перевагу віддавав звуковому аналітико-синтетичному і особливо наголошував на потребі дотримувати принципи дидактики, зокрема принципу наочності, вважав, що зайва кількість картинок у підручнику не менш шкідлива, ніж недостатнє використання їх.

Учений вважав, що укладачі підручників, автори мають брати до уваги психологічні особливості дітей кожного класу, навчальний матеріал має

викликати інтерес в учня цікавими текстами, вправами на вироблення навичок читання. Великого значення в укладанні підручника надавав покладеному в його основу методу, науковості викладу, доступності, відповідності віку дітей.

Створені Т.Г.Лубенцем підручники відповідають цим вимогам. Особливу вагу мали буквар (“ГраMATка”) і “Читанка”, що видавалися під псевдонімами відповідно Норець і Т.Хуторний. Оскільки у Східній Україні українські школи були суворо заборонені, користувалися цими підручниками лише в Галичині.

“Буквар” витримав вісім видань. Перше — у 1883 році, через двадцять три роки, у 1906 — друге під назвою “ГраMATка (український буквар) з малюнками”, четверте — у 1917 році, восьме у 1922 р. [4;5].

Причина видання “ГраMATки” цілком зрозуміла: автор вважав, що кожна дитина швидше навчиться читати рідною мовою.

На титульній сторінці букваря вміщено епіграф, народну приказку “Азбуки — бери граMATку в руки”, проте він складений за аналітико-синтетичним методом, якому надавав перевагу. У “Педагогічних бесідах” зазначено: “Звуковий метод навчання граMATики, за своєю природою, становить справжній прямий шлях, і по ньому можливо швидко досягти мети”... . На думку Лубенця, звуковий метод полегшує навчання читання, робить його свідомим, викликає у дітей інтерес до занять і значно скорочує час, потрібний на засвоєння грамоти. “Якщо для навчання грамоти за буквоскладовим методом потрібно було один–два роки, то за звуковим методом діти навчалися читати за один–два місяці” [12:90, 97].

За Т.Лубенцем, метод навчання грамоти є наука життя і, як і життя, постійно має змінюватися, не зупинятися в своєму розвитку. Цим підкреслив діалектичний характер процесу навчання грамоти взагалі. Обґрунтувати переваги цього методу сприяло творче використання всього нового, що мала на озброєнні тогочасна наука (творчий синтез спадщини минулого, досягнень сучасного).

В «Обьяснениях для учащихся», що вміщені наприкінці “ГраMATки”, говорячи про значення рідної мови в школі, він зауважує: “Спостереження підтверджують, що розвиток у дітей інтересу, уваги й пам’яті — цих основних психічних функцій, без яких навчання неможливе, цілком знаходиться в повній і природній залежності від рідної мови дітей, засвоєної ними разом з молоком матері. Недаремно ж народ наш говорить: “Материнське слово — святе слово” і “Рідне слово — не вітер, але ґрунт для науки” [4:47].

У “ГраMATці” особливо наголошується на великому значенні проведення першому уроку і букварного періоду навчання.

У “Педагогічних бесідах” на 83-й сторінці читаємо: “Ніколи дитина не буває так сприйнятлива, як у момент вивчення азбуки. У цей час у свідомості закладаються ті основи, які надовго, якщо не назавжди, визначають хід розвитку дитини як у розумовому, так і в моральному відношенні”, а на 128-й сторінці зазначено: “Перший урок справляє на дитину незабутнє враження і назавжди залишається в її свідомості”.

У параграфі “Про українську азбуку” подається порівняння вимови звуків української і російської мов, зіставлення їх азбук обох мов, проте лінгвістичний рівень його дещо спрощений. Після аналізу букв української азбуки вміщено примітку: “Тепер треба писати слова і звуки (букви) так, як вони вимовляються — ближче до живої української мови” [4:28].

Буквар складено за способом паралельності (“одночасовості”), за яким читання і письмо ведеться водночас. Цей метод Лубенець вважав найдоцільнішим, найдосконалішим, педагогічно вмотивованим.

“При паралельному навчанні грамоти (читання і письма) забезпечується більше уваги читанню. Навички правильно вимовляти звуки, склади й слова виробляються за таких умов нормальним шляхом. Така ж можливість забезпечується для навчання дітей гарно й грамотно писати. При паралельному (одночасовому, а не сумісному) навчанні грамоти легко розподілити в букварі літери по легкості їх вимовляння й по зручності їх злиття, а при навчанні письму — розподілити ті ж букви генетично” [4:48].

За аналітико-синтетичним методом Лубенець радить максимум уваги приділяти звуковому значенню букви. Тільки тоді, як діти засвоять звук, рекомендував вивчати букву, великого значення надавав роботі над усвідомленням понять “звук”, “буква”, “склад” і розрізненням їх. “Часто вчителі грамоти змішують звуки з їх позначенням на письмі. Це призводить до утруднення навчання грамоти і разом з тим породжує багато неправильних граматичних тверджень”. Заслуговує на увагу методична порада ученого щодо вивчення звуків і букв. Він рекомендує вивчати їх у суворо витриманому порядку. “Досвідом доведено, що на уроках паралельного навчання читання й письму за звуковим способом має, без сумніву, вплив порядок, за яким учні знайомляться з буквами азбуки”. Тому голосні звуки (*а, о, у, е, и, і*) вивчаються раніше *я, ю, є*, вивчення приголосних починається з найближчих до голосних — плавних (*р, л, м, н*), інші ж звуки розподіляються так: фрикативні (*з, с, х*) що легко сполучаються з голосними за своєю легковимовністю, передують важковимовним *б, п, д, т, г, к*, а дзвінки (*г, д, з, ж, б, к*) — глухим (*к, х, т, с, ш, н*).”. Вважає за доцільне вивчення звуків і букв починати з голосних *а, у* та дзвінкого приголосного *м*, оскільки він найлегший для злиття у склади з цими голосними [12:14, 18, 121].

Далі йдуть, чергуючись між собою, глухі *х, с, ш, к, ч* та дзвінки приголосні *р, ж, з, н, л*. На 18-й урок припадають дзвінки приголосні (*д, б*), а на 19-й — глухі приголосні (*п, т*). На передостанніх уроках вивчаються букви *я, ю*. Вивчення азбуки закінчується приголосними звуками (*щ, ц*). Такий загалом порядок вивчення звуків і букв у сучасних букварях.

Слід зазначити, що, на відміну від чинних нині букварів, на кожному уроці, крім перших п’яти, вивчається по дві букви: на шостому *с* та *и*, на сьомому — *р* і *ж*, на восьмому — *в* і *з*, а на шістнадцятому уроці три букви (*і, й, ї*).

Буквосполучення *дз, дж*, на відміну від сучасного букваря, окремо не вивчаються, хоча в тексті слова з ними зістрічаються: *дзюбала, дзюбанець*,

дзвониця, бджола. Відсутня в “Граматці” і буква *ф*. За Лубенцем, засвоєння слів і складів має бути свідомим. Перші букви *а, у, м, о, х* вивчаються в окремих складах і словах, поділених на склади (*а-а, у-а, ма-ма, му-ха, хо-ма*). Після вивчення букв *і, ї, й* наводяться для читання приказки, прислів'я і загадки: *Син мій, а розум свій. Добре роби, добре буде. Лиха іскра: і поле спалить, і саме пропаде* та ін. П'ятнадцятий урок відводиться на засвоєння м'якого знака.

У методиці навчання, читання складів автор дотримує принцип послідовності: спочатку діти читають прямі склади двоскладових слів (*ма-ма, ма-му; мо-ва, со-ва* та ін), далі вводяться трискладові слова з відкритими складами (*су-во-ра, во-ро-на, ро-го-за, Ма-ри-на*). Потім подаються закриті склади з трьох звуків (*сом, сам, жар, жаль*) і двоскладові слова з другим закритим складом (*За-хар, У-лас, Ва-силь, о-гонь, ко-валь*). Далі — склади зі збігом двох і трьох приголосних (*сла-ва, смо-ла, жни-ва, цвин-тар*). Наприкінці вивчаються багатоскладові слова (*бур-ко-та-ти, сі-ро-ма-ха*).

Два спеціальних уроки відводиться на повторення і закріплення вивчених букв — дев'ятий для перших одинадцяти букв і тринадцятий для засвоєння шістнадцяти вивчених букв.

Матеріал для повторення і закріплення складається з окремих слів і речень. До кожної нової букви на сторінці букваря подається малюнок, а під ним — слово-підпис, яке починається новою буквою. Тут же — зразок нової букви. Буква *є* в “Граматці” вживається в кінці слів (*моє, має, синє, посіє, ламає*).

Передача букви *ї* в різних позиціях у слові позначена сполученням звуків *йі* (*їх, їм, їхав, заїхав, мої*).

На двадцять третій сторінці вміщена азбука. Як приклади наводяться імена людей в алфавітному порядку.

Післябукварна частина починається з двадцять п'ятої сторінки. Складається з дванадцяти розділів. Зміст їх такий. У першому розділі подається матеріал для ознайомлення з “твердими й м'якими голосівками” та їх змінами, півзвуками (приголосними) та їх зміною, а також і складами. У другому розділі вміщено тексти чотирьох дитячих пісеньок, у третьому — дитячі ігри у віршованій формі по п'ять-шість рядків (“Піжмурки”, “Качка”, “Куми”). У четвертому розділі — тексти чотирьох віршиків для дитячих танців (4–7 рядків) (“Дрібушечки”, “Пташка”, “Літом”, “Дощик”). У п'ятому розділі подано три дитячі казки (“Журавель”, “Дід та баба”, “Горобець”) і одну приказку. Шостий розділ складається з двох віршиків (“Хлопчик”, “На новий рік”), у сьомому — три побажання на новий рік, у восьмому — 6 мудрих приказок (*Добре роби, добре буде. Не вчися розуму до старості, а до смерті. Не будь ні гіркий, ні солодкий: будеш гіркий — проклянуть, а солодкий — прогленуть* та ін.) і скоромовки. У дев'ятому — десять прислів'їв, невеличкі байки (їх 12) від двох до шістнадцяти рядків.

В одинадцятому розділі вміщено шість казок (“Щоб швидше”, “Вовк”, “Рукавичка” та ін.). Дванадцятий розділ має назву “Наука”. У ньому розповідається про шкільне життя, значення освіти для людини. Тут є притчі і цікавий вірш “Читанка й граматка”.

Раз на покуті лежали читанка й граматка
З дива доброго між ними почалася сварка.
Гордовито почала читанка граматці:
“Чого тобі тут лежать, зо мною рівняться?
Ти така собі мала й толком не багата
Чи не думаєш, бува, стать за панібрата
Такої мудрій, як от Я?” — Не думаю цього я”,
Так граматка одказала й, одказавши, докінчала:
“Ти велика, я маленька, ти заможня, я бідненька —
А тебе не прочитають, як раніш мене не визнають”.
Завершує розділ “Заповіт” Т.Шевченка.

Тексти у книжці дібрані цікаві за змістом, відповідають віковим особливостям учнів, мають виховне спрямування, сприяють розвитку мови дітей, збагачують їх лексику і фразеологію.

Щодо дидактичного матеріалу автор зауважує: “Навчальний матеріал у “Граматці” взято переважно із народних творів, зрозумілих для дітей, які не вимагають особливих пояснень, причому матеріал для читання розподілено суворо витриманій послідовності від легкого до важкого і від зрозумілого до незрозумілого”. На першому етапі навчання подаються невеликі за обсягом прозові тексти й вірші, що викликають інтерес у дітей. Часті повторення слів і фраз у текстах для читання сприяли виробленню якостей читання — швидкості, виразності, правильності і свідомості.

Наприкінці “Граматки” (чотири сторінки) вміщено розділ “Письмо”, де подаються елементи малих і великих букв та окремі слова. Далі наводиться алфавіт (рядкові і прописні букви). Розділ завершується лічбою-письмом цифр від 1 до 20, потім десятками до 120.

У восьмому виданні “Граматки” (1922 р.) автор вносить новий матеріал, пов’язаний із тими соціальними змінами, що сталися в житті народу, країни [1].

Цінним є також те, що автор вносить елементи унаочнення: до кожної нової букви подає малюнок, який забезпечує краще усвідомлення і міцніше запам’ятовування виучуваного, створює асоціювання образу букви з живим малюнком, за якими легко, в доступній формі вчитель зможе організувати бесіду з дітьми, розвивати їхнє усне мовлення.

Мова букваря — літературна, з лексичного боку цілком доступна і зрозуміла дітям першого класу.

У цьому і полягає велике позитивне значення “Граматки”.

Незважаючи на позитивні якості букваря, слід вказати і на його недоліки:

Це насамперед перевантаження окремих уроків, поспішне вивчення азбуки (наприклад, на одному уроці вивчаються три нові букви), що може негативно вплинути на якість сприймання, засвоєння, незважаючи на восьми-дев’ятилітній вік тодішніх першокласників.

Недостатня кількість дидактичного матеріалу на сторінках підручника.

Дещо невиправданою є картина, дібрана для першого вступного уроку.

Пряме, а не похиле письмо, подане у “ГраMATці”, досить далеке від практики шкіл.

Автор недостатньо використав для читання скарбницю художньої української літератури взагалі і дитячої зокрема.

Рукописні літери вміщені не після кожної виучуваної на уроці літери, а наприкінці “ГраMATки”.

Зміст деяких малюнків не відповідає їх назві (с. 10, 18, 20, 21, 22).

Попри названі недоліки “ГраMATка” Т.Г.Лубенця мала великі переваги, порівняно з іншими букварями, але Міністерство освіти заборонило користуватися нею в школах. Проте Лубенець не підкорився, не зрікся своїх принципів переконань щодо освіти і навчання у школі.

Два видання “ГраMATки”, поява букваря взагалі в той час, коли забороняли друкувати книжки українською мовою, українську мову ігнорували, не визнавали її реального існування, — це видатне і прогресивне явище, що засвідчує вболівання автора за долю свого народу, любов до дітей, особливо до навчання їх у школі.

З метою полегшення навчання учнів методист радить у школах України спочатку в розмовах з дітьми користуватися українською мовою, а в букварі розташовувати матеріал так, щоб ознайомлення з буквами азбуки починалося “з тих слів російської мови, які зовсім тотожні і за змістом, і за правописом з російською і рідною малоросійською мовою учнів. Наприклад, *мама, брат...*; потім можна перейти до тих російських слів, які нагадують дитині слова її рідної мови і лише трохи від неї відрізняються особливостями вимови, як наприклад: *стол-стіл, песня-пісня*. І лише після того можна переходити до слів, які “нічого спільного не мають” з малоросійською мовою, як-от: *эхо-луна, печка-груба, потолок-стеля...*” [11:175,176]. Зазначимо, що ця методика і в наш час широко застосовується у викладанні другої мови.

Отже, великого значення у навчанні дітей Т.Лубенець надавав рідній мові, шукав шляхів, як найкраще навчати дітей і рідною, і російською мовами.

1918 року була перевидана “Читанка” Т.Г.Лубенця (перше видання — у 1883 році). Книжка має вісім розділів: “Казки”, “Пісні”, “Колядки”, “Думи”, “Сем’я”, “Громада”, “Рідний край”, “Наука”. Єдиного принципу у поділі не додержано. Вдало дібрані малюнки, змістовний літературний матеріал. Більшість текстів — закінчені оповідання виховного змісту. Найбільше місця відведено тим, де зображена “скорбна мати”, любов її до дітей. Усі дібрані оповідання мають великий вплив на почуття дітей, проте за обсягом надто великі, більше придатні для читання не в класі, а вдома [14;15].

Не зовсім вдалі переклади. Трапляються такі вирази: “Думав думу о свої кривні” (с.16); “малюсіньке созданнячко”, “очей не склепала”; “помнять жодного лепісточка” (с.22). Таких огріхів багато і вони знижують вартість книжки. А коректорські недогляди іноді перекручують зміст фрази.

Незважаючи на недоліки, для свого часу книжка була корисною для школи і рекомендувалася для читання.

Учений створив багато підручників з російської мови, зокрема «Зернышко» (для 1, 2, 3, 4 років навчання), «Родная нива» — посібник для вивчення російської мови в початкових училищах, «Руководство» к «Зернышку», «Сочинения по картинкам», «Письменные самостоятельные работы в начальной школе», «Картинки для сочинений и бесед в школе и дома» [7;8;9;10;13].

Підручник «Зернышко» дуже близький за своїм змістом і побудовою до «Родного слова» К.Д.Ушинського, але набагато складніший, оскільки автор умістив багато науково-популярного матеріалу, вправ для розвитку мови, логічних вправ, приказок, загадок, що в цілому сприяло розумовому розвитку дітей, їх мовленню. Немало також матеріалу релігійного змісту, про природу.

Достатньо уваги методист приділяв організації самостійної роботи учнів, що сприяє розвитку усного і писемного мовлення. В «Родной ниве» спочатку вміщено вправи на закріплення орфографічних правил, а далі — для розвитку зв'язного мовлення (складання речень і текстів, описів). Усі тексти автор подає рукописним шрифтом. Складено підручник за принципом від простого до складного, що засвідчує: автор добре знав дитячу психологію, принципи дидактики і враховував можливості дітей. На перших сторінках дано вправи на зіставлення (*мыло-мило, село-села, слуги-слухи* та ін.) з наголосом на кожному слові. Вправи спрямовують учнів на активну розумову діяльність, сприяють свідомому засвоєнню орфографічних і граматичних правил. Принципи побудови підручника можна з успіхом використовувати і в сучасній школі.

Великого значення Т.Лубенець надавав вправам з розвитку мовлення, вважав, що їх треба проводити систематично, як і самостійні роботи. Його «Письменные самостоятельные работы в начальной школе» — це, по суті, перероблене, доповнене і удосконалене видання «Родной нивы». Складаються із трьох частин: 1) первісні вправи на списування; 2) підготовчі граматичні роботи; 3) робота над зв'язною мовою та чотирьох додатків: короткої граматики (етимології), синтаксису, правил правопису, стислих відомостей про віршування, наголоси граматичні й логічні, народні вірші-пісні, «літературні» вірші, хорей, ямб, дактиль, анапест, амфібрахій. Самостійні роботи, вважав учений, навчають мислити, зіставляти, добирати аналогії [6].

Є вправи на логічне мислення (переважно у другій частині першого розділу) для самостійної роботи з розвитку зв'язного мовлення, система яких розроблена у третій частині. Для описів подано орієнтовні зразки планів. Складаючи твір, учні мають учитися спостерігати, зіставляти, узагальнювати. Розроблений матеріал можна використовувати і нині для створення підручника.

Лубенець нищівно критикував диктанти з окремих фраз, вважаючи, що діти під час їх написання не міркують, використовується лише механічна пам'ять, а це шкодить розвитку зв'язного мовлення та особистої творчості. Вважав, що для виконання творчих завдань слід ураховувати індивідуальні особливості, можливості учня. До таких висновків автор дійшов, провівши низку експериментальних досліджень.

У методиста була своя система виправлення помилок. Він вважав, що їх треба колективно аналізувати у класі за типами.

На думку автора, “твори за картинами і на вільну тему показують, що засвоєння готових форм у вигляді граматичних правил не мають великого педагогічного значення. Незрівнянно важливіші для розвитку і засвоєння мови процеси самостійної і вільної творчості” [12:68]. Аналізуючи їх, не слід багато спинятися на змісті, а розвивати творчу уяву дітей, спостережливість, самостійність думки. На той час (та й нині) це, безперечно, прогресивна думка і варта на увагу.

У «Педагогических беседах» багато місця відведено методам читання, зокрема виразного. Лубенець цілком слушно вважав, що навчання читати— не механізм, а чиста, глибока, освітня робота розуму. Тому він особливо критикує механічне, бездумне читання.

Перш ніж “примушувати” дітей передавати свої думки на письмі, треба навчити вільно говорити. До творів учнів готувати поступово від окремих слів до складання речень і тексту.

З 1922—1923 р. за дозволом Головного комітету соціального виховання Наркомосвіти УРСР у дитячих установах користувалися “Першою читанкою для трудових шкіл”, восьме і дев’яте видання якої Лубенець значно переробив. Він був прихильником розвивального навчання: читання не може бути центром уваги вчителя і учнів, а має поєднуватися з дослідженнями, бесідою, з екскурсіями, різними спостереженнями.

Змістовними є поради батькам щодо виховання дітей. Цьому присвячена книжка “Як батьки повинні поводитися з дітьми” (1931р.). Автор переконливо доводить, що батьки повинні поважати дитину як особистість, бути взірцем для неї, турбуватися про її фізичний розвиток, організовувати її дозвілля, розпорядок дня, налагодити тісний зв’язок зі школою.

Як бачимо, Лубенець любив дітей, розумів їх і, як прогресивний педагог, невтомно боровся за демократичні методи навчання і виховання.

Щоб добре навчати, зазначав методист, учителям мало мати глибокі знання предмета, володіти різноманітними методами навчання і виховання, треба ще й добре знати психологію дитини, властиві їй різні види пам’яті, розвивати їх, вивчати внутрішній світ дитини, оскільки це сприяє розвитку інтелекту. “Досвід показує, що в обов’язкових шкільних творах, коли викладачі не враховують індивідуальних особливостей учнів, письмові роботи завжди бувають холодні, сухі, з простим і нудним переліком фактів, з резонерством загальних місць і набором шаблонних фраз, запозичених по пам’яті із зразків” [13:11].

Ставлення до особистості дитини має бути уважним і любовним, без застосування покарань, які, на думку Лубенця, сприяють розвитку брехливості, лицемірства, боягузтва, злостивості, жорстокості. Учитель має усвідомити, що “душа дитини — це велика подорожня торбина, куди дитина кладе все, що зустріне на своєму шляху. Зустріне приязнь, любов і усмішку — вона ховає їх

у свою торбину і несе далі в життя; зустріне вона гримання, погрози, побої — вона затаїть їх у серці і несе в життя переляк, злість і жорстокість [12:511].

Отже, у своїх працях Т.Г.Лубенець обґрунтував ряд важливих вимог до виховання молодого покоління, визначив основні якості вчителя: патріотизм, який спонукує його дивитися на справу народної освіти як на свій обов'язок перед Вітчизною, народом; стійкі ідейні переконання, глибокі знання і озброєність мистецтвом викладання, що дає змогу добирати і ефективно застосовувати різні методи навчально-виховної роботи; любов до дітей, знання психології дитини і гуманне ставлення до її особистості.

Методист, будучи високо освіченим, багатогранно методично обізнаним, шукав найраціональніші шляхи озброєння вчителів передовими методами викладання, сміливо експериментував, одержані результати узагальнював і науково обґрунтовував. Своїми думками і висновками щедро ділився з народними вчителями, перед якими виступав з лекціями на педагогічні теми.

Т.Лубенець вважав, що засвоєння учнями знань має бути усвідомленим, а навчання — викликати потребу у знаннях, бажання вчитися. Тому особливої уваги надавав активізації навчальної діяльності учнів. Варті уваги його погляди на методику навчання читати. У практиці закріпилися два види читання — традиційне механічне (переважало у більшості шкіл) і нове, “пояснювальне” читання. Під час механічного читання функції вчителя зводилися до контролю за правильністю читання. Під час пояснювального читання вчитель без потреби з'ясовував лексичне значення зрозумілих учням слів, фраз, внаслідок чого нехтувалися краса і образність поетичної мови, втрачався зміст твору, затуманювалися думки, просто і ясно виражені письменником, що в цілому шкодило як навчанню, так і вихованню.

Заперечуючи таку методику навчання, автор робить висновок: “У старій школі викладач був рабом тексту механічного читання, а в новій школі той же викладач з'явився в новому вигляді: він зробився рабом так званого “свідомого читання і проведення його в думках учнів. Роль же викладача, як народного учителя, зовсім спотворюється і витрачається в мистецтві тих чи інших дрібних методичних прийомів” [12: 27].

Водночас у бесіді “Пояснювальне читання” він підкреслює великі можливості такого методу, який має бути спрямований насамперед на розвиток мислення дітей, бажання читати, вчитися, на виховання любові до книжки. Читання має бути свідомим, слова і вирази, весь текст зрозумілі для учнів, і лише незрозумілі слова треба пояснювати дітям. Засобом виховання інтелектуального розвитку дітей вважав позакласне читання, особливо науково-популярних текстів, що збагачують знання, сприяють кмітливості, спостережливості, духовності і є засобом подальшої самоосвіти.

Такою книжкою для читання є «Зерньшко». Свого часу, в дореволюційній школі, вона була дуже популярною.

Одним із активних методів навчання, що сприяють розвитку мислення дітей, Лубенець вважав насамперед “предметну бесіду”, об'єктом якої може бути певний предмет з оточення.

На кожному уроці, твердив він, “всі прийоми навчання повинні зводитись до збудження в учнів такого інтересу до того, що вивчається, щоб увага їхня була виключно зосереджена на предметі вивчення. Далі сам викладач повинен відзначатися такою яскравістю, щоб засвоєні дітьми знання залишилися у них на завжди” [12:262], радив урізноманітнювати форми і методи роботи, використовувати наочні посібники, що сприяли б розвитку активності учнів, кращому сприйманню програмового матеріалу, свідомому його засвоєнню.

Як засобу активізації навчання, надавав великого значення наочним посібникам, бо вони “повинні входити в кожній предмет як важливий і необхідний елемент, без якого немислиме правильне і нормальне навчання [11:21].

Цікавими є його пропозиції щодо прийомів роботи за малюнками в початковій школі: спочатку треба з різних відстаней дивитися на малюнок, уявляти його з закритими очима, а після загальної бесіди, докладного обговорення давати завдання учням писати твори самостійно. Перевіряючи написані учнями роботи, учитель не повинен виправляти помилки, особливо стилістичні. Це роблять самі учні на уроці аналізу творів, оскільки така робота сприяє розвитку критичного ставлення до своїх робіт.

Учень має бути “не пасивним слухачем і сприймачем готового матеріалу, а дійовою особою, живим, зацікавленим учасником, який творить, досліджує, спостерігає, дослідним шляхом доходить тих чи інших знань і істин” [12:21].

Праці Т.Лубенця свого часу відіграли значну позитивну роль у розвитку методики навчання мови, вони спрямовані своїм змістом, завданнями на розвиток інтелектуальних здібностей дитини, виховання позитивних моральних якостей. Творче використання і розвиток спадщини видатного педагога може стати корисним і сьогодні як у початковій, так і в середній ланці навчання.

Наукове обґрунтування особистості вчителя, проблема його професійно-педагогічних якостей, умінь і навичок потребує подальшої творчої розробки.

Література

1. Волошина В.Я. Підручники Т.Г.Лубенця //Поч.школа.—1972.— №8. — с.73—79.
2. Волошина В.Я. Проблема вчителя в педагогічній спадщині Т.Г.Лубенця // Педаг. і методика початкової освіти.— 1973. — Вип.8.— с.107—114.
3. Горбунцова Т.Ю. Педагогічна діяльність Т.Г.Лубенця // Педагогіка: Республ. наук.-метод. зб. — К.: Рад. школа, 1967. — Вип.5.— С. 104—112.
4. Граматка (український буквар) з малюнками/ Склав Норець (Т.Лубенець). — Вид. 4-е, поправл. — К.: Вид-во книгарні Є.Череповського, 1917. — 48 с.
5. Гриценко Г.П. Буквар Т.Норця (Т.Г.Лубенця) // Укр.мова в школі (Дивослово). — 1959. — № 3. — С.50—54.
6. Ковальчук І.В. Т.Г.Лубенець про активізацію розумової діяльності дітей// Поч.школа. — 1970. — №7. — С.64—67.

7. Лубенец Т. Родная нива. Ч.1. — К, 1890.
8. Лубенец Т. Руководство к «Зернышку»: Книга для учащихся. С. — Пб, 1886. — 7 с.
9. Лубенец Т.Г. Зернышко. Первая после азбуки книга. — Изд. 6-е, испр. — С.-Пб, 1897.
10. Лубенец Т.Г. Письменные самостоятельные работы в начальной школе. — С. — Пб, 1907.
11. Лубенец Т.Г. О наглядном преподавании. Оттиск из «Циркуляра по Киевскому учебному округу». — К, 1911. — № 3–4.— С. 2–28.
12. Лубенец Т. Педагогические беседы. — Изд. 2-е, доп. и перераб. — С.-Пб.: Изд. П.В.Луковникова, 1913. — 583 с.
13. Лубенец Т. Сочинения по картинкам.— К., 1916. — 20 с.
14. Лубенець Т.Г. Читанка. Книга друга до читання, з малюнками. — К.: Вид. Череповського, 1918. — 184 с.
15. Лубенець Т.Г. Перша читанка. — Вид. 9-е, перероб. — Харків: Друкар, 1923.
16. Лубенець Т.Г. Друга читанка для трудових шкіл. — Харків: ДВОУ, 1923.— 177 с.

Яців Я.М.

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1919 – 1939 РР.)

Пріоритетним завданням будь-якого суспільства, держави є патріотичне виховання всіх громадян. Особливого значення воно набуває сьогодні в Україні, якій потрібні національно свідомі патріоти, бо лише вони здатні подолати тимчасові труднощі, вирішити нагальні завдання державотворення, розвитку культури, освіти, науки, економіки.

Виховна традиція українського народу знає безліч прикладів самовідданого служіння своєму народові й Україні. Багатий досвід патріотичного виховання має національна система освіти. Однак в останні роки увага до цих питань як з боку держави, так і навчально-виховних закладів помітно знизилась. Тому патріотичне виховання постає як надзвичайно актуальне завдання державної ваги.

Аналіз останніх досліджень засвідчує, що у педагогіці не склалась єдина думка щодо патріотизму і патріотичного виховання. Важливі аспекти національного виховання висвітлено у працях В.Бондара, М.Євтуха, І.Підласого, Ю.Руденка, О.Сухомлинської, Г.Філіпчука та ін. У контексті нашого дослідження важливе місце займають історико-педагогічні праці Т.Завгородньої, І.Курляк, Б.Мітюрова, Б.Ступарика, М.Чепіль, в яких розкривається політика офіційної влади на західноукраїнських землях щодо проблем національного виховання української молоді. Просвітницьку та соціально-економічну діяльність українських громадських товариств у

Галичині висвітлює Б.Савчук. Предметом дослідження І.Андрухів є українські спортивно-пожежні, студентські та молодіжні товариства в Україні та за її межами.

В умовах об'єктивної потреби орієнтації сучасної системи позашкільної роботи на вирішення проблем національно-патріотичного виховання учнівської молоді зростає роль дитячо-юнацьких та молодіжних організацій як вагомого чинника виховання любові до рідної землі й свого народу, відданість їм, прагнення і готовність служити їм, боронити й захищати від ворога. У цьому плані практичною допомогою став би досвід роботи українських дитячо-юнацьких і молодіжних організацій кінця XIX - першої третини XX ст., діяльність яких була спрямована на виховання підростаючого покоління у національному дусі. Однак аналіз літератури і досвід виховної роботи свідчить про недостатнє використання в їх виховній практиці історико-педагогічного досвіду національно-патріотичного виховання учнів. Зважаючи на це, метою дослідження є аналіз змісту, форм і методів національно-патріотичного виховання учнів у діяльності молодіжних організацій на західноукраїнських землях у 20 - 30-ті роки XX ст.

Уже на початку XX ст. на західноукраїнських землях склалася ефективна і дієва система позашкільного виховання молоді. Біля її витоків стояли активні громадські діячі, педагоги: О.Тисовський, П.Франко, І.Чмола, О.Степанів, які глибоко усвідомлювали гостру потребу в пошуку нових форм і шляхів виховної роботи з учнівською молоддю. Справжньою школою ідейного гарту стали національні організації української молоді: "Сокіл", "Січ", "Пласт", "Луг", які ознайомлювали з історико-героїчною спадщиною українського народу, виховували духовність, прищеплювали загальнолюдські і національні цінності, фізично гартували для служби державі, здобуття і захисту її незалежності.

Виникнення і швидке піднесення українських молодіжних організацій зумовлювалися як запозиченням готових виховних та організаційно-ідеологічних моделей від аналогічних європейських і світових об'єднань, яким надавали національної спрямованості, так і розвитком українських виховних традицій. Таким чином, вони піднесли до важливих чинників, що суттєво вплинули на моральне, національно-патріотичне та фізичне формування учнівської молоді. Підкреслюючи значення участі молоді у розвитку нації, О.Терлецький писав, що "коли у якого народу молодіж здорова духом і серцем, повна патріотизму і схильна для свого народу покласти в жертву свої домашні інтереси, свої надії, тоді нарід може дивитися спокійно в будучність, бо на її стороні стоїть його молодіж, свідомо своєї великої задачі, а яка молодіж, така будучність народу" [11, 1900. – Ч. 2. –С. 48]. Відомий у той час організатор освіти О.Пеленський, закликав виховувати молодь "на характерних і чесних людей, а при тім непохитних громадян Одної Соборної України! Зщіплюйте і в них ідею змалку, але й практику також..." [12, 116].

На початку XX ст. понад 12 тис. осіб (члени організацій "Січ", "Сокіл", "Пласт") започаткували розвиток молодіжного руху. Метою їх діяльності було

виховання національно свідомого, фізично здорового патріота України. Зміст, форми і методи фізкультурно-спортивних організацій “Сокіл”, “Січ” наповнюються українським духом, підпорядковуються національним ідеям і цілям, широко практикуються нові способи тренувань, впроваджуються новітні вправи та ігри, створюються різні спортивні секції, гуртки, організуються змагання тощо. Як правило, масові урочистості складалися з маніфестаційних походів, Богослужінь, патріотичних промов, спортивно-гімнастичних і концертних виступів. Преса засвідчує, що із середини 30-х років посилилася тенденція до збільшення розважальних заходів. Важко визначити кількісні показники патріотичних акцій, оскільки у звітах товариств часто фіксуються одні й ті ж спільні заходи. Крім того, одне з чотирьох-п’яти прохань на проведення національних урочистостей відхилялося.

Згідно з прийнятим новим “Законом про товариства” (1932 р.), українські молодіжні організації не мали права займатися одночасно спортивною та пожежною справою, а тільки одним видом діяльності. Тому “Сокіл” наприкінці 1932 р. прийняв новий статут і нову назву “Руханково-гімнастичне товариство “Сокіл”, але виховну діяльність товариство проводило у тому ж напрямку, що й за часів Австро-Угорщини.

Це зумовило виникнення організації, котра б плекала в українській молоді любов до рідної нації і прагнення служити інтересам Батьківщини. Такою організацією був Пласт, який репрезентував цілісну педагогічну систему, що ґрунтувалася на любові і обов’язках перед Богом, Батьківщиною, оточенням. В основу діяльності були покладені три головні обов’язки пластуна: вірність Богові й Україні, допомога іншим та дотримання Пластового закону. “Загальна ціль пластового виховання: дати світові і батьківщині людину обов’язку”, - писав Ю.Старосольський.

Важливо підкреслити, що “як “Сокіл”, так “Січ” і “Пласт” постали до здібних молодечих організацій, які на своєму організаційному шляху не мали перешкод зі сторони адміністративних чинників” [4]. Пластуни брали активну участь у творенні ЗУНР, ставали в оборону рідної землі в рядах УГА.

Аналіз джерельної бази дає підстави стверджувати, що пластуни організували читальні, бібліотеки, аматорські гуртки, хори, підтримували фінансово та організаційно українські часописи тощо. Для української молоді Пласт був школою, яка готувала їх до державного життя, вчила підпорядковувати свої власні інтереси загальній справі боротьби за кращу долю України.

“Знаменитим засобом” підготовки молоді до громадянського життя є виховання згідно із пластовими засадами [7, 146]. На початку 20-х років поширеним було мандрівництво і таборування. Через пластові табори щорічно проходили сотні українських юнаків, отримуючи вишкіл та перебування у дружньому середовищі серед гірської природи. Вони стали місцем, де відбувалися численні зустрічі, конференції провуду, вишколи виховників тощо. Пластунів залучали до глибокого пізнання рідного краю, читання географічних карт, вивчення рослинного і тваринного світу, туристичної роботи та ін.

Популярність Пласту серед молоді зростала з кожним роком. На Верховному Пластовому з'їзді у Львові, що відбувся 23-24 грудня 1929 р., були присутні представники семи тисяч пластунів. Таке чисельне зростання членів Пласту і його діяльність непокоїли польську владу, яка чинила все частіші утиски. Приналежність деяких членів Пласту до УВО й ОУН, їх участь у підпільних акціях викликали репресії з боку польської влади, а саме: заборони зв'язку пластових частин по державних школах з 1924 р., а згодом (з 1930 р.) і самого Пласту на всіх українських землях під Польщею.

26 вересня 1930 р. Львівське староство прийняло ухвалу, згідно з якою Пласт на західноукраїнських землях був заборонений. Багато провідників Пласту було заарештовано, майно конфісковано, журнали закриті [13, 138]. Пласт перейшов на нелегальну підпільну діяльність, а деякі осередки і відділи продовжували існувати, набравши різних легальних форм.

У досліджуваній період поряд із плеканням у молоді патріотичних і громадянських почуттів та переконань велика увага приділялася також її фізичному вихованню. Засади духовного (вивчення історії, культури, традицій рідного народу) і фізичного (мандрівки рідним краєм, веселі ігри та змагання) самовдосконалення, принципи добровільності і наступності, самоуправління, що складала зміст новоутвореної організації, припали до душі українській учнівській молоді.

Заповнити вакуум у спортивному патріотичному русі, який утворився після ліквідації "Січі" (1924 р.), взялася новоутворена організація "Луг" [14, 6]. У 20 - 30-ті роки ХХ ст. "Луг" став осередком національного виховання молоді й широкого загалу людей, виконував ті ж національно-соціальні завдання, що і "Січ" та "Сокіл". Товариство перейняло від нього ідею соборності України, козацький дух непокори, атрибутику [3, 1926.- 25 вересня]. Для реалізації цієї мети товариство використовувало різні форми національно-патріотичного виховання учнівської молоді. Члени товариства відзначали "день Крут", день "Крутянських Героїв" (свято Крут), які проходили у різних населених пунктах як урочиста академія [3, 1939.- Ч. 4, 6, 8, 9]. До програми цих академій входили лекції, реферати про Крути, панахиди, фестини, концерти з репертуаром стрілецьких пісень. Часто проводилися урочисті марші, походи, що викликало занепокоєння поліції [6; 7].

Священики, підприємці з числа українців, міщани та ін. брали активну участь у діяльності "Лугу", пропагували лугові ідеї. Вони виступали організаторами самоосвітніх курсів із вивчення історії України, аматорських вистав, метою яких було ознайомлення з творами української і світової літератури, голосних читань, бібліотек

Проведення "Лугового свята" як однієї із форм виховної роботи на західноукраїнських землях перетворювалося у маніфестацію. Як свідчать документи і матеріали, на таких святах панував піднесений настрій, радість, молодечий запал. Виховна робота серед учнівської молоді була спрямована на її підготовку до боротьби за волю України і виходила із завдань українського національно-визвольного руху.

Молодіжні організації значну увагу приділяли розвитку видавничої справи, наскільки їм дозволяли можливості. Їх література мала виховний напрям, була пронизана національно-патріотичною ідеєю. З-понад 130 видань, здійснених товариством “Сокіл”, близько 60 % становили підручники та посібники для вправ і руханки. Видання “Пласту” були дещо розмаїтішими за тематикою (прозові й драматичні твори, переклади з іноземної літератури), але рівень фахової пластової літератури оцінювався “як вбогий”. В цілому молодіжні товариства мали вагомі здобутки в царині видання рідномовної літератури.

Вищенаведене дозволяє зробити висновок, що українські молодіжні організації прагнули виховати молодь у дусі відданості українській національній ідеї. У 20 - 30-ті роки ХХ ст. вони продовжували розвивати кращі виховні традиції діяльності молодіжних організацій довоєнного періоду. Їхня робота приваблює своєю оригінальністю і невтраченою актуальністю. Детальнішого вивчення потребують такі проблеми: діяльність дитячо-юнацьких організацій щодо патріотичного виховання школярів; взаємодія молодіжних, громадських і державних організацій у національно-патріотичному вихованні молоді на сучасному етапі; зміст шкільного підручника у національно-патріотичному вихованні дітей.

Література

1. Андрухів І. Українські молодіжні товариства Галичини: 1861 – 1939 рр. (Короткий історичний нарис. – Івано-Франківськ: Плай, 1995. – 72 с.
2. Боберський І. Українське сокілство (1894 – 1939). - Львів: Вид-во Сокіл, 1939. – 16 с.
3. Вісті з Лугу: Часопис. – Львів, 1925 – 1939.
4. Гординський О.К. 70-річчя українського Пласту, 1912-1982 // Наша мета. – Торонто, 1982.- Ч. 35.- 15 вересня.
5. Державний архів Тернопільської області. - Ф. 231. – Спр. 3585. - Арк. 7-8.
6. Державний архів Тернопільської області. – Ф. 231. - Спр. 3596. - Арк.9-14.
7. Дзерович Ю. Педагогіка. – Львів: Накл. Греко-католическої Академії, 1937. – 240 с.
8. Литвин М.Р., Науменко К.Є. Історія галицького стрілецтва. – Львів: Каменяр, 1990. – 198 с.
9. Литвин М., Науменко К. Українські січові стрільці: До 500-річчя козацької слави. – К.: Знання України, 1992. – 47 с.
10. Малицька К. Про виховне значення “січей” // Гей, там на горі “Січ” іде! Пропам’ятна книга “Січей”/ Зібрав й упорядкував П.Трильовський.- 1965.- С. 184-185.
11. Молода Україна: Часопис української молоді. – Львів, 1900. – 1902.
12. Пеленський О. До школи // Ілюстративний великий народний календар на звичайний рік 1921.- Станіславів-Коломия, 1920. – С. 116.

13. Тисовський О. Життя в Пласті: Основи пластового знання для української молоді. – Львів: Накл. Верх. Пласт. Ради, 1921. – 158 с.

14. Федорачак В. Лугова організація в рр.1925-1935: Історичний нарис. - Львів, 1935. - 56 с.

Вавілова І.В.

ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРІАЛУ В ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА НА СТОРІНКАХ ДИТЯЧИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.

У вихованні майбутніх поколінь України виняткове значення має глибоке засвоєння ними фольклору, який доніс до наших днів історичний досвід попередніх поколінь, естетичні ідеали, моральні закони і виражає світоглядні уявлення українського народу. К.Д.Ушинський вважав фольклор "вікном", через яке можна показати дітям той чи інший бік життя народу, а пісні прекрасним матеріалом для виховання глибоких моральних якостей, етичних уявлень і благородних почуттів. З цього приводу він писав: "А яким прекрасним матеріалом є південноросійська народна поезія для розвитку найблагородніших почуттів у серці молодого покоління! О так, народ потрудився для нас і створив велику мову і велику поезію" (2, 53–56).

Отже, виховання засобами фольклору – є серцевиною національного виховання. Про непересічне значення фольклору у національному вихованні багато писали відомі українські вчені і просвітники. Наголошувалось на тому, що національне виховання буде здійснюватись повноцінно і успішно лише тоді, коли сама дитина усвідомить значення і роль рідної мови в своєму житті та житті суспільства, відчує гордість за історію українського народу, буде знати його символіку, фольклор, любити рідну природу, пісню, читати українську книжку тощо. А національно спрямований матеріал навчальних посібників та підручників з читання для початкової ланки системи освіти України сприятиме розв'язанню головного завдання сучасної школи - формування у молодших школярів національно-культурних, духовно-інтелектуальних цінностей (7). Головним джерелом текстів у навчальних книгах мають стати фольклорні твори (казки, пісні, прислів'я, думи та ін.), твори художньої класичної та сучасної української літератури

Освічена громадськість України усвідомлювала всю глибину прірви й відчуження між собою і неграмотним українським людом. Уже в другій половині ХІХ століття під впливом історичної традиції та ідеї народності розпочалося національно-культурне відродження українців, яке набрало етнографічних, культурно-освітніх і мовно-літературних форм.

Варто наголосити на творчому внеску у фольклористику таких відомих вітчизняних письменників, як Марко Вовчок, Панас Мирний, Іван Франко, Леся Українка, Тарас Шевченко та ін.

Так, наприклад, "Букварь Южнорусскій" Т.Г.Шевченка включав приказки та прислів'я, на яких автор прагнув формувати юні душі майбутніх освічених

співвітчизників. Використання фольклорних творів у букварі для читання і для виховання справжніх патріотів власне було започатковане Т.Г.Шевченком. Такі перлини народної творчості, використані автором у букварі, як "Казав пан: "Кожух дам", - та й слово його тепле", "З дурнем не борись, а з багатим – не судись", "Або ти, тато, йди по дрова, а я буду дома, або я буду дома, а ти йди по дрова" тощо, що формували ставлення українських дітей до Правди і Кривди як до моральних категорій, виразників високої духовності ще з давніх часів, висміювали ледарів та хвальків залишаються актуальними і для сьогодення України (8).

Ще одним фольклорним жанром, використаним Т.Г.Шевченком, - є народні думи. Так, автор включив до букваря думи "Про пирятинського Поповича Олексія" і "Про Марусю Богуславку". Думою про пирятинського лицаря поет намагався виховувати у дітей вірність своєму народові, його звичаям, обрядам, любов і повагу до отця з матір'ю, рідного краю. В образі Олексія Поповича Т.Г.Шевченко бачив значні виховні потенційні можливості для формування основ почуття національної самосвідомості, патріотизму і героїзму, найкращих рис, що властиві українцям.

"ГраMATка" П.О.Куліша, крім азбуки, складів, правопису та арифметики також вміщує розділи "Прислів'я" та "Яка була доля нашого народу од найдавніших часів". Ці розділи призначались для читання. Їх зміст був насичений народною мудрістю та правдою життя. Як стверджував П.О.Куліш: "Приказка живе з давніх давен між народом. А нам предківський заповіт, як треба світ розуміти, як між людьми обертатися. Тим-то, хто хоче піддержати свою річ, щоб більше дано їй віри, що вона не дурниці, той спирається на прислів'я, яко на отцевське й предківське добре випробуване слово" (3, 158).

Відомий буковинський просвітител ь О.В.Духнович також високо цінував роль поетичного слова, історичних творів та народної пісні, що збуджують любов до рідного краю, як засобу для виховання патріота свого народу.

Найдоцільнішою формою літератури для малих дітей прогресивні українські освітяни вважали казку, оскільки, на їх погляд, саме вона, за своїм мовним оформленням та манерою викладу матеріалу найбільш відповідає психології життєвого досвіду дітей та їхнім розумовим можливостям. Високе оцінювання народних казкових сюжетів бачимо в словах Т.Г.Шевченка, звернених до М.Вовчка: "Гляди ж, доню, щоб мені написала одну – дві або п'ять, а то й сім кіп казок..." (1, 144-145).

Із складанням казок, як застерігав І.Франко, слід бути обережним, щоб не обмежити їх можливостей пізнання дітьми світу. У своєму нарисі "Злісний Сидір" він писав, що не слід широко застосовувати страхотливі "казки про всякі маревища", про "диких баб", "залізних вовків" тощо, оскільки перелякана дитяча уява вбачатиме в звичайних предметах щось надприродне. Тому для найменших дітей він радив коротенькі й зрозумілі казки типу "Лисиця й журавель", "Мурко й Бурко", "Заєць та їжак". Таку казку, наприклад, "Як звірі правувалися з людьми", вважав І.Франко, можна рекомендувати дітям від 10 до

15 років, бо вона, як за змістом, так і за викладом, буде незрозумілою для маленьких дітей.

І.Я.Франко в своїй передмові до другого видання збірки казок "Коли ще звірі говорили" підкреслював не лише схожість сюжетів багатьох українських казок з казками, які були відомі в Єгипті, Індії, Греції, але й називав ті казки, оригінали яких він творчо використав у своїй збірці. Слід зауважити, що письменник не переповідав сербських, німецьких, грецьких, індійських казок, а обробляв їх відповідно "до смаку, розуміння й оточення" українських дітей, стараючись "підібрати тон і спосіб вислову" найкращих казок, записаних з уст українського народу. "Маючи на оці мету більше педагогічну, ніж наукову, я не вагався відступати від оригіналів, вводити нові мотиви, ... бажаючи звернути думку моїх малих читачів та слухачів від казкових фікцій на дальший, ширший обрій життєвого змагання та наукового досліду" (5, 221-222).

Казки І.Франка – цікаве, своєрідне явище поєднання казки і байки, в них автор виразив загальнолюдські ідеали щастя і добра в яскравій національній формі. В своїх казках І.Франко передав національний колорит, наповнивши розповідь деталями українського побуту, назвами тварин, відомих на Україні. Наприклад, такими казками як "Фарбований ліс" і "Ворона та Сова" він розв'язував в доступній формі дуже важливі соціальні питання. Письменник вважав, що саме в сюжеті казки в алегоричних образах можна глибше і краще розкрити перед дітьми справжню правду людського життя, навчити дітей ненавидіти несправедливість в різних формах її прояву і прагнути до добра, чесності і справедливості. Фантастична форма казки допомагає дитині краще осмислити навколишню дійсність.

І.Я.Франко визнавав лише такі казки для дітей, які примушують їх сміятися і думати, пробуджують їх інтерес і увагу до явищ природи. Тварини в його казках думають, говорять. Важливо відзначити те, що вся структура образів казок І.Франка свідчить про їх український характер. Казки письменника залишаються яскравими і виразними зразками національного мистецтва. Поетика казки свідчить про специфіку жанру фольклору, своєрідно трансформованого письменником (4, 7-18).

Б.Д.Грінченко багато уваги приділяв розвитку такого жанру дитячої літератури як казка, про що свідчать такі його казки, як: "З народного поля. Три казки віршем."; "Книга казок віршем"; "Смілива дівчина. Казка віршем."; "Народні українські казки"; "Казки і оповідання."; "Брат і сестра", "Кривенька качечка. Нар. казки."; "Бідний вовк"; "Колосок. Збірник казок та оповідань.", а також твори такого популярного фольклорного жанру, як думи: "Івась Удовиченко. Народна дума."; "Думи Кобзарські" та ін.

Певного розвитку набуло використання фольклорного матеріалу в періодичних виданнях вказаного періоду. Так, на сторінках журналу "Дзвінок" важливе місце займав фольклорно-етнографічний матеріал: було надруковано сотні українських народних казок, приказок та загадок тощо. Високими принципами людяності пронизані прозові казки для малолітніх читачів Л.Українки ("Метелиця", "Лілія", "Біда навчить"); книга казок віршем

Б.Грінченка ("Два морози", "Снігурка", "Сопілка", "Сірко", "Три бажання"); п'ять казочок М.Коцюбинського; "Дев'ять братів і десята сестриця Галя", "Совершенство курица" М.Вовчка тощо. Їх можна об'єднати наступною характеристикою: усі вони тісно пов'язані з фольклором широким використанням народно-поетичної символіки, епітетів, порівнянь (6).

Фольклорні мотиви в цих казках, перш за все, мають своєю метою проникнути в глибини народної психології, мотивувати поведінку героїв, опоетизувати стійкість, мужність, цілеспрямованість романтичних образів у боротьбі за справедливість, волю, виховати високі моральні почуття, розкрити ідеали добра, правди, гуманізму й краси.

На основі аналізу опублікованих у журналі казок можна стверджувати, що вони не тільки розважали малолітніх читачів, а й були важливим виховуючим засобом, формували у дітей народну мораль. Цій же меті слугували й інші "розважальні" матеріали: загадки, смішинки, головоломки, ребуси, ігри, забави, приказки та прислів'я.

Особливе місце у журналі "Дзвінок" займав ще один фольклорний жанр - байки. Так, неперевершеним у цьому жанрі був Л.Глібов. Він писав байки, створював нові жанри - "розваги", "жарти", "загадки", які публікував під псевдонімом Дідуся Кеніра. Загадки і жарти письменника викликали до життя появу багатьох творів різних авторів, що популяризували український фольклор і народну літературу, збуджували інтерес дітей до народної творчості (6).

Помітним явищем літературного життя було видання журналу для молоді "Молода Україна" (Київ, 1908-1912, 1914 р.р.) за редакцією Олени Пчілки. Редактори видання також запропонували юним читачам широкий фольклорний матеріал: "Є в нас у кошику багато казок, пісеньок і загадок, і розповідей про життя людей...", - писали ще у першому номері журналу його видавці (1908, №1, с.2.) (6).

Проведений аналіз змісту дитячої навчальної книги, вітчизняної дитячої літератури та періодичних видань для дітей XIX - поч. XX ст. дозволив зробити висновок про те, що вивчення досвіду українських просвітян вказаного періоду у зібранні та використанні фольклорних матеріалів у дитячій літературі є важливим засобом залучення молоді до української культури, виховання на її традиціях; формування в них українського менталітету; виховання національної свідомості, патріотизму; підвищення загального духовного рівня молоді; надання можливостей молодим поколінням відчувати себе частиною великого народу, який протягом століть створив неоціненний скарб: усну історію, етику, філософію, мораль.

Література

1. "Киевская старина", 1902, кн.10. Примітка до казки "Чортова пригода". - С.144-145.
2. Баклажченко С. До питання про вивчення народної творчості // Новим шляхом, 1922. - №1-2. - С.53-56.
3. Веркалець М.М. До 170-річчя з дня народження П.Куліша. Освітньо-педагогічна спадщина // Рад. школа, 1987. - № 8.

4. Гуменна Віра Юріївна І.Я.Франко – дитячий письменник: теоретик і практик.: Автореф. ... канд. філол. наук. – К., 1993. – 19с.
5. Іван Франко. Педагогічні статті і висловлювання. - К., 1960. - С.221-222.
6. Кравецкая О.Д. Вопросы детской литературы на страницах украинской периодической печати конца XIX – начала XX ст. Автореф. канд. филол. наук. – Одесса, 1973.
7. Кузьменко Н.М. Національна спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (1857-1997).: Автореф. ... канд. пед. наук. – Київ, 1999. – 15с.
8. Т.Шевченко Букварь южнорусский, 1861.

Зайцева В.

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА О.ДУХНОВИЧА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ

Аналізуючи становлення поглядів вітчизняної педагогіки на процес формування здорового способу життя дітей та молоді в Україні не можна не згадати імя відомого педагога, суспільного та релігійного діяча

Закарпатського краю - Олександра Духновича. Його праці містять цінний матеріал щодо досліджуваної проблеми і були важливим внеском у педагогічну науку того часу.

Перу О.Духновича належать твори різних жанрів та напрямків, проте найбільшим його доробком є твори педагогічного характеру. Найвідомішою та найзначимішою працею педагога є його "Народна педагогія" [1]. Цілий ряд наукових положень цього твору стосуються проблеми здорового способу життя і було б неправомірно трактувати їх лише як узагальнення теорії та практики фізичного виховання. О.Духнович дивиться на проблему чинників здоров'я людини ширше, ніж лише як на фізичне виховання.

Перш за все, педагог наголошує на важливості правильного виховання дитини від самого її народження, оскільки вважає, що людина народжується на світ "непорочною", тобто без шкідливих звичок. І від того, який спосіб життя обирає вона для себе самостійно чи під впливом батьків, залежить її майбутнє життя.

Перебування дитини у здоровому в усіх відношеннях середовищі повинно стати, на думку О.Духновича, запорукою успіху життєвого шляху і корисності для суспільства: "Посмотріте на дерево, рослоє в лісі: оно прекрасно зросло і здорово єсть, но плод его невкусен. Але закріпіте в молодий лісовий пень благородную віточку і привийте осторожно, то дерево, хотя от простого лісового кореня растущее, будет ніжним уже і принесет благородний плод і будет поленим хазяїну своєму" [2, 198]. Основними складовими особистості О.Духнович називає "єстество (натуру), науку і обичай". Під першим він розуміє спадковість, яку одержує людина від народження, проте не вважає її

наріжним каменем формування особистості, оскільки без виховання "хоча і естественними добродітелями і силами обдарений, будет неспособним і непотрібним, як земля, хоча лучшая, ели не работається, про ізводить один токмо бур'ян і пустую лободу"[2, 198]. З огляду на це, О.Духнович наголошує на необхідності прищеплення молодій людині добрих звичок шляхом навчання та виховання. Останнє вважає він тим життєдайним джерелом, від чистоти якого залежить добробут народу і суспільства.

Найважливішою основою культури і виховання для дитини педагог вважає сім'ю і вказує на те, що батьки несуть відповідальність за дії своїх дітей перед Богом та людьми і найактуальнішим їх завданням є турбота про добре виховання: "Посилайте їх приліжно до школи, гді они научаться страха Божія і разума... Что бо даш дитині твоєй обільніє, як доброе воспитаніє?...дай сину твоєму здоровий разум, дай єму добрий нрав, дай єму науку, способность, трудолюбіє, доброе сердце, любовь к ближне му і Богу, заскіпи в душу его страх Господинь, дай єму добрую волю, і уже дал еси єму багатство, которое ни черв не под'їдаєт, ни вор не подкопиваєт, которое і в біді, і нещасті останет с ним навіки..."[2, 199]. Цим автор наголошує на необхідності формування здорових, природовідповідних поглядів на життя, які фунтуються на гармонії людини з природою та самим собою.

О.Духнович вважає, що здоровий спосіб життя батьків є запорукою відповідного способу життя дітей і вказує, що початок цього процесу закладається з моменту зачаття дитини: "Плод здоровий будет, если родители чада наміренієм добрим плодятъ, то есть, от законного брака, ибо слава чоловіку от честі отца его зависит, безстыдніі бо родители і в безслав'ї часдам своїм поношенія приносять. От злоположенного бо кореня благая отрасль прозябнути не может" [2, 200]. З огляду на це, вважає педагог, батьки, що хочуть народити дитину, повинні бути "здорові і розумні, не развращенніі, не сердитіі, не вином наполненніі, ибо искусством научаемся, что от п'яних родителей рождається злочестивее животное, по прислові: "Із гнізда совійго нікогда не происходит соловій, но всегда только ухатая сова" [2, 200].

У наведених наукових положеннях автора сконцентровані відомості про основні складові здоров'я особистості, а також сформульовано позицію щодо формування здорового способу життя. Автор констатує, що здоров'я людини полягає не лише у доброму фізичному самопочутті. Негативні емоції, злість, зловживання спиртними напоями та непорядкованість власного життя збільшують кількість шансів для подібного життя у народжених такими батьками дітьми.

Педагог вказує, що після народження дитини слід дбати про дотримання правил здорового способу життя безпосередньо у дитини. Важливою у цей період є турбота про здоров'я дитини. Гігієна і природовідповідність повинні виступити основою, на якій би ґрунтувалося добре самопочуття. Педагог підкреслює, що харчування дитини повинно бути натуральним, кількість їжі і пиття - помірною, чистота і порядок -необхідними складовими здорового способу життя. О.Духнович наголошує також на загартуванні дитини, користі

повітряних ванн і щоденних прогулянок: "...надо всім упражненіє удов, привычаєніє к перемянам воздуха. І сего ради діти да не будут всегда заперти в хатах, но всяк день нікоторое время да будут на свіжом воздусі"[2, 201].

У вихованні дитини О.Духнович більшу частину обов'язків покладає на матір, як головну виховательку. Добре здоров'я дитини, вважає він, залежить від того, чи годує мати дитину своїм молоком, від характеру пеленання дитини, постелі, свободи рухів тощо: "Да наблюдают таже родительніці, чтоб отроча повойниками кріпко не стискали і многими одеждами, заголовками не обременивали, на чрезвычайную теплоту не привыкали. Но да будет постелька отрочат натуральная і не потливая. Найлучше – мішок, наповнений сіном, соломною или отавою, или січкою, ибо м'ягонькая постель умягчает сили оточати, приводя їх в пот, і тім слабіють реб'ята. Да не волочат їх всегда на руках, но лучше покладут їх на землю, на покрівець, да там лізут і змагаються, бо через тоє упражняются уди дитини і кріплятся"[2, 202]. Запорукою міцності здоров'я педагог також вважає водні процедури, які, на його думку, повинні полягати у щоденному ранішньому і вечірньому купанні дитини у "літній" воді.

Спосіб життя дитини змінюється із її віком у зв'язку з чим О.Духнович вказує на потребу дитини у здоровій їжі, особливо вегетаріанській, не заперечуючи при цьому вживання невеликої кількості м'яса. Необхідною складовою життя людини педагог називає заняття фізичною культурою:

"Потрібно єсть дітям позволити упражненія тілеснія, чтоб они бігали, скакали, на дерево лізли, подати ім. Ігрушки, забавки, наприклад: лопту бити, пиги грати, в річці купатися, по лісу ходити за ягодами, черешнями, грибами, рибки ловити і пр., ибо через такое упражненіє тіла і дух бодрствует, і тіло бивает лучшее орудіє духа"[Духнович О. Твори, 202]. Свої спостереження та висновки автор підтверджує цитатами відомих грецьких та римських філософів: "Прото Платон того хромим називает, кто токмо в душевних силах упражняется, а тіло в лінности оставляет"[2, 202].

Вище викладені положення та висновки стосувалися сім'ї та батьків, їх обов'язків щодо своїх дітей, їх виховання та формування у них здорового способу життя. Важливим фактором у цьому процесі покликана стати школа, зокрема учитель, як основний її представник. Спеціальний розділ "Педагогії" О.Духновича присвячений властивостям і обов'язкам учителя. Автор визначає вміння та здібності учителя, які необхідні йому, щоб успішно здійснювати процес навчання та виховання дітей у школі. До них він відносить добросовісність, глибокі фахові знання, врівноважений характер тощо.

Щодо проблеми дотримання здорового способу життя і формування його у своїх вихованців, то педагог узагальнює ці умови в розділі "Якая єсть учителя должность к болящим детям?"[1]. Тут він вказує на необхідність диференційованого підходу до здорових і хворих дітей. Цікавим є також той факт, що автор зупиняється на проблемі дитячої брехливості через страх перед фізичним покаранням, тому автор наполягає на поміркованому, спокійному відношенні до дітей і їхніх витівок. Педагог вважає за необхідне карати

"лжехворих", проте покарання, вважає він, повинно бути адекватним провині дитини.

У "Педагогії" [1] О.Духнович вказує на потребу не лише медикаментозного лікування для дитини, а й моральної і психологічної підтримки з боку учителя, учнів, товаришів та батьків: "Когда некоторая дитина болізує, то учитель в школі повелит всім ученикам молитися о болезнующем, і если хворота не есть преємливая і если не есть заразливая, пошлет болезнующего пріятелей для увеселенія его, но і сам такому приліжати будет поспішно і его розвеселяти" [2, 206].

Вказуючи на необхідність доброї освіти для повноцінного життя окремої особистості і народу вцілому, О. Духнович стверджує: "Родимці! Просвещеніє єсть нужное для жизни народа, то узнати должно, ибо народ без просвещенія не может називатися народом. Такой народ мертвий єсть, в нем жизни ніт, і легко пропадает, як пчели без матери. Постарайтесь о просвещеніі дітей ваших, ибо в тіх єсть будущность народа, будущность жизни!" [2, 207].

Особливу увагу О.Духнович приділяє фізичному вихованню, як складовій здорового способу життя, проте вважає, що уроки фізичного виховання не є обов'язковим предметом у школі. Він дає чимало цінних порад щодо занять фізичною культурою не лише у межах школи, а, перш за все, у сімейному житті.

Метою фізичного виховання О.Духнович визначає зміцнення тіла і духу для праці: "через упражнення тело крепится, й способнейшее бивает к трудам" [1,63].

Часом для занять фізичною культурою у школі повинен бути, на думку О.Духновича, позаурочний час. Для цього у кожній школі, вказує педагог, повинен бути обладнаний спортивний майданчик, де б діти могли " в движеніи телесном, - в гимнастике упражняться". Майданчики для занять фізичною культурою повинні бути обладнані спеціальними приладами, найважливішими О. Духнович називає "гладкий столб,... гойдалки, пирамидки и что-нибудь забавительное для упражнення телесного"[1, 35-36].

Проте, у своїх педагогічних поглядах О.Духнович, як уже зазначалося вище, виходить за рамки поняття фізичне виховання і під останнім розуміє цілий комплекс різноманітних заходів, спрямованих на підтримання організму у нормальних життєдіяльних умовах. Термін "здоровий спосіб життя не використовується автором у його педагогічних працях, проте на основі проведеного нами теоретичного дослідження маємо право стверджувати, що саме під фізичним вихованням він розуміє певну систему, що одержала в сучасній науці назву "здоровий спосіб життя".

Турбота про здоров'я людини повинна включати в себе, на думку О.Духновича, ознайомлення елементарними основами гігієни, прищеплення гігієнічних навичок, виконання ними гігієнічних вимог і правил. Турбота про це повинна бути складовою мети фізичного виховання у сім'ї та школі, автор пропонує вихователям слідкувати за тим, "чтоб все дети чисто умыти, зачесани,

поряд очно й чисто убрани.. Чистота бо тела в союзе біває чистотою души..."[1, 39].

О.Духнович наголошує, що порядок і чистота тіла та одягу повинні сприяти також естетичному вихованню, формуванню у дітей почуття краси:

"таким образом дети навик нут на чистоту, которая составляет первую человечества обязанность к красоте"[1, 39].

У "Педагогії" автор аналізує основні засоби і форми фізичного виховання. Серед них найважливішими вважає народні ігри, танці, хороводи, біг, екскурсії, водні процедури, фізичну працю, зимові розваги (санкування, ковзанки, прогулянки тощо). Вважає, що всі вони успішно розвивають душевні і фізичні сили особистості. Для раціонального розгортання занять з фізичного виховання педагог радить дотримуватися принципів посильності і врахування вікових та індивідуальних особливостей особистості: "...позорствовати весьма на возраст, й на состав тела учеников... мудро да урядит малое оное общество по правилам чистого естества"[1, 67].

Необхідною умовою повноцінного фізичного виховання педагог вважає міцний його зв'язок із залученням дітей та молоді до посильної праці з огляду на вікову та статеву диференціацію. Він вважав, що дівчатка й молодші діти повинні виконувати більш легку і "нежнейшую" працю, ніж хлопці та старші діти. Фізичне виховання О.Духнович розглядає, перш за все, як умову доброго здоров'я та підготовку до майбутньої виробничої діяльності.

О. Духнович був одним із перших вітчизняних педагогів, хто серйозно звернув увагу громадськості на проблеми здоров'я нації, через фізичне виховання, дотримання гігієни життя та праці, формування широкого кола гігієнічних навичок та впровадження цілого ряду засобів і форм тіло виховної діяльності й дотримання принципів врахування вікових та індивідуальних особливостей, різниці між статями, якостями та рисами характеру і темпераменту.

На цій підставі можемо стверджувати, що у педагогічній спадщині О.Духновича мова не йде лише про фізичне виховання як самоціль, а, перш за все, про широке коло оздоровчих заходів і таких, які б сприяли збереженню та плеканню здоров'я. Та особливість, що це був не випадковий набір правил та прийомів, а ціла система заходів (форм, методів, прийомів, принципів, засобів) дає нам змогу стверджувати, що О.Духнович зробив значний внесок у формування поглядів педагогів та громадськості на здоровий спосіб життя української молоді.

Педагог у своїх працях також детально аналізує роль кожного виховного інституту: сім'ї, родини, школи, а також окремих особистостей, які відіграють вирішальне значення у становленні особистості: матері, батька, шкільного вчителя. Це підтверджується тим, що у його "Педагогії" кожному названому вище напрямку визначено окремий параграф, де автор детально аналізує ті чи інші власні погляди на здоровий спосіб життя людини і вказує на способи їх реалізації.

Ще однією особливістю педагогічної творчості О.Духновича з огляду проблеми, що досліджується є те, що педагог першим серед вітчизняних педагогів радить активно використовувати позаурочний час для виховання, зокрема фізичного. Окрім цього, доречним, на його думку, є використання для цього часу літніх і зимових канікул. Будучи добре ознайомленим із європейською традицією організації навчально-виховного процесу, О.Духнович радить також активно запроваджувати школу круглого дня.

Заслугою О.Духновича є також і те, що він з метою практичного використання у навчальному та виховному процесі ретельно вивчає й досліджує народні традиції та звичаї. Через це його найважливіша педагогічна праця дістала назву "Народної педагогії". Народний досвід, на думку дослідника, повинен бути якомога повніше використаних у суспільних умовах, це стосується, зокрема, організації фізичного виховання і всього, що з ним пов'язане.

Література

1. Духнович А.В. Народная педагогія в пользу училищ й учителей сельских написал. Часть I, Педагогія общая. - Львов: Типом Института Ставропігійського, 1857.
2. Духнович О. Твори / Упоряд. О.М.Рудловчак. - Ужгород: Карпати, 1993.-250с.
3. Духнович О.В. Народная педагогія. / Духнович О.В. Твори: В 4-х т.т -Братислава, 1957.
4. Закалюжний М., Науменко Ф. Олександр Духнович і антична педагогіка. / думки з Дунаю. - Буковар, 1989. - в. - С. 163-174.
5. Машталер О.В. Педагогічна і освітня діяльність О.В.Духновича. - Київ, 1966.
6. Науменко Ф.І. Основи педагогіки О.В.Духновича (лекції з історії педагогіки для студентів університету). - Львів, 1964. - 215с.

Білецький О.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЄВРЕЙСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ В КАТЕРИНОСЛАВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

В умовах сучасної активізації національно-культурного життя в Україні вивчення вітчизняного досвіду із сфери теоретичних розробок національного будівництва переноситься до реальної практичної діяльності. Одним з найцікавіших і недостатньо вивчених періодів національно-культурної та освітньої історії нашого краю є друга половина ХІХ – початок ХХ століття. Цей період вражає великою масштабністю, сміливістю і оригінальністю зрушень в освітній галузі. До числа найвидатніших та цікавих трансформацій національної освіти відноситься питання розвитку єврейської національної початкової школи у Катеринославській губернії.

Зважаючи на те, що на 1908 – 1912 рр. кількість населення єврейської національності складала 12% (5803 чол.) від усього населення Катеринославщини (48361 чол.), просто неможливо ігнорувати дослідження проблем розвитку єврейської школи.

Особливий аналіз цієї проблеми цікавий тим, що на прикладі своєрідного розвитку єврейської школи чітко окреслюється вся неспроможність насильницької русифікаторської політики російського уряду, який ігнорував культурно-історичні та національно-психологічні особливості не тільки іноземців, а навіть українського народу.

Єврейська школа Катеринославської губернії розвивалася по кількох напрямках: конфесійному, міністерському та громадському. Найпоширенішими закладами єврейської початкової освіти були конфесійні приватні заклади: Талмуд-тори та хедери. В основному вони були сконцентровані у Бахмутському, Катеринославському та Словоносербському повітах. Так, у Бахмутському повіті існувало 9 Талмуд-тор, в Словоносербському-7, а в Катеринославському (разом з самим м.Катеринославом) їх кількість становила 12 [3, с.12]. Точну кількість хедерів встановити неможливо з огляду на те, що більшість цих закладів діяла нелегально. Як зазначала Л.Розенцвейг на 1 З'їзді іноземницької секції 1902 року, “ неможливо простежити, скільки меламедів має право навчати грамоти, тому що один меламед може здавати іспити на вчителювання замість декількох бажаючих навчати”[1, с.48].

Програма навчання в Талмуд-торі та хедері дещо відрізнялись за кількістю навчальних дисциплін. В Талмуд-торі , як в навчальному закладі підвищеного типу вивчали священні книги (Талмуд, Тора, Машна, Гемара), єврейське письмо, а також елементарну арифметику та основи німецької мови. Навчання в Талмуд-торі тривало 3-4 роки і було досить дорогим: від 7 до 15крб. на рік. Тому навчання у ній проходили лише діти заможних євреїв, а більшість населення вважала достатнім отримувати знання в хедерах. Викладення в них велося єврейською мовою, як і в Талмуд-торах. Вивчались Талмуд, Тора і Гемара, арифметика, єврейська грамота. Але якщо у Талмуд-торі школярі вивчали ще й російську мову, то в хедері цієї дисципліни не було. В хедері учні умовно поділялись на три групи: початківці, швидко читаючі Токар та читаючі П'ятикнижжя [5, с.23].

Поряд з цими конфесійними єврейськими школами існували також впорядковані у 1844 році єврейські початкові училища, впорядковані Міністерством освіти разом з “ равинськими вищими училищами”. Міністерські єврейські училища являлися “ глухим кутом” для початкової освіти євреїв. Справа в тому, що хоча вони і мали назву “ єврейські училища”, навчання в них впроваджувалось російською мовою. Більшість навчальних дисциплін у цих однокласних закладах (математика, письмо, світознавство, креслення) викладали вчителі російського походження. Лише вивчення священних книг (Тори, Талмуда, Машни) мав право проводити раввін або особа, яка мала свідоцтво про закінчення вчительських курсів. На проведення занять рідною мовою в цих закладах була накладена заборона. Тому цілком зрозуміло,

сому ці казенні єврейські училища не мали довіри серед єврейського населення Катеринославської губернії. Проблемою трьох єврейських казенних початкових училищ, які існували в Катеринославському та Бахмутському повітах було повне ігнорування і невідвідування цих шкіл дітьми. У зв'язку з цим всі три училища, відкриті в 1869-1872рр., були закриті і залишались в такому стані до 1904-1906рр до реорганізації у “ вірцеві єврейські початкові училища” [3, С.77-79].

Таким чином єврейська громадськість усвідомлювала “ освітню” політику російського уряду. Завдяки такій політиці повністю стирались своєрідні риси побутового, економічного та культурного життя євреїв як Катеринославщини, так і підросійської України в цілому.

Але, перелічені факти висвітлення проблем розвитку національної єврейської освіти зовсім не означають, що євреї не бажали пристосовуватись до оточуючої національної спільноти. Навпаки, їх зусилля були спрямовані на скоріше вивчення місцевої мови в умовах швидкого росту економічних, соціальних та культурних зв'язків між народностями.

Прагнучи забезпечити свою національну культуру, євреї Катеринославщини віддавали перевагу навчанню в Талмуд-торах та хедерах. Бажаючи вивчати російську мову та німецьку, якою розмовляла більша частина купців та підприємців, єврейська громада неодноразово надсилала заяви-прохання у повітові органи адміністрації, губернські земства про дозвіл вводити в програму хедерів курс російської мови з російським вчителем. Але такі пропозиції не підтримувалися земською адміністрацією. Причиною відмови земств була не зневага єврейської громадськості, навпаки, мета земств про надання народів загальної освіти співпадала з прагненням євреїв оволодіти російською мовою. Справа в тому, що земства самі були поставлені урядом у жорсткі рамки. Згідно з указом 1869 року “Про іноземницьку школу” єврейський хедер був визначений як цілком конфесійна школа. Тому, згідно з уставом цього закладу, уряд не вважав за потрібне вводити в його розклад вивчення російської мови [1, с.214].

Прикладом такого явища може бути багаторічна тяжба у Павлоградському повіті. Місцева єврейська громада кілька років надсилала прохання в губернську училищну раду та адміністраційну колегію, піклувателю Одеського навчального округу дозволити впроваджувати в приватному хедері А.Хайтіна російську мову. Позитивного результату в цій справі так і не було отримано [4, с.62].

Так, по Катеринославській губернії у статистичному збірнику губернського відділу освіти наводяться дані зростання кількості приватних закладів єврейської освіти з 1864 по 1884рр. [2, с.48].

Таблиця 1

Зростання кількості приватних закладів єврейської початкової освіти

Рік/повіт	Бахмутський	Слов'яно-сербський	Павлоградський	Катеринославський	Разом
1864	6	4	1	2	13
1869	11	7	3	3	24
1875	24	18	7	9	58
1887	35	22	13	15	85

З таблиці видно, що в цілому кількість приватних єврейських шкіл виросла з 13 (у 1864 р.) до 85 (у 1887 р.). Це явище було обумовлено перевагами приватних училищ не тільки перед міністерськими школами, а навіть хедерами.

Перевагами приватних єврейських училищ були:

Викладання всіх навчальних дисциплін рідною мовою;

Введення до навчального плану російського читання й письма, а також німецької мови;

Наявність російськомовного вчителя.

Навіть ціна за навчання в однокласних чи двокласних приватних училищах не лякала єврейську спільноту. Ціна коливалась від 10 до 25-30 карбованців на рік. Але висока вартість навчання виправдовувала сподівання батьків щодо отримання їхніми дітьми належних знань.

Крім того, завдяки зусиллям купців, промисловців та єврейської інтелігенції у Катеринославській губернії з'явилося кілька громадських єврейських училищ. Так, в 1889 році купець М.Заславський витратив великі гроші на влаштування у м.Бахмуті громадського училища, ставши ініціатором та піонером у сфері благодійної освітньої діяльності в Катеринославській губернії. До цього училища приймали хлопчиків віком 10-12 років із платою за навчання 5-7 крб. на рік. Учні проходили повний курс за 3-5 років в залежності від здібностей [6, с.22].

Також прикладом може служити влаштування громадської єврейської однокласної школи в с.Остапівка Катеринославського повіту. Цей навчальний заклад був організований у 1892 році завдяки фінансовій допомозі купців З.Селівана, А.Нестервецького та дружини фабриканта Л.Заславського – Марії Заславської. Методичними розробками навчальних програм для цього закладу займалась повітова земська училищна рада. В училищі навчалось 42 хлопчики. Термін навчання тривав три роки. За цей час школярі оволодівали знаннями за програмою земської однокласної школи. Але через три роки після заснування училища термін навчання в ньому був розширений до чотирьох років у зв'язку з труднощами оволодіння школярами російською мовою [3, с.88].

Тенденція швидкого розвитку приватної єврейської освіти спостерігалась не тільки на Катеринославщині, але й по всій Російській імперії. Тому, щоб хоч якось привернути увагу до міністерських єврейських училищ, уряд був змушений переглянути зміст освіти у цих закладах. Результатом цих дій стала реорганізація міністерської єврейської школи у взірцеве єврейське двокласне училище. Незважаючи на те, що в цих закладах викладали єврейську мову,

більшість єврейського населення віддавало перевагу глибоковкорененій системі конфесійних та приватних закладів освіти. Беручи до уваги недосконало розроблені міністерські навчальні програми, школярі отримували дуже низький рівень знань як російської мови, так і єврейської. Тому, з оглядом на низьку вартість навчання, взірцеві єврейські училища користувались попитом лише у бідних прошарків єврейського населення.

Література

1. Вайншельбаум Х.П. Справочная книга по народному образованию евреев(Пособие для деятелей по еврейскому образованию и учителей еврейских школ). – Киев. – изд. Еврейского комитета. – 1907. – - С. 211-232.
2. Митюков Т. Открытие Остаповской школы для евреев //Екатеринославские ведомости. - №8. – 1892. – с. 48.
3. Отчёт Екатеринославской губернской земской управы. – Екатеринослав. – типолитография Жарова А. П. – 1909. – с. 75-93.
4. Отчёт Екатеринославской губернской земской управы. – Екатеринослав. – типолитография Жарова А. П. – 1912. – с. 54-71.
5. Федяев С. В. Еврейские школы Бахмута // Бахмутский часопис (краєзнавчий журнал). – 1996-1997. – с. 23.

Ворох А.О.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

(1917-1941 РР.)

Враховуючи потенціал, який отримала наша держава після законодавчого закріплення своєї самостійності та незалежності, пріоритетними напрямками розвитку народного господарства залишаються промисловість і сільське господарство. Виходячи з цього, Україна правомірно вважається індустріально-аграрною державою. За умов подібних акцентів щодо економічної сфери в освітній галузі визначального значення набуває вища технічна освіта як основне джерело підготовки висококваліфікованих інженерних кадрів, покликаних задовольнити потреби сучасної наукомісткої промисловості.

Фундамент вищої технічної школи було закладено за радянських часів у довоєнні роки, коли формувалися такі основні сфери, як навчально-матеріальна база, методика навчання, професорсько-викладацький склад, номенклатура інженерних спеціальностей, навчально-наукова взаємодія з виробництвом. Зважаючи на фундаментальне значення періоду з 1917 по 1941 роки стосовно розвитку і становлення вищої технічної освіти, розглянемо основні етапи цього процесу.

Аналіз основних фактів і подій у вищій технічній школі дослідного періоду дає можливість виділити шість основних етапів: 1) етап реформування (грудень 1917-1919 рр.); 2) відбудовний етап (1920-1924 рр.); 3) етап упорядкування (1925-1927 рр.); 4) етап уніфікації та реорганізації (1928-1930 рр.); 5) етап раціоналізації (1931-1937 рр.); 6) етап централізації (1938-1941 рр.).

Проаналізуємо докладніше кожний із етапів і визначимо характерні риси, що дозволяють обґрунтовано використовувати наведену градацію дослідного періоду.

Етап реформування (грудень 1917-1919 рр.) характеризується періодичними втратами і поверненнями радянською владою своїх повноважень на території України. Причиною цього в 1918 році стають німецько-австрійські, антантівські окупанти та петлюрівський опір, а в 1919 році денікінська армія. Звичайно, за таких умов про серйозне культурне будівництво не могло бути й мови. Однак на цьому етапі була кардинально реформована законодавча база стосовно сфери освіти, що юридично обумовило подальші перетворення протягом наступних етапів. Перша конституція УСРР була прийнята 10 березня 1919 року, де проголошувалося право робітників і незаможних селян на всебічну і безплатну освіту. Цим законом було відкрито шлях до освіти трудящим, проте одночасно неформально закрито доступ до навчання таких шарів населення, як дворяни, купці, заможні селяни, чиновники тощо. В цей же час створено Народний комісаріат освіти УСРР, на який покладалося керівництво освітою та соціальним вихованням на території республіки. Вищі навчальні заклади підпорядковувалися безпосередньо Наркомосу [1, с. 46-47].

На цьому етапі було розширено мережу вищих технічних навчальних закладів, якщо до революції функціонувало три технічні інститути – Харківський технологічний, Київський політехнічний, Катеринославський гірничий (всього вісім факультетів), то в 1918 р. відкрився Одеський політехнічний інститут.

Початок реформування вищої школи в Україні пов'язують із декретом Ради Народних Комісарів республіки "Про вступ до вищої школи" від 2 березня 1919 року, який забороняв при вступі до вищої школи вимагати атестати про середню освіту. Студентами могли стати особи обох статей, що досягли 18 років, скасовувалась плата за навчання, запроваджувалося соціальне забезпечення студентства. Відділ вищої школи Наркомосу 11 березня 1919 р. опублікував постанову № 8 "Про організацію управління навчальними закладами", якою було встановлено внутрішню керівну систему інститутів. Певні сфери діяльності покладалися на відповідні ради. Так, наукова рада мала організувати науково-дослідну роботу, науково-навчальна рада – керувати навчальним процесом, освітня рада – поширювати знання серед населення шляхом влаштування лекцій, виставок, екскурсій. Господарська діяльність в інституті регулювалась господарським комітетом. Загальне керівництво вищим навчальним закладом зосереджувалося в руках комісара, який призначався Наркомосом і запроваджував декрети і розпорядження по реорганізації вищої школи [1, с. 48-49].

З метою оновлення і демократизації професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів Раднарком своїм декретом від 18 травня 1919 р. скасував усі вчені ступені і звання та всі пов'язані з ними права і привілеї. Одночасно було оголошено конкурс на заміщення вакансій кафедр, в якому мав право брати участь кожний громадянин республіки [1, с. 49].

Одне з провідних завдань реформування і всього подальшого розвитку вищої школи була її пролетаризація, тобто підготовка і залучення до навчання у

вищому навчальному закладі робітників та незаможних селян. З цією метою у центрах вищої освіти республіки були організовані підготовчі семестри ("нуль-семестри"), розраховані на три місяці, до яких шляхом великої агітаційної роботи залучали робітничу молодь [1, с. 50-52].

Відбудовний етап (1920-1924 рр.) розпочався після звільнення республіки від денікінців і характеризується планомірною роботою по реорганізації і розвитку вищої технічної школи. Провідним положенням, що визначало розвиток освітньої галузі, є пріоритетне виділення технічно-індустріальної доміанти в загальній системі освіти УСРР. Усі інші галузі освіти (аграрна, соціально-економічна, педагогічна) повинні орієнтуватися на технічно-індустріальну [2, с. 5]. Серед основних завдань, що вирішувалися протягом другого етапу, можна виділити наступні: ідейне завоювання вищої школи, пролетаризація, посилення керівництва, спеціалізація і розширення мережі вищих технічних навчальних закладів, поєднання теоретичного навчання з тривалою виробничою практикою, прискорення випусків спеціалістів [1, с. 53-57].

На основі декрету Раднаркому УСРР наприкінці 1920 р. у складі Наркомосу створено Головний комітет професійно-технічної та спеціально-наукової освіти УСРР (Укрголовпрофос), який замінював Відділ вищих навчальних закладів і професійної освіти і якому безпосередньо підпорядковувалися вищі навчальні заклади республіки [1, с. 68]. Цей комітет розробляв виробничі плани, що враховували потреби в спеціалістах окремих галузей народного господарства і на основі яких створювалась мережа вищих навчальних закладів в Україні.

Система професійної освіти в УСРР будувалася над загальноосвітньою трудовою школою-семирічкою і складалася з профшкіл, технікумів та інститутів. Профшкола відносилася до середніх навчальних закладів і займалася підготовкою кваліфікованої робочої сили. Технікуми, починаючи з 1922 р., відносили до вищих спеціальних навчальних закладів, кількість яких стрімко зростала. Якщо у 1921 р. їх було 145, то у 1922 р. ця цифра збільшилась до 298 [1, с. 70]. Технікум, як вищий навчально-практичний заклад, займався підготовкою інженерів-практиків вищої кваліфікації. Виходячи з цього, їх мережа була переглянута і вищими навчальними закладами визнані лише найбільші з них, а решта переведена до категорії профшкіл. В результаті у 1923 р. кількість технікумів скоротилася до 195 [1, с. 70-71].

Технікуми в українській системі освіти посіли місце поряд з інститутами, але завдання у них були різні. Технікуми повинен ні були випускати інженерів вузьких спеціальностей, і спеціальні дисципліни у них викладалися з перших курсів. Інститути мали завдання підготувати інженерів-організаторів, які повинні мати широку науково-технічну освіту в межах своєї галузі, широке знайомство з організаційно-господарською і економічною діяльністю підприємства, деякий мінімум практичних навичок. Термін навчання в технікумах становив 3-4 роки, в інститутах – 4-5 років [2, с. 55-57].

З метою поліпшення матеріального стану студентів з 1922 р. запроваджувались стипендії, однак загальна їх кількість і розмір були

недостатні, тому, крім стипендії, до 1924/25 навчального року пролетарське студентство постачалось продовольством і одягом [1, с. 89].

Реалізація завдання підготовки кваліфікованих спеціалістів великою мірою залежить від професорсько-викладацьких кадрів, яких на відбудовному етапі не вистачало. Так як своєї інтелігенції ще не було, то Головпрофвос організував залучення "старої" професури до роботи у вищій школі [1, с. 104-107]. Проте особливого значення набувала підготовка власних ідейно зрілих наукових кадрів. Для вирішення цього питання визначального значення набули науково-дослідні кафедри, які існували як при інститутах, так і окремо. Організація кафедр почалася наприкінці 1921 р. і на березень 1922 р. діяло вже 53 кафедри з 295 науковцями, з яких 121 аспірант. У 1924/25 навчальному році в республіці налічувалося вже 85 науково-дослідних кафедр і в них 321 аспірант. Аспірантська стипендія підвищилася з 12 крб. до 40 [1, с. 113-114].

Навчально-методична робота за часів відбудовного періоду характеризується нестабільністю. Катастрофічно не вистачало підручників, більшість яких були старі, а нові розроблялись повільно. Не було загальних і стабільних планів і програм. Невпинно зростала кількість предметів, завдяки диференціації загальнотехнічних і спеціальних дисциплін, був відсутній міжпредметний зв'язок, не було розроблено єдиної методики викладання кожного предмета [2, с. 62-63]. Серед позитивних рис можна виділити запровадження у 1923 р. обов'язкового проходження студентами виробничої практики, що повинно було підвищити якість їх підготовки до майбутньої професії [1, с. 122]. На початку відбудовного етапу викладачі технічних інститутів використовували такі навчальні методи, як лекція, практичні вправи (рішення задач), практичні заняття (лабораторні, виробнича практика), графічні роботи. Проте постійно вказувалося на недоліки лекцій, які в силу своєї теоретичності часто не пов'язуються з практикою або ця практика дуже віддалена у часі [2, с. 88-95]. За цих причин на кінець відбудовного етапу в інститутах поширився "бригадно-лабораторний метод", який заперечував лекційне викладання, а індивідуальну перевірку знань студентів замінював колективною, що знизило рівень їх підготовки [1, с. 123-124].

Етап упорядкування (1925-1927 рр.) характеризується певним уповільненням реорганізаційних процесів, стабілізацією мережі технічних інститутів, поліпшенням фінансування вищої школи, одночасно проводиться аналіз ефективності запроваджених реформ і пошук шляхів вирішення проблем.

Мережа технічних інститутів розширюється до п'яти за рахунок створення у 1926 р. Донецького гірничого інституту. Загалом у 1927/28 навчальному році ці індустріально-технічні інститути готували 7309 студентів, що становило 25% від загальної кількості студентства. В цьому ж році на Україні працював 31 індустріальний технікум [1, с. 78-79].

Матеріальне становище студентів поступово покращується за рахунок збільшення кількості і розмірів стипендій. Зберігається класовий принцип їх розподілення, в першу чергу забезпечуються стипендіями робітфаківці. Розмір стипендії у 1927/28 навчальному році збільшено до 24,3 крб., якими було забезпечено 42% студентів. Все більше студентів звільнялося від плати за

навчання, і у цьому ж навчальному році не платили за навчання 93% робітників.

Активно продовжується підготовка наукових кадрів через аспірантуру. У 1925/26 навчальному році в Україні різко збільшується число аспірантів на науково-дослідних кафедрах – з 321 до 509, з яких 150 одержували стипендію по 75 крб. на місяць, 140 – по 51 крб. і 219 навчалися без стипендії. У 1925/26 навчальному році в Україні запровадили замість погодинної штатну систему оплати праці професорів і викладачів інститутів [1, с. 114-115].

Великі труднощі залишалися в навчально-методичній сфері. Тільки на 1926/27 навчальний рік були вироблені більш-менш стабільні навчальні плани і програми. З метою покращення академічної підготовленості студентів у 1926 р. система комплектування інститутів УСРР за розкладкою була замінена прийомом за конкурсними екзаменами. При цьому зберігався класовий принцип комплектування, і конкурсні екзамени проводились по куріях робітників, селян, трудової інтелігенції та службовців [1, с. 125].

Новий етап розвитку і становлення вищої технічної освіти – етап реорганізації і уніфікації (1928-1930 рр.) – розпочався після прийняття першого п'ятирічного плану розвитку народного господарства (1928/29 – 1932/33), який передбачав швидку індустріалізацію країни, що потребувало глобального розширення підготовки інженерів. Промисловість України на той період була забезпечена інженерами на 81%, при цьому машинобудівна галузь – всього на 60%. Питома вага інженерів до загальної кількості робітників становила 0,52%. Не вистачало спеціалістів для нових галузей промисловості, що вимагало перегляду номенклатури спеціальностей. Одночасно спостерігалась надмірна диференціація профілів підготовки [1, с. 138-139; 3, с. 7-11]. Перед вищою технічною школою була поставлена задача до кінця п'ятирічки підготувати 17459 інженерів, але наявні темпи підготовки могли дати не більше 10 тис. фахівців. Отже, задача масової підготовки інженерних кадрів була першочерговою на цьому етапі [1, с. 142].

Для вирішення поставлених завдань в Україні у 1929/30 навчальному році було проведено уніфікацію вищої освіти, відповідно до якої технікуми повинні готувати спеціалістів середньої кваліфікації, а інститути – вищої. Так, частина технікумів, переважно тих, які мали гарну матеріально-навчальну базу, були перетворені в інститути, інші – у профшколи або ж зовсім ліквідувалися. В результаті була встановлена єдина система вищої освіти в СРСР, що сприяло поліпшенню планування подальшої реорганізації вищої школи. Так з'явилося 20 нових індустріально-технічних інститутів: Київський гірничий, Миколаївський суднобудівний та інші [1, с. 145]. Подальша реорганізація вищої освіти передбачала створення замість універсальної політехнічної школи галузеві інститути і передати керівництво навчальними закладами наркоматам і відомствам, що забезпечувало міцний зв'язок вищої школи з потребами господарства. За Наркомосом республіки залишалось програмно-методичне керівництво і інспектування вищих навчальних закладів. В результаті проведеної реорганізації на базі відомих п'яти індустріально-технічних інститутів (Харківський технологічний, Київський політехнічний, Одеський

політехнічний, Катеринославський гірничий, Донецький гірничий) було створено 22 галузевих інститути [1, с. 146-149].

На цьому етапі була запроваджена нова схема правління вищого навчального закладу, яке складалося з ректора інституту, його помічників (проректорів) і деканів. Ректор призначався Наркомосом на один рік і виконував загальне керівництво діяльністю правління [1, с. 149-150].

Для вирішення кількісної проблеми кадрів запроваджувався безперервний навчальний рік і тиждень, безперервна виробнича практика і її співвідношення з теоретичними заняттями як 1:1, що дозволило звільнити навчальні площі і збільшити кількість місць в інститутах на 20%. Багато інститутів з 1930 р. почали проводити по два-три прийоми на рік, здійснили перехід на двозмінну роботу. В результаті кількість прийнятих студентів зростає від 8287 чол. у 1928 р. до 38925 чол. у 1930 р. Термін навчання скорочувався до трьох років, лекції встановлювались по 50 хвилин замість 45, скасовувались дипломні роботи. В результаті випуск інженерів у 1930 р. склав 5519 чол. порівняно з 714 чол. у 1929 р., тобто збільшився майже у 8 разів. Звичайно, запровадженні заходи по збільшенню кількості спеціалістів привели до зниження якості їх підготовки [1, с. 159-162].

На етапі раціоналізації (1931-1937 рр.) другим п'ятирічним планом розвитку народного господарства (1933 – 1937 рр.) перед вищою школою було поставлено додаткові завдання. На перше місце виходить проблема якісної підготовки професорсько-викладацьких кадрів і студентів.

З метою упорядкування мережі інститутів посилювалось загальне керівництво підготовкою технічних кадрів, для чого було створено Комітет у справах вищої технічної школи, який здійснював структурне і програмно-методичне керівництво технічними інститутами. Конкретне керівництво та інспектування інститутів залишалось в руках наркоматів і відомств. У процесі упорядкування мережі інститутів об'єднувались споріднені вищі навчальні заклади у багатофакультетні, деякі реорганізовувались у технікуми, інші ліквідовувались. В результаті відбулося укрупнення інститутів, уточнення спеціалізації споріднених вищих навчальних закладів, ліквідація паралелізму у підготовці спеціалістів. Так, кількість технічних інститутів скоротилась з 74 у 1933 р. до 35 у 1937 р., відповідно зменшується кількість студентів з 56333 до 39646 чол. [1, с. 165-167, 188]. Проводився перегляд номенклатури спеціальностей, кількість яких з 1932 до 1937 р. скоротилась із 900 до 178 завдяки їх укрупненню і ліквідації дублювання [1, с. 209]. Активно запроваджувались заходи для поліпшення якості підготовки інженерних кадрів: з 1933 р. строки навчання збільшуються до 4-5 років, відновлено дипломні роботи, вивчення повного курсу дисципліни завершувалося складанням іспиту під час обов'язкових екзаменаційних сесій (дві на рік), усі інститути перейшли на шестиденний навчальний тиждень (з встановленням 50 навчальних тижнів на рік і обов'язковими зимовими і літніми канікулами), встановлено типову схему навчального року, заборонялися дострокові випуски студентів. Після завершення етапу раціоналізації остаточно сформувалося три основні типи вищих навчальних закладів: університети, політехнічні (індустріальні) інститути і спеціальні інститути.

Після 1933 р. мережа робітфаків почала скорочуватись, тому що відновлена середня школа готувала ідейно підготовлених абітурієнтів у достатньому об'ємі. В результаті наприкінці 1935 р. були скасовані обмеження при прийомі до інститутів, зв'язані з соціальним походженням. Так процес пролетаризації вищої освіти було завершено [1, с. 194-200].

Важливого значення у підвищенні кваліфікації викладачів мало введення у 1934 р. вчених ступенів кандидата і доктора наук і вчених звань асистента, доцента і професора [1, с. 234].

На етапі раціоналізації нарешті було приділено значної уваги навчально-методичній роботі інститутів. У 1932 р. було взято курс на збільшення до 85% дисциплін загальнотеоретичного, загальнотехнічного і спеціального циклів, нові навчальні плани охоплювали увесь навчальний процес (теоретичне навчання і виробничу практику), у них значно скорочувалась кількість предметів, збільшувались години на теоретичне навчання, посилювався зв'язок з практикою. Бригадно-лабораторний метод у 1932 р. був скасований, що значно підвищило роль лекцій, які до цього в інститутах займали лише 10% навчального часу. У 1936 р. закріплено основні форми навчальної роботи інститутів: лекції; практичні заняття у лабораторіях, кабінетах, майстернях; виробнича практика, яка вводилася з третього курсу і становила 30-40% навчального часу відповідних курсів. Значно підвищились вимоги до організації самостійної роботи студентів, які більше працювали з підручниками, готували доповіді та реферати [1, с. 216-219; 3, с. 20-21].

Останній етап становлення і розвитку вищої технічної освіти у дослідному періоді – етап централізації (1938-1941 рр.) - розпочався в роки третьої п'ятирічки. Визначальним документом на цьому етапі стає постанова Раднаркому СРСР від 23 червня 1936 р. "Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищою школою", яка почала запроваджуватись у 1938 р. і передбачала жорстку централізацію і регламентацію діяльності вищої школи. Серед основних завдань розвитку вищої школи були наступні: розширення підготовки інженерних кадрів, вдосконалення мережі інститутів, укрупнення номенклатури спеціальностей, вдосконалення навчально-матеріальної та методичної бази, підвищення якості спеціалістів, активізація науково-дослідної роботи.

З метою скасування двовладдя у системі управління вищою технічною школою у 1939 р. технічні інститути були остаточно звільнені з-під опіки наркоматів і відомств і повністю підпорядковані ВКВШ (Всесоюзний комітет у справах вищої школи), який охоплював усі сфери діяльності інститутів аж до перспективного планування розвитку кожного інституту, що обмежувало їх самостійність, ініціативу та активність.

Продовжується процес реорганізації індустріально-технічних вищих навчальних закладів, мережа яких завдяки укрупненню інститутів у 1941 р. зменшилась до 34 одиниць і на один інститут припадало 768 студентів [1, с. 167-169]. Після приєднання до України у 1939-1941 рр. Західної України і Північної Буковини на базі Львівського політехнікуму створюється політехнічний інститут, робота якого перебудовувалася відповідно до радянських навчальних планів і програм. [1, с. 184-186].

У галузі навчально-методичних вдосконалень у 1938 р. ВКВШ затвердив нові навчальні плани і програми, які були спрямовані на тісний зв'язок теорії і практики, збільшення часу на загальнонаукові і загальнотехнічні дисципліни, на лабораторні і розрахунково-графічні роботи, виробничу практику, скорочення кількості предметів, що вивчаються в одному семестрі. Все це дозволило виділити на самостійну роботу студентів 3 - 4-го курсів по одному дню, а студентам останнього курсу – 2 дні на тиждень. У технічних навчальних закладах встановлювалось три практики, загальною тривалістю 24-36 тижнів. На перших двох курсах практика проводилась у майстернях, далі запроваджувалась виробнича практика, а на завершальному етапі студенти виходили на переддипломну практику. Навчальний процес в інститутах проходив у трьох основних формах: лекції, практичні заняття і виробнича практика.

Таким чином, глобальне реформування, реорганізація і раціоналізація системи вищої технічної освіти в період з 1917 по 1941 р. спричинило бурхливий кількісний і якісний розвиток цієї сфери. Сформувалась стабільна мережа технічних інститутів, відбулося їх укрупнення, чітка спеціалізація, відповідність між номенклатурою спеціальностей і потребами господарства, тісне науково-дослідне співробітництво з промисловістю. Запроваджена оптимальна структура навчального процесу, тобто семестрова система (обов'язкові дві сесії, канікули), шестиденний навчальний тиждень, кількість яких на рік становила 50, чергування теоретичного і практичного навчання. Прогресивним нововведенням стали вступні іспити і зарахування до інституту на конкурсній основі, а не на основі соціального походження, розподіл стипендій за результатами академічної успішності, захист дипломних проектів по закінченню навчання. Основні з цих елементів присутні і в сучасній вищій школі.

Основним орієнтиром при підготовці спеціалістів стає якість, покращення якої досягалось підвищенням кваліфікації викладацьких кадрів і вдосконаленням методики навчання. Планування діяльності аспірантури, науково-дослідне співробітництво викладачів із виробництвом, запровадження наукових ступенів і звань, штатно-окладна система оплати праці – все це підвищувало кваліфікацію викладачів, а відповідно і якість підготовки студентів, поглиблюється їх загальнонаукова і загальнотехнічна підготовка. У цей же період закріплено основні форми навчання – лекція, практична робота, виробнича практика, які залишаються актуальними і на сьогодні. Наприкінці дослідного періоду починає налагоджуватись видавництво наукової літератури, підручників, навчальних посібників. Для цього ж етапу характерна жорстка централізація управління вищою школою, яке зосереджується в руках ВКВШ. Звичайно цей процес обмежив самостійність інститутів, можливість оперативного управління, врахування регіональних особливостей, проте допоміг ліквідувати багатогранні неузгодженості у методичній, номенклатурній, матеріально-фінансовій сферах. Залишалися проблеми кількості і якості викладацького складу, великого відсіву аспірантів, низький процент захисту дисертацій. Справжнім лихом стали постійні репресії серед викладацького складу, які позбавляли вищу школу кваліфікованих кадрів. Не

вистачало підручників, що відповідали б сучасному рівню розвитку науки і виробництва. Жорстка регламентація навчальних форм не дозволяла професорам досконало знайомити студентів із своєю науковою діяльністю. Для проведення виробничої практики не завжди виділялися кращі підприємства, керування практикою відбувалося формально. Однак, загалом розвиток вищої технічної освіти в Україні в період з 1917 по 1941 р. можна вважати продуктивним.

Література

1. Вища школа Української РСР за 50 років. [Іст. нарис.]. у 2-х Ч. (1917-1967 рр.) Керівник авт. колективу відп. ред. вид. В.І. Пітов Ч. 1. – К.: Вид-во Київського ун-ту, 1967. – 395 с.
2. Индустриально-техническое образование. Материалы первой Всеукраинской конференции по индустриально-техническому образованию. 2-8 сент. 1922 г.. - Х., 1922. – 241 с.
3. Матеріали про розроблення профілів підготовки інженерів, розроблення навчальних плянів і програм ВТШ. – Х.: Пролетарки, 1930. - 38 с.

Говорун А.В.

М.І.ПИРОГОВ ПРО ФОРМУВАННЯ "ВНУТРІШНЬОЇ" МОРАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

В умовах реформування освіти України особливо важливим є подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, вирішення всіх проблем виховання й самовиховання творчої особистості на основі гуманізму. Як вказано в "Національній доктрині розвитку освіти", національне виховання повинно забезпечувати "...всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості, розвиток її здібностей та обдарувань, збагачення ... духовної культури, виховання громадянина, здатного до самостійного мислення, суспільного вибору ..." / 1, 4/.

Виконання вказаних завдань на основі створення в Україні гуманістично орієнтованої національної системи виховання та освіти молоді вимагає врахування досягнень як світового, так і вітчизняного історико-педагогічного досвіду. В цьому контексті, на наш погляд, доцільне звернення до педагогічної спадщини та діяльності М.І.Пирогова. По-перше, його гуманістичні погляди склалися у 50-60-і рр. ХІХ століття, тобто, в переломний момент для вітчизняної історії, по-друге, вже в епіграфі до своєї першої педагогічної праці "Питання життя" відомий педагог головним призначенням для кожної особистості виголосив "Бути людиною".

Аналіз педагогічної спадщини М.І.Пирогова у площині її гуманістичної спрямованості переконав, що серед усіх педагогічних проблем на чільне місце він поставив моральне становлення особистості, а його головним завданням вважав формування "внутрішньої" моральності людини, доведення "добрих інстинктів дитячої натури" до усвідомленого прагнення кожного в напрямку ідеалів "правди й добра". Розкриваючи сутність поняття "громадянин", М.І.Пирогов включав сюди наявність таких якостей особистості, як совість, щирість, чесність, самовідданість, співчуття у ставленні до інших, патріотизм,

але наголошував на тому, що "людина-громадянин, на його погляд, в першу чергу, - носій загальнолюдських цінностей, високоморальна особистість у найвищому ступені, здатна, мов той "атлет", витримати не лише внутрішню боротьбу з самою собою, але й захистити свою правду й свої переконання від натиску з боку "спокусливих прикладів натовпу" й "меркантильних" напрямів суспільства. "Всі ті, хто прагне стати корисними громадянами, повинні, в першу чергу, навчитись бути людьми" /3, 39/.

Свої погляди в сфері проблем морального виховання особистості М.І.Пирогов висловив у ряді відомих статей і циркулярів: "Бути і здаватись", "Звіт про наслідки введення в Київському навчальному окрузі правил про провини та покарання учнів гімназій", "Основні початки правил про провини та покарання учнів гімназій", "Про статут нової гімназії за проектом реформування морських навчальних закладів", "Чи потрібно сікти дітей, і сікти в присутності інших дітей" та інших педагогічних працях.

Проаналізовані вищевказані праці М.І.Пирогова дали можливість для висновку, що, за його переконанням, формування "внутрішньо" моральної людини можливе й результативне за умови повного знищення авторитарної дисципліни і започаткування як у школі, так і в сім'ї засобів морального й гуманного впливу на дітей. Зауважимо тут, що історико-педагогічна література достатньо деталізувала дискусію в прогресивних педагогічних колах другої половини ХІХ століття, де М.І.Пирогова звинувачували в непослідовності щодо введення в гімназіях Київського навчального округу правил, регулюючих покарання згідно провини школяра. Проте, на наш погляд, недостатньо висвітлювалась аргументація самого педагога, що запропонований ним "кодекс" правил був спрямований, перш за все, на обмеження вчительського деспотизму, а підґрунтям мав реальне оцінювання М.І.Пироговим тогочасної історичної ситуації і реалій суспільного життя. У різних роботах відомий педагог достатньо обґрунтовано пояснював неспроможність заборони ним, як попечителем, фізичних покарань з огляду на такі чинники: авторитарність вчителів підтримувалась "монополією уряду на освіту"; наявність бюрократизму в системі освіти як "невід'ємного наслідку централізації"; повна відсутність або "видимість" "органічного зв'язку між наставниками й дітьми"; відсутність як у суспільстві, так і в свідомості окремих його членів "почуття законності". "Почуття законності" М.І.Пирогов трактував як повагу окремої особистості до існуючих норм міжособистісного спілкування /моральних і правових/, усвідомлене прагнення особистості до їх виконання, а крім того, розуміння неминучості відповідальності за їх порушення. Саме тому, пояснював М.І.Пирогов, в такому випадку доцільним є введення "кодексу" правил, як тимчасовий, підготовчий елемент певної законності в школах, як засіб, який, на його думку, багато вихователів і більшість батьків визнають необхідним".

Як умову дієздатності запропонованого ним "кодексу" правил у формуванні в молоді "почуття законності" він визначив наступне: наявність у навчальному закладі єдиних правил, які б регламентували стосунки в шкільному колективі, особливо у сфері відповідальності вихованців за їх провини та вихователів при визначенні виховних засобів; повна об'єктивність

всіх вихователів, вчителів, наставників, адміністрації при обговоренні всіх провин учнів чи при визначенні нагород або покарань без відступу від "відомих та чітко визначених правил і постанов"; детальне ознайомлення всіх учнів з правилами та постановами, усвідомлення ними сутності покарання за конкретний вчинок; абсолютна переконаність учнів у тому, що будь-який негативний вчинок, відображений у правилах, будь-який відступ від прийнятих правил не залишиться "непоміченим та необговореним", а "будь-яке покарання спонтанно буде застосовуватись з огляду на сутність характеру провини" / 2, 112/.

Таку роль, на його погляд, і повинні були виконувати запропоновані ним "Правила про провини та покарання учнів гімназій Київського навчального округу". Він був переконаний, що введення правил викличе ряд позитивних дій з боку наставників і учнів, поступово змінюючи "спосіб думок" головних діячів навчального процесу: учні переконуються, що вчителі керуються загальношкільним законом, а не власним свавіллям, а вчителі на власні очі побачать переваги морального впливу на вихованців. М.І.Пирогов наголошував, що головною метою введення "Правил..." було його прагнення "... при теперішній організації наших гімназій і при теперішніх засобах знищити деспотизм дій, викликати в учнів занепад довіри до керівництва гімназій і поступово поновити порушений зв'язок між учнями й наставниками" /2, 194/. Як бачимо, введення "Правил..." було продиктовано тогочасними реаліями й носило тимчасовий характер.

Власна ж позиція М.І.Пирогова чітко викладена ним у детальному аналізі наслідків введення вказаних правил, побудованого на тій інформації, яка надійшла у вигляді звітів від дирекцій гімназій навчального округу. Загалом статистичні дані виявились позитивними: перед введенням вказаних правил у 1858-му році з 4 109 учнів гімназій тілесних покарань зазнали 551 особа, а в 1859 – 60 р., після їх функціонування, з 4 310 учнів такому покаранню підлягли 27 осіб. Незважаючи на це, М.І.Пирогов зупиняється на характеристиці всіх традиційних покарань /догана; позбавлення їжі або відкладення обіду на деякий час; чорна дошка й чорна книга; штрафний квиток; кондуїтний список; арешт з обов'язковою роботою й карцер; переведення у нижчі класи; суд товаришів/ і приходить до висновку, що всі вони, незважаючи на їх різнобарвність, відносяться до чисто формальних, зовнішніх покарань. Результативність же, за його переконанням, можуть принести лише ті форми морального впливу на учня, які сприятимуть розвитку його "внутрішньої" відповідальності, "внутрішньої" совісті, коли учень у будь-якому вчинку усвідомлює ступінь своєї відповідальності і неминучість покарання.

Формуванню таких моральних якостей, вважав М.І.Пирогов, сприятиме атмосфера гуманності в навчальних закладах. Він підкреслював особливу обережність вихователя-наставника у виборі міри впливу на учнів, недопустимість фізичних дій щодо беззахисної дитини. "Принижуючи моральне почуття, підміняючи свободу свідомості в дитині несміливим страхом, з його постійними супутниками /брехнею, удаваністю, хитрістю/, різка до кінця руйнує моральний зв'язок між вихователем і вихованцем" /3, 182/. А в душі дитини, писав М.І.Пирогов, залишається озлобленість, яка й далі

породжує зло. На противагу таким взаєностосункам він пропонував педагогічним колективам створювати атмосферу гуманності у відповідності з правилами "благорозумної педагогіки", коли будуть повністю, переможені "свавілля, каприз, упередженість" учителів, а переважатимуть гуманність, об'єктивність і справедливість.

Слід зауважити, що М.І.Пирогов звертав увагу на необхідність максимальної індивідуалізації в ставленні до дитини взагалі і особливо в тих випадках, коли вчинок школяра виходить за рамки традиційної поведінки, радив обов'язково враховувати "підсилюючі, послабляючі" та інші чинники. З метою індивідуалізації процесу виховання він радив учителям і наставникам вести "кишенькові журнали", записники, щоденники, куди систематично /але лише для себе/ заносити спостереження за розвитком дітей, що, на його думку, в будь-якому випадку допомагало б вихователю більш об'єктивно оцінити "спосіб думок" та вчинки дітей, а також сприяло б визначенню тих відхилень у характері дитини, які потребують коригування. Як бачимо, М.І.Пирогов надавав перевагу "профілактичній" педагогіці, яка, на його погляд, більш сприяє повноцінному розвитку дитини й дає найбільшу можливість вихователю допомогти вихованцям у зростанні їх "внутрішньої" моральності.

Особливий акцент у формуванні "внутрішньої" моральності людини М.І.Пирогов поставив на самопізнанні. Наголошуючи на тому, що в кожній людині є "істота зоологічна" і "людина моральна", він вважав головним виховання "внутрішньої", моральної, духовної людини. Досягти цієї мети, на його погляд, повинен кожний, долаючи притаманну масі людей інертність, в будь-яких ситуаціях залишаючись "самим собою і в самому собі", не втрачаючи цінності своєї особистості, людської гідності та поваги до себе інших людей. Саме тут, вважав М.І.Пирогов, і повинно допомогти самопізнання: здатність осягнути всі таємниці власної сутності, знайти й виокремити слабкості та недоліки шляхом самоаналізу, виробити в собі межу моральної свободи й залучити її до вирішення власних "питань життя". Як бачимо, самопізнання відомий педагог розглядав як важливий етап становлення "внутрішньої" моральної людської особистості. Він підкреслював, що це "дар неба, який вимагає від кожного "ретельної розробки", здійснити яку може лише той, "...кого навчили з ранніх років проникливо вдивлятися у себе, кого навчили з перших років життя щиро любити правду, відстоювати її і бути невимушено відвертим як з наставниками, так і з ровесниками" /3, 45-46/. За переконанням М.Пирогова, ці якості виробляються вірою, натхненням, "моральною свободою думки", вправами у самопізнанні. Важливим етапом самопізнання й самовдосконалення особистості відомий педагог називав вироблення кожним такої якості "внутрішньої" моральності як "здатність до самопожертви". Самоутворення вказаної якості, підкреслював він, вимагає натхнення, яке "підносить дух" і веде до волі, що дає наснагу на моральне й духовне становлення особистості.

Література.

1. Національна доктрина розвитку освіти // "Освіта України", № 33 від 23 квітня 2002 р. - С.4.
2. Пирогов Н.И. Сочинения: в 2-х т. - Киев: 1910, т.1. – С.194, 212.

3. Пирогов Избранные педагогические сочинения. - М.: 1985. - С.39, 45-46.

Довженко О.О.

ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЕМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.Г. ПЕСТАЛОЦЦІ

Сучасні демократичні перетворення в політичній, соціальній і духовній сферах суспільства вимагають створення нових, більш ефективних шляхів, що забезпечують позитивні взаємовідносини між суб'єктами навчально-виховного процесу. На жаль, у сучасній педагогічній практиці не зменшується кількість педагогічних конфліктів у системі “учитель-учень”, а навпаки, спостерігається тенденція до зростання емоційної й духовної дистанції між ними.

Розв'язання суперечностей між новими вимогами до відносин співробітництва педагога з учнями, що передбачає включення ним школяра в реальну життєдіяльність, та можливостями традиційної освітньої системи вимагає підвищення духовності та комунікативної культури вчителя. На наш погляд, у вирішенні вказаної освітньої проблеми значну допомогу може надати вивчення, аналіз та творче використання позитивного досвіду минулого.

Аналіз історико-педагогічних джерел дозволив підсумувати, що різні аспекти педагогічного спілкування були предметом загостреної уваги класиків зарубіжної педагогіки ХІХ –го століття І. Песталоцці, І. Гербарна, А. Дістервега та інших. Загалом вони мали різні педагогічні позиції щодо організації й побудови навчально-виховної практики, методів і засобів виховання і навчання, специфіки психофізичного розвитку дітей тощо. Проте, як свідчить аналіз їх педагогічної спадщини та діяльності, всі вони приділяли значну увагу напрямам взаємостосунків та взаємодії в системі “учитель-учень”, і кожен з них зайняв свою нішу в розробці вказаної проблеми. Одним з напрямів у побудові педагогічного спілкування було врахування учителем індивідуальних властивостей дітей. Особлива роль у розробці вказаного напряму у побудові взаємостосунків учителя з дітьми належить І. Песталоцці. Перекоаний у тому, що “індивідум у всіх своїх частковостях є унікальним та неповторним”, і що “розум однієї людини відрізняється від розуму іншої, як лоб одного відрізняється від іншого”, І. Песталоцці вимагав від учителя у спілкуванні з учнем, як у класній, так і в позакласній роботі, враховувати особливості природного потенціалу кожної дитини [1,12].

У цьому плані найбільш повчальними для сьогодення є педагогічні настанови великого гуманіста вчителів Петерсену, викладені в листах до нього. Наголошуючи на необхідності детального вивчення індивідуальностей дітей як умови побудови позитивних взаємостосунків з ними з метою їх повноцінного розвитку, Песталоцці в порадах Петерсену головний акцент ставив на виробленні останнім умінь та навичок спостереження за дітьми в ситуаціях, коли “головні задатки й здібності” кожного виявляються “у явному зв'язку з усією його натурою”. Аналіз рекомендацій Петерсену з боку Песталоцці переконує, що, на його погляд, побудова позитивних взаємостосунків учителя з учнем багато де в чому залежить саме від його

самовдосконалення у майстерності спостереження за дітьми й доведення її до такого ступеня, коли вчитель у будь-якій ситуації зуміє визначити, коли діти “здійснюють дурниці й нісенітниці”; де, в чому і яку “виявляють тонкість розуму”; де і в чому “прикидаються” тощо. Слід тут зауважити, що І. Песталоцці класифікував запропонований ним спосіб вивчення дітей як досить складний, зазначав, що він потребує довготривалого напруження й тренування, але вироблена звичка у подальшому сприяє результативності педагогічного спілкування.

З метою оволодіння Петерсеном здатностями до уважного вивчення дітей Песталоцці ретельно й деталізовано навчав його методиці ведення записів спостережень за дітьми та їх аналізу. Песталоцці наполягав на необхідності існування окремого щоденника зі спеціально відведеними рубриками для конкретної інформації щодо характеру, темпераменту, стану здоров'я кожного учня, особливостей його уяви, пам'яті, пізнавального інтересу, досягнень чи труднощів. На його погляд, окремо повинні виділятися розділи для “випадкових додатків”, куди слід заносити дані про особливо важливі події в житті учнів, як радісні, так і сумні, і коментувати реакцію дітей на них. Крім щоденника, Песталоцці розробив спеціальні схеми щоденних спостережень за дітьми, деталізував систему обробки результатів спостереження та розміщення їх у “спрощеній зведеній таблиці щоденних спостережень за дитиною”, вказавши шляхи їх оптимального використання у педагогічному спілкуванні. “Ваш щоденник, оскільки в ньому будуть занесені чітко виділені риси характеру і детальні обставини їх виявлення, коли-небудь стане для вас колодязем ясних та надійних спостережень за Вашими вихованцями, який неймовірно полегшить Вам керівництво ними в подальшому та зробить надійними й упевненими Ваші заходи” [1,24].

Для прикладу наводимо аналіз щоденників учителя Петерсена з боку Песталоцці за різні місяці різних років, звідки чітко видно результативність педагогічного впливу молодого вчителя на своїх вихованців та успішна кореляція їх небажаних якостей.

Так, у листі від жовтня 1782 року на основі аналізу спостереження Петерсена за своїми вихованцями Феліксом і Гертрудою, різними за своїми природженими властивостями, Песталоцці прийшов до висновку, що дівчинка неуважна, жвава, уявлення про речі в неї не досить яскраві, а в Фелікса навпаки, розвинутий розум та аналітичний підхід до речей. Виходячи з різних індивідуальностей дітей, Песталоцці радить у спілкуванні з Гертрудою збуджувати її увагу яскравістю окремих предметів, викликати інтерес до навчання силою кожного окремого образу, який їй “доведеться розглядати чи сприймати розумово”. Увагу Гертруди, підкреслював Песталоцці, слід завжди спрямовувати на “предмети в цілому”, в той час, коли Фелікс може спокійно та уважно розглядати поступово всі частини предмета, взявши його в руки та повертаючи на всі боки. Песталоцці вказував, що “...обидві ці основи світосприйняття самі по собі абсолютно позитивні, коли їх правильно розвивати”, рахуватись з кожною з них [1,15].

Паралельно з порадами щодо особливостей у навчанні Гертруди видатний педагог радив поступово відучати її від легковажності та зухвалості,

викликаних, на його погляд, занадто жвавою натурою. Він пропонував з цією метою давати їй конкретні завдання у навчальній роботі, вправляти в терпінні, прищеплювати необхідні навички в поведінці, поступово привчати її до спостереження за взаємостосунками інших людей. Увагу Гертруди та вироблення в неї здатності до само приборкування, вважав Песталоцці, необхідно розвивати в процесі різних, але повільних занять (наприклад, плетіння).

Феліксу ж, навпаки, Песталоцці пропонував давати пояснення в швидкому темпі, оскільки він свідомо застосовує свої духовні здібності, володіє прекрасним умінням проникати в глибину предмета, що вивчається; радив вчити його міркувати, сумніватись, помічати різницю між своїми судженнями про різноманітні речі та їх істиною сутністю. “Все, що привчає його розум заглиблюватись у зміст, не звертаючи уваги на зовнішню видимість, все, що привчає його вираховувати, все, що вчить його відніматися, ділити, знаходити відмінності, все це ... розвиває його відповідно до задатків та його призначення” [1, 17]. Зазначимо тут, що свої поради учителеві Петерсену Песталоцці давав згідно тієї інформації про Фелікса і Гертруду, яку молодий вчитель збирав, користуючись розробленими схемами спостереження за дітьми, що свідчить про її досконалість і практичну корисність.

У листі від 21.03.1783-го року бачимо стурбованість Песталоцці тим, що за поточний місяць, детально описаний Петерсеном, Фелікс десять разів побив Гертруду. Його поради щодо виправлення ситуації спираються на особливості педагогічного спілкування з учнем. Так, він радив Петерсену у стосунках з Феліксом, настільки це можливо, обходити ситуації, які викликають у нього подібні сплески гніву; разом з тим постійно привчати його до слухняності; причому, “...коли він знаходиться у спокійному стані, потрібно навчати його володіти собою, коли ж ... у стані збудження та запальності, ...м’яко відвернути його увагу, в цей момент ставитись до нього якомога обережніше, щоб звичка застосовувати насильство у нього не вкоренилася” [1, 23-24].

Щодо Гертруди - Песталоцці у відповідь на скарги Петерсена ще раз підкреслив, що всі її незрозумілі для вчителя або не схвалені ним вчинки чи слова дівчинки пояснюються її темпераментом, наслідками природних властивостей, жвавістю характеру. Він переконував свого колегу, що успішному вихованню дівчинки сприятиме терпляче ставлення до неї, заохочення, залучення до повільних за темпом, але цікавих для неї занять. Не слід карати її за неправдиві слова чи за необережність, вказував Песталоцці, бо часті й образливі слова або покарання можуть привести до того, що цей недолік стане більш серйозним або ж, навпаки, Гертруда не зміниться, але навчиться прикидатись іншою. Разом з тим, педагог-гуманіст зазначав, що в спілкуванні з Гертрудою слід частіше хвалити її за розміркованість, порядок, уважність, вихованість та спокійну поведінку, висловлюючи свою радість і задоволення в ті моменти, коли їй це вдалося. На його думку, такі ситуації краще й швидше будуть навчати її майстерності до само приборкування.

У листі від 4 травня 1783 року Песталоцці в аналізі інформації Петерсена відмітив, що внаслідок виконаних останнім рекомендацій щодо кореляції поведінки Фелікса, той став більш веселим та спокійним. Його подальші

роздуми-поради застерігають Петерсена бути обережним у спілкуванні з ним, як з "... натурою, схильною до сильних і тривалих вражень", "внутрішньо сильною", "стійкою в переконаннях". На думку Песталоцці, його треба захищати від сильних переживань, щоб зберегти цю душу "ніжною та сильною".

Щодо сумнівів учителя Петерсена стосовно Гертруди, Песталоцці заперечив запропоновані молодим учителем засоби педагогічного впливу і наголошував, що надмірну жвавість Гертруди швидко подолати не можна, бо ніщо не може знищити природні властивості, але можна за допомогою терпіння вчителя у спілкуванні з нею та постійного залучення її до вправ у само приборкуванні, спрямованих на подолання природної поривчастості, допомогти їй у самовихованні й самовдосконаленні. На його погляд, у цьому напрямку доцільно використовувати наступні засоби: збереження твердого розкладу занять і роботи; дотримання порядку та певної системи у всіх стосунках з Гертрудою, залучення до загальноприйнятих церемоніалу та етикету тощо. Він вказував, що все слід використовувати постійно як "засіб досягнення кінцевої мети: добитись, щоб у її душі перемогли почуття гідності та пристойності" [1,35].

Ми навели приклади аналізу індивідуальностей лише Фелікса і Гертруди, яким у листах відведено основне місце, та охарактеризували засоби педагогічного впливу на них у процесі спілкування. Разом з тим, зауважимо, що в листах багато порад і щодо інших дітей, над якими характеру яких розмірковував Песталоцці, прогнозував їх вчинки і давав рекомендації Петерсену щодо напрямів педагогічного впливу на них у спілкуванні. Аналіз поведінки кожної дитини та виявлення притаманних їй якостей характеру розглядався великим гуманістом у різних ситуаціях: навчанні, грі, вільній діяльності, у ставленні до вчителя, до батьків, один до одного, у співвідношенні тих рис окремої дитини, які вона проявила в ставленні до навчання та конкретному вчинку, або у ставленні до слабшого від себе чи сильнішого. Варто звернути увагу на ефективність створених Песталоцці схем спостереження за дітьми, які давали достатню можливість накопичення цінної інформації про особистість дитини. Крім того, на наш погляд, і сьогодні є досить повчальною та уважністю, з якою Песталоцці ставився до кожної особистості дитини і навчав цього мистецтва всіх прихильників всієї системи. Аналіз листів і порад дозволяє підсумувати, що скрізь за роздумами йдуть висновки, за ними – рекомендації щодо засобів, прийомів, методів педагогічного впливу на кожну окрему дитину з напученнями: "не слід ... карати", "зміниться природа цих виявів", "може виникнути ворожнеча", "слід задовольнити бажання", "... заспокоїти у будь-якому випадку", "привчати до слухняності" тощо [1, 24].

Вважаємо, що спрямування сучасної педагогічної теорії і практики до особистісно-орієнтованої педагогіки надзвичайно актуалізує набуток І.Г. Песталоцці в цій сфері за умови їх вивчення й творчого використання.

Література

1. И.Г. Песталоцци. Избранные педагогические сочинения в двух томах. – М.: - 1981, т. 2., - С.12, 15, 17, 23-24, 35.

Карелін М.В.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ- НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Система підготовки вчителів для початкових та середніх загальноосвітніх шкіл Харківської губернії у другій половині ХІХ ст. не могла задовольнити зростаючих потреб в кваліфікованих спеціалістах, бо довгий час складалася з педагогічних класів жіночих гімназій та епархіального училища м. Харкова. Жіночі гімназії давали педагогічну освіту по закінченню семи класів і присвоювали звання вчительки початкових класів, а тим учням, що закінчили 8-й педагогічний клас, давали звання домашньої наставниці. Також звання домашньої наставниці можна було отримати в Харківському інституті шляхетних дівчат, а також у пансіоні шляхетних дівчат. Такий пансіон було створено у Харківській губернії в Лебедині в 1830 р., в якому навчались дівчатка віком від 6 до 15 років. Після закінчення пансіону дівчата мали право працювати домашніми вчительками.

Наприкінці ХІХ ст. у Харківській губернії до навчальних закладів, що готували кадри для народних шкіл, додалися учительська семінарія в м. Вовчанську та однорічні педагогічні курси при Богодухівському міському училищі. Розглянемо особливості роботи Вовчанській вчительській семінарії.

Так, Вовчанська вчительська семінарія була заснована у 1874 році з метою дати педагогічну освіту молоді бажаючим присвятити себе вчительській діяльності у початкових училищах відомства Міністерства народної освіти.

Вона була відкрита та утримувалась на кошти казни, а також Харківського губернського земства. Так, наприклад, на утримання семінарії в 1895 р. було відпущено 22, 887 руб., в тому числі Харківським губернським земством 6,050 руб. Діяльність вчительської семінарії визначалась статутом, який був затверджений Міністерством народної освіти. Курс навчання трирічний. Приймалися в семінарію молоді люди віком не молодше 16 та не більш 18 років. Крім звичайних предметів, які викладалися в інших вчительських семінаріях (Закону божого, педагогіки, російської та церковно-слов'янській мови, арифметики, геометрії, історії, географії, природознавства, чистописання, малювання, гімнастики, співу та ремесла), вихованці Вовчанської вчительської семінарії, завдяки допомозі Харківського губернського земства, навчались інструментальній музиці, а також садівництву та городництву. Із ремесел в семінарії викладалися столярне та токарне ремесло.

В семінарії була застосована класно-урочна система. Навчальний процес тривав з вересня до кінця травня. Вовчанська семінарія мала книгозбірні, кабінети і лабораторії "по предметам викладу", учнівську їдальню, невелику ділянку землі для навчальних цілей. Також Вовчанська вчительська семінарія "для практичних вправ" своїх семінаристів тримала при собі початкове училище.

З часом мережа педагогічних закладів розширювалася. У 1907 р. в Харкові відкрились Вищі жіночі педагогічні курси з історико-філологічним, фізико-математичним та юридичним відділеннями, які відвідувало 800 курсисток.

В 1913 р. у Харківській губернії було відкрито учительську семінарію в м. Старобельську, а в 1915 році – в містах Охтирці та Білопідлі. Усі нововідкриті семінарії були чоловічі, хоч наполегливо висувалась потреба організації жіночих семінарій. В 1917 р. був прийнятий Закон, згідно якого учні семінарії реформувались в середні навчальні заклади з педагогічною освітою з чотирирічним курсом навчання.

На початку ХХ ст. Харківське товариство грамотності створило довідково-педагогічну бібліотеку. Таку ж бібліотеку для вчителів міста проектувала відкрити і Харківська управа. При Харківській губернії були створені курси для підготовки вчителів середньої школи, а в 1913 р. було організовано педагогічну виставку, яку відвідали багато вчителів початкових шкіл губернії. В 1918 р. в м. Охтирці були організовані короткотривалі “вчительські курси” для підготовки вчителів нижчих початкових шкіл. Програма яких включала правопис, українську мову, практичне навчання, письмо, історію України, географію, арифметику, огляд сільського господарства, школознавство, діловодство.

Отже, на початку ХХ ст., в Харківській губернії існували чотири основні форми підготовки вчителів: вчительські семінарії, вчительський інститут, вчительські курси, навчальні заклади для духовенства.

Тогочасні складні умови накладали свій відбиток на роботу у цих педагогічних навчальних закладах. У багатьох з них не вистачало навчальних приміщень, відповідного обладнання, підручників, посібників тощо.

Що стосується становища вчителів Харківської губернії, то воно було дуже важким на початку ХХ ст. Більшість вчителів не мали потрібної загальної та педагогічної підготовки. Наприклад, у 1910 р. серед 144 вчителів Валківського повіту Харківської губернії лише один закінчив вчительський інститут, проте 19 мали “домашню освіту” [1. с. 23]. Таких прикладів дуже багато, тому що аналогічне становище було майже в усіх повітах Харківської губернії.

Про низький освітній рівень вчителів і дуже повільне його піднесення ішлося в чисельних офіційних документах. Так, у доповіді Харківської губернської земської управи за 1912 р. зазначалося, що 53,1 % вчителів мають недостатню підготовку до педагогічної діяльності, тобто не закінчили ні вчительської семінарії, ні будь-якого середнього навчального закладу [2, арк. 17]. Вчителі з закінченою педагогічною освітою (в обсязі вчительської семінарії) становили в Харківській губернії лише 10,4 %. Серед жінок цей процент був значно нижчим (0,2 %). Більшість вчительок (55,6 %) мали середню або неповну середню освіту (в обсязі прогімназії, гімназії або єпархіального училища). Особливо високий процент “непідготовлених” вчителів був у церковнопарафіяльних школах, він становив 70 %. Таке незадовільне становище учительських кадрів пояснювалось слабким розвитком мережі педагогічних навчальних закладів.

Дуже скрутним було і матеріальне становище вчителів початкових шкіл, як в містах так і в селах. Так, за довгу тяжку працю вчителі одержували мізерну платню, на яку не можливо було прожити, не говорячи про те, щоб дати належну освіту своїм дітям. [2, арк. 17]

Значну роль у справі підготовки вчительських кадрів на початку ХХ ст. відіграло Харківське земство, яке було створено у 1865 р. Діяльність губернського земства у справі підготовки вчителів для початкових училищ полягала у таких заходах: устрій власних вчительських шкіл; допомога державним та приватним вчительським школам; утримання педагогічних класів при жіночих гімназіях, а також стипендіатів у різних навчальних закладах; проведення курсів та з'їздів для вчителів. Харківське губернське земство рекомендувало для підготовки майбутніх вчителів досить розбірливо відбирати кандидатів, зобов'язати їх прослухати повний курс навчання та виконувати учительські обов'язки не менше шести років [3, арк.. 2].

Повітові земства брали незначну участь у справі підготовки вчителів початкових шкіл. Це робили переважно губернські земства. Проте активність їх у цій справі була досить різною. Так, Харківське губернське земство у витратах на підготовку вчительського персоналу стояло на третьому місці після Таврійського губернського земства та Катеринославського, випереджаючи за своїми показниками Полтавське губернське земство [4, 507].

Поступово земства взяли на свій рахунок оплату праці шкільного вчителя. Губернське земство змушене було зайнятися питанням піднесення педагогічної кваліфікації вчителів, насамперед, сільських початкових шкіл. Для цього в 1911 р. в м. Харкові стали організовувати губернські літні вчительські курси, які мали не меті піднести як загальноосвітній, так і педагогічний рівень учителів.

Харківське губернське земство піклувалося про організацію вчительських відділень при шкільних та районних бібліотеках, а також проводило екскурсії вчителів у різні міста.

Підводячи підсумки розвитку педагогічної освіти в Харківській губернії, слід зазначити, що у другій половині ХІХ - на початку ХХ ст. спостерігається зріст навчальних закладів, які давали педагогічну освіту молоді. Мережа цих закладів значно поширилась, головним чином, за рахунок відкриття нових семінарій та педагогічних курсів, а також вищих жіночих курсів. І хоча ці навчальні заклади і не задовольняли повністю зростаючих потреб в педагогічно освічених кадрах, але дуже покращили освітній рівень вчителів. Успіхи цих навчальних закладів у справі підготовці освітніх кадрів постійно наштовхувались на існуючі на той час труднощі (мізерну платню, важкі умови праці, нестачу підручників, посібників, відповідного обладнання тощо), які впливали з загальної політичної обстановки у країні. Та незважаючи на них, передова частина вчителів працювала з відвертим оптимізмом, прагнучи подолати усі перешкоди й труднощі.

Література

1. Отчет о народном образовании в Валківському повіті за 1910 г. Валки, 1911;
2. Харківській Державний Обласний Архів, ф.266, спр.790, арк. 17;
3. ЦДАГО України, Ф. 1, оп. 20, опр. 993, арк.. 2;
4. Б. Веселовский, История земства за 40 лет. – СПб., 1909. – Т.2.

Кін О.М.

КОНЦЕПЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ М.Ф. СУМЦОВА

Пошуку нових концептуальних підходів до розв'язання актуальних завдань освітньо-виховної галузі сприяє звернення до педагогічної спадщини українських учених, письменників, громадських діячів, що дає змогу більш ґрунтовно вивчити історико-педагогічні парадигми конкретного періоду. Серед відомих українських учених, видатних педагогів, просвітителів кінця ХІХ-початку ХХ століття гідне місце посідає Микола Федорович Сумцов. В особі М.Ф.Сумцова вітчизняна культура придбала яскравого вченого, педагога, суспільного діяча, який зробив суттєвий внесок у розвиток науки та просвіти на Слобідській Україні.

Предметом особливої уваги вченого завжди були проблеми національної школи, освіти та науки. На підставі вивчення робіт ученого [1, 3, 4, 5] можна стверджувати, що сучасну йому школу в Україні педагог вважав не тільки не корисною, але й шкідливою і навіть небезпечною. По-перше, існуюча школа не вирішувала свого головного та основного завдання – освіти дітей. По-друге, школа, спеціально пристосована урядом для знищення українського народу як самостійної духовної особистості, створювала серйозні перешкоди для формування та розвитку національної самосвідомості учнів. Учений із гіркотою відзначав, що початкова і середня школа відривала людину від рідної мови, природи та історії, а вища закінчувала цю руйнуючу роботу. Педагог був упевнений, що саме існуюча система освіти значною мірою сприяла поширенню, так званої “малоруської ментальності” – виникненню в українському середовищі цілого класу так званих малоросів: чиновників, службовців та ін., які презирливо ставилися до рідної мови, культури, традицій. М.Ф. Сумцов називав таке явище “духовною еміграцією”, і відзначав, що процес денаціоналізації займає все більші масштаби, проникає у всі структури українського суспільства.

У той же час М.Ф. Сумцов підкреслював, що школа в Україні має всі підстави і можливості для плідної роботи на національному ґрунті, про що переконливо свідчать історія і культурно-педагогічні традиції української школи: досягнення Київської Русі, братерські українські школи, широко відома Києво-Могилянська академія, козацька система виховання і навчання.

Аналіз педагогічних і науково-публіцистичних праць М.Ф. Сумцова [1, 2, 3, 4, 5] дозволяє стверджувати, що для відродження національної школи в Україні педагог вважав за необхідне: здійснення викладання в школі рідною мовою, введення до шкільної програми українознавчих предметів, розробку і видання українських підручників. Означені положення і склали його концепцію національної школи.

Аргументуючи необхідність організації навчання рідною мовою педагог продовжував ідеї К.Д. Ушинського і, в той же час, звертався до теорії свого вчителя, відомого українського лінгвіста О.О. Потебні, який пов'язував розумовий розвиток людини із розвитком його лінгвістичних можливостей, розглядав мову як своєрідний спосіб вираження народного духу, ментальності

народу. У роботі “По поводу 30-летия служебной деятельности проф. А.А.Потебни”, 1887 р., М.Ф. Сумцов відзначав, що педагог, детально вивчаючи різні форми мови і досліджуючи її структуру, завжди спирався на філософські поняття сутності мови, брав до уваги її значення в загальному процесі духовного розвитку особистості і народу. М.Ф. Сумцов, розвиваючи ідеї О.О. Потебні з приводу того, що структура мови визначає структуру мислення і спосіб пізнання навколишнього світу, відзначав, що навчання на чужій мові не відповідає розумовому складу дитини, деформує його психіку. Усвідомлюючи потребу українських дітей оволодівати знаннями рідною мовою, М.Ф. Сумцов був переконаний, що національна школа з рідною мовою навчання стає основою для формування духовного світу дитини. Саме мову педагог вважав джерелом національного духу та культури, засобом та формою виразу цінностей та ідеалів нації, які сприяють етнічному самоусвідомленню, державотворчим прагненням. Педагог був переконаний, що розвиток і використання мови є надійною запорукою освіти та зміцнення культурної самобутності українців.

М.Ф. Сумцов також доводив, що українська мова являє собою самостійне, незалежне філологічне утворення, бездоганне і закінчене з наукової точки зору. Підкреслював, що українська мова надзвичайно естетично багата, називав її "головною річчю в житті кожного історичного народу" [1, С.3]. Педагог пов'язував розвиток української мови з духовним життям народу, його самосвідомістю, культурою, вірою. Досліджуючи історію розвитку української мови педагог прийшов до висновку, що мова репрезентаційно відображала всі складні процеси суспільно-політичного, економічного життя народу, особливості процесу історичного становлення нації.

Не менш значуще і важливе місце в концепції нової української школи М.Ф. Сумцова займали і питання змісту шкільного навчання. Необхідно відзначити, що в період кінця XIX – початку XX століття до вирішення цієї проблеми зверталися такі педагоги і вчені, як Б.Д. Грінченко, М.М. Загірня, С.Ф. Русова, І.Я. Франко, Я.Ф. Чепіга, які констатували незадовільний стан шкільної освіти, відсутність предметів, що вивчають рідний край. Дійсно, навчальні програми різних закладів середньої освіти не передбачали предметів з історії, географії, літератури України. Так, відповідно зі Статутом 1871 р. у гімназіях викладалися такі предмети: латинська і грецька мови, логіка, законодавство, природознавство, Закон Божий, російська і церковнослов'янська мови, географія, історія, креслення, малювання, краснопис, математика, фізика, німецька і французька мови.[6, С. 96]. Як показало вивчення історико-педагогічної літератури такі предмети, як історія і географія були одними з основних, але не якою мірою не стосувалися України.

Українські просвітителі одностайно виступали за ведення викладання в національній школі на матеріалі близькому і живому і вважали в першу чергу необхідним введення в шкільний курс таких предметів, як географія та історія рідного краю, українська мова та література.

М.Ф.Сумцов також звертав увагу на існуючу проблему і з сумом констатував, що школа залишалася осторонь від національних інтересів, культури і життя народу. Відмічаючи, що існуюча середня і початкова школа

про Україну нічого не знала й не цікавилася нею, він писав: “Вчитель, підручник, малюнки на стінах – усе було для української дитини чужим” [1, С.183]. Звичайно, не було й предметів, які б спеціально вивчали історію, природу краю, його літературу і мову. М.Ф.Сумцов був упевнений, що введення в шкільний курс предметів з історії, географії, літератури України значною мірою сприятиме розвитку пізнавальних інтересів, підвищенню рівня знань, оскільки навчання буде проводитися на близькому, відомому і зрозумілому матеріалі, що стане своєрідною першоосною для глибокого, всебічного вивчення світової культури й передової науки.

Учений відстоював необхідність введення у шкільний курс спеціальних предметів, що вивчають Україну, оскільки справедливо вважав, що подібні зміни дозволять вирішити цілий комплекс навчально-виховних завдань:

- розвиток пізнавального інтересу до навколишнього світу,
- виховання почуття поваги до рідного краю, народу,
- формування почуття відповідальності за майбутнє своєї країни.

Проблему відродження української школи неможливо відокремити від проблем видання українських підручників, оскільки й організація викладання, й підготування навчально-методичного матеріалу взаємодоповнюють одне одного, і тільки ця взаємодія може гарантувати високий рівень навчання.

М.Ф.Сумцов як і інші українські педагоги, усвідомлював потреби національної школи і прагнув забезпечити школу досконалою навчально-методичною літературою. Все це спонукало його до написання ґрунтовних підручників, він підготував декілька навчальних посібників: “Географію України” 1918 р., “Хрестоматію по українській літературі для народних учителів, шкіл учительських та середніх і для самоосвіти” 1918 р., “Хрестоматію по українському письменстві” 1922 р.

Підручник “Географії України” М.Ф. Сумцова містив матеріал з історії виникнення Української держави, докладний опис її географічного положення, кліматичних умов і природних ресурсів. Власне, інформація, що містилась в підручнику, переконливо доводила той факт, що Україна являє собою окрему державу, яка пройшла складний, самостійний шлях виникнення, розвитку і становлення .

Хрестоматія з української літератури і письменності М.Ф. Сумцова неодноразово перевидавалася (1919, 1922 рр.), причому кожне наступне видання автор доповнював значним обсягом нового і рідкісного матеріалу. Високохудожня літературна мова і використання різних жанрів усної народної творчості, твори кращих українських письменників і поетів, наповненість духом рідного краю, зробили підручники глибоко народними, здатними повною мірою сприяти формуванню національної свідомості й гідності. Створені М.Ф. Сумцовим підручники були спрямовані на виховання у молоді моральних якостей, формування естетичного смаку, збагачення мовної культури дитини.

Таким чином, М.Ф.Сумцов переконливо довів шкідливість існуючої школи в Україні, основною причиною її незадовільної роботи вважав денациональний характер освіти.

В основу своєї концепції національної школи поклав постулат самостійності української культури, нації, мови. Для відродження та розвитку

української школи вважав за необхідне: здійснення викладання в школі лише рідною мовою; введення до шкільної програми предметів, що вивчають українську історію, літературу, географію, прикладні мистецтва; розробку і видання українських підручників.

Література

1. Сумцов М.Ф. Слобожане. Історично-етнографічна розвідка.–Х.: Союз, 1918.–224 с.
2. Сумцов М.Ф. Нариси розвитку української літературної мови.–Х., 1918.–97 с.
3. Сумцов М.Ф. Вага і краса української народної поезії.–Черкаси, 1917.–64 с.
4. Сумцов Н.Ф. Из школьной жизни// Южный край.– 1902.–№7388.
5. Сумцов Н.Ф. Малоруський язык в народной школе// Южный край.– 1908.–№9400.
6. Изменения и дополнения в Уставе гимназий и прогимназий. Высочайше утвержденном 19 октября 1864 г.// Харьковские губернские ведомости.–1871.–№96.–С.96.

Приходченко К. І.

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЗДІБНОЇ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ

Питання духовного розвитку, творчого удосконалення, гармонії цікавило людство здавна. Звернемося до історії літератури. Ще за часів Ярослава, який кохався в книжних премудростях, про що з великою повагою говорять усі літописи, було зібрано величезну бібліотеку, слава про яку пішла далеко за кордони землі руської.

Батьком української творчої думки називають Феодосія Печерського. “Віруй і пізнавай” – головний девіз його творчості.

Своїм гострим, дотепним словом прославилися і козаки. Створені ними пісні, легенди дійшли до нас як свідки кмітливості, винахідливості, прагнення до постійного духовного вдосконалення мешканців Запорозької Січі.

Хтось із великих людей казав: “Усе минає, а слово залишається”. Залишається і несе крізь віки укладений в нього зміст і голос людської душі.

Одне з найбільших див нашого світу - диво написаного слова, яке пережило століття й покоління. Ми майже нічого не знали про давнину, аби історія не подарувала нам літописців, людей, озброєних влучним образним словом. “Літописці – посланці з далекого минулого у далеке майбутнє, зв’язківці між епохами”, – так охарактеризував цих самовідданих людей Михайло Слабошпицький. Вони значною мірою вплинули на творчість першого філософа України Григорія Савича Сковороду.

На думку письменника, рушійною силою людської діяльності є думка. Тому першим об’єктом виховання має бути розум людини. Для розвитку розумових здібностей людини необхідно виховувати пам’ять. Другим об’єктом виховання є серце людини. Якщо виховання розумових здібностей звернено до інтелекту, то виховання моральних якостей звернено до серця.

Єдність думок і вчинків, слова і діла, розуму і волі – ось ті основні положення педагогічних поглядів Сковороди, що сприяють розвиткові всебічно розвиненої, духовно багатой особистості з сформованими творчими здібностями. Великий філософ вимагав від учителів уважного вивчення нахилів і здібностей своїх учнів, що закріплюються у процесі діяльності.

Завдання учителя – пізнавши природні задатки учня, розвивати їх, цілеспрямовано діяти в напрямку високої мети – виховання щасливої, вільної й творчої особистості.

Люди не народжуються працьовитими чи лінивими, скромними чи хвалькуватими, гуманними чи жорстокими, творчо обдарованими чи бездарними, а стають такими за певних умов їх життя і виховання. В залежності від них на основі однакових природних даних виростають, на думку Сковороди, “різні плоди”.

Ідея розвитку творчої обдарованості людини знаходить своє вираження і в повістях Т. Г. Шевченка “Художник” і “Музикант”. В своїх творах “Заповіт” і “Тризна” поет малював у своїй уяві духовний образ такої особистості, яка була вправі називатися величним ім’ям Людини, утверджував саме ті риси людської індивідуальності, без яких не мислив собі повноцінного типу людини і митця.

Найближче до Т. Г. Шевченка в розумінні ідеалу вчителя та в поглядах на формування неповторної творчої особистості учня стоїть І. Я. Франко. В його оповіданні “Борис Граб” показано вчителя, який глибоко поважає учня, зв’язаний з ним щирим почуттям взаємної любові. В своїх поглядах на проблему виховання природних здібностей, їх розвиток І. Я. Франко тяжів до естетики М. Г. Чернишевського. Трактату останнього “Естетичні відношення до дійсності” Іван Якович віддав велику перевагу. Для нього майже протягом цілої його життєвої творчості Розум був завжди на першій місці, бо він для нього був віддавна синонімом Сили... Слова Франка завжди просили тепла і Серця! Серця! Серця!” – так влучно охарактеризував його Є. Маланюк. Франко був і для Рильського одним із важливих учителів “творчого ремесла”.

Досить цікаві погляди на розвиток творчих здібностей були у Олени Пчілки. Вона формувала у своїх учнів живе мислення, вчила творчо засвоювати будь-яку інформацію. Лексичне багатство народної мови, яскравий фольклорний колорит, що включає в себе і пісні, і щедрівки, і колядки, і веснянки з народними прикметами. Все це в сукупості, на її думку, і давало високий виховний ефект – розвиток творчих нахилів у дітей.

Будучи сама високоосвіченою, О. Пчілка, виховала такою і свою дочку – Ларису Петріну Косач, в майбутньому видатну українську поетесу – Лесю Українку, яка приділяла неабияке значення розвиткові творчих задатків у дітей.

Однією з форм розвитку творчих нахилів Л. Косач вважала епістолярію. Тому дуже часто писала листи своїй молодшій сестрі Дорі, домагаючись від неї відповідати, бо вважала листування цікавим взірцем уміння говорити. Діти для Лесі Українки – “Майбутнє народу, його надія, запурука його безсмертя”. В їх вихованні, формуванні творчих здібностей поетеса приділяла велику роль самоосвіті, пильно стежила, щоб її вихованці багато читали поза школою.

Ставила високі вимоги Л. П. Косач і до роботи учителя, який, на її думку, повинен вести дітей, а для цього багато працювати над собою. Практична

педагогічна діяльність Лесі Українки – зразок того, як повинна реалізуватися вимога індивідуального підходу до учнів.

Поетеса бачила в мистецтві чудовий вплив людського творчого духу, свідчення людини творити прекрасне, а діти для неї це – майбутнє суспільства. Гуманістична тенденція формування творчої особистості простежується у творчості П. А. Грабовського. На його думку, активна участь у творенні національної культури, щирість і краса почуттів срийтиме розвиткові творчих здібностей дітей.

Високо цінував слово, його значеннєву розмаїтість М. Т. Рильський, сказавши, що “багатство синонімів – одна з ознак багатства мови взагалі: уміле користування синонімами, тобто вміння поставити саме те слово і саме на тому місці – невід’ємна прикмета доброго стилю; досконала риса справжнього майстра”.

Влучному, точному використанню слова вчив В.Грінченко. На його розсуд, щоб найкраще це зробити, треба знати, відчувати всі відтінки слова. Всього його синонімічного ряду. Саме, мабуть, з цієї причини письменником був упорядкований “Тлумачний словник української мови”.

Б. Грінченко вважає, що людина, наділена творчими здібностями – інша і за характером, і за сприйманням світу. Більше того, лише розуміння особистої несхожесті обдарованого підлітка дає реальну можливість зрозуміти його творчі і інтелектуальні потенціальні можливості.

Художність, художня точність – це ознака загальної культури мовлення, яка підпорядкована і пізнавальній, і естетичній меті, емоційно забарвлена, метафорична, образна, експресивна.

Приділяючи чималу увагу розвитку творчих здібностей учнів, вчимо дітей, що саме мова – геніально мудрий, винятково скромний і добрий учитель, який зберігає у своїй скарбниці весь історичний досвід народу, що дав мові ім’я, проніс її як совість свою через випробування всіх епох, це учитель, який готовий служити кожному новому поколінню в ім’я прогресивного розвитку людства.

“Обдарованість – не тільки дарунок для відмічених нею, але ще і випробування духу. Це доручення від Господа Бога. І тому давайте будемо терпеливі і бережливі”, - радять нам науковці В. Г. Чудновський і В. С. Юркевич.

Розуміючи, якою непростою є освітянська місія сьогодні, нами не повинен забуватися індивідуальний підхід до кожної дитини як частки свого народу. Ще Г.С.Сковорода учив нас пізнавати свій народ і в ньому самого себе.

Глибокий філософський зміст цих слів великого педагога з Полтавщини повинні пам’ятати і сьогодні. Бо лише пізнавши себе, свій народ, його місце у світовій історії, науці, культурі, зумівши проявити своє “я” через творчі здібності, можемо розраховувати на утвердження себе як нації, України як Держави.

Процес такого пізнання, на нашу думку, започатковує сім’я, розвиває, утверджує школа. Через пізнання – до розвитку творчого потенціалу кожного підлітка, нарешті кожного члена суспільства – ось суть Державної національної

школи 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”, своїм творчим потенціалом, багатим духовним дивосвітом.

Словесна творчість – могутній стимул самовираження внутрішнього світу. Бути у вічному пошукові, за словами О.Т. Гончара, це значить шукати енергію слова в енергії душі.

Напружена розумова праця підпорядкована вихованню працьовитості як позитивної якості особистості учнів.

Отже, спрямовуючи роботу на потребу в пізнанні себе, на збагачення досвіду і вияв інтелектуального рівня, що служить в свою чергу рятівною силою у подоланні труднощів, готуємо дітей до життя, вчимо їх образному мисленню, спонукаємо до нових словесних пошуків, допомагаємо розкрити їх індивідуальність.

Роганська Г.І.

ЗАРУБІЖНІ ПЕДАГОГИ ПРО СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

У сучасних умовах розвитку суспільства та освіти проблема стимулювання виходить на перший план. Це відбувається тому, що навчально-пізнавальний процес, побудований на основі стимулювання, більш ефективний, сприйняття важкого матеріалу стає легшим і більш зрозумілим. Діти, до яких учителі систематично застосовують певні стимули, проявляють більшу активність, в них зароджується інтерес і бажання, вони не страждають від нудьги на заняттях.

Звичайно, що проблема стимулювання навчально-пізнавальної діяльності має свої історичні витоки в педагогічній думці минулого. Вітчизняні та зарубіжні педагоги звертали увагу на цю проблему, пропонуючи різні шляхи і засоби стимулювання. Вони замислювались над тим, як зробити так, що зубріння та палична дисципліна пішли з школи, щоб учні самі тяглися до знань і прагнули навчитися як умога більшому. Розробкою цих питань займалися і такі видатні педагоги першої половини XIX століття як І.Г.Песталоцци та А. Дистервег. Саме їх роботи можна вважати першими спробами систематизування накопиченого матеріалу і втілення в практику нових методів стимулювання.

Педагоги наголошували на необхідності навчання дітей природовідповідно, вбачаючи в такій побудові занять стимулюючий характер, їх девізом було гасло: „Навчай природовідповідно!” Під таким навчанням вони розуміли побудову навчально-пізнавального процесу відповідно до особливостей природи самої дитини, законам її розвитку, особливостям мислення, природньому шляху пізнання. Отже, вони справедливо вважали, що саме природовідповідне навчання стимулює, оскільки не йде в розріз з розвитком учня, не змушує його вчити те, чого він не розуміє. А. Дистервег

писав: „Чуттєві сприйняття повинні слугувати ричагом, за допомогою якого приводиться в дію потенціальні сили людського розуму, які розвиваються за особливими, незалежними від об'єктивного світу, законам.” [1, 28]

І.Г. Песталоцци також наголошував на необхідності пов'язувати навчання не тільки з природою, а й з соціальним середовищем, в якому мешкає дитина. На його думку, впевненість учня в необхідності добутих знань для його подальшого життя стимулює інтерес і бажання до навчально-пізнавальної діяльності. Він радив учителям, навчаючи дитину згідно з природою, розвинути в школяра відчуття необхідності навчання для життя в суспільстві, прищепити школяру любов до праці. Однак єдиною основою навчання і дієвим стимулом він називав природу, чуттєве сприйняття. „Чуттєве сприйняття дитиною самої природи є єдиним істинним фундаментом навчання, тому що воно виступає єдиною основою людського пізнання”, - писав І.Г. Песталоцци.[2, 49]

Виступаючи за природовідповідність навчання, зарубіжні педагоги називали наочність важливим стимулом. Вони пропонували йти від предметів і конкретних уявлень до правил, які виражено словами. Слова ж, на їх думку, самі по собі не можуть передати сутність предмета, отже вони роблять сприйняття труднішим, а значить не стимулюють думку школяра. „Спостереження, - писав І.Г. Песталоцци, - завжди передувало слову, а точні знання – судженню.”[2, 55] На їх думку слово і мова втратили своє стимулююче значення, а реальні враження від чуттєвого сприйняття підсилили свій стимулюючий вплив. У тих випадках, коли неможливо безпосередньо ознайомити дітей з предметом, вони пропонували використовувати картинки, порівняння, аналогії, спогади учнів і т.д.

А. Дистервег приділяв багато уваги наочності як стимулу навчально-пізнавальної діяльності, тому він розробив теорію про два етапи знайомства з наочністю. Перший етап - знайомство учнів з предметами в класній кімнаті. Другий – знайомство з тваринним і рослинним світом, будовою людського тіла, відомостями про рідний дім, село, місто. Тобто він пропонував йти від простого до складного, тим самим стимулюючи дитячу думку, даючи їй можливість самій робити висновки з побаченого.

І.Г. Песталоцци використовував на своїх заняттях не тільки наочність, а й розробив особливий метод, який, на його думку стимулював уяву школярів. Він вимикав світло в класній кімнаті, діти заплющували очі, педагог просив їх уявити якийсь предмет в деталях. Цей прийом І.Г. Песталоцци використовував з ціллю міцнішого запам'ятовування учнями вивченого, привчити робити певні дії усно, не використовуючи записи. Особливо дієвим такий спосіб, за переконанням педагога, був при вивченні математики та інших точних наук.

Розробляючи проблему стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, педагоги звертали увагу на правильність розподілу навчального матеріалу. Стимулюючим вони вважали такий розподіл, коли вивчається невелика кількість матеріалу, але якісно на відміну від того, коли діти отримують багато інформації і не встигають її повністю засвоїти. „З ціллю максимального розвитку уваги, мислення, пам'яті учнів, - говорив А.Дистервег, - більш важливим є багатостороннє вивчення ними невеликої кількості матеріалу, ніж поверхове засвоєння багатьох відомостей.” [1, 35] Це відбувається тому, що

вчителі забувають про природні можливості учнів, і намагаються навчити їх всьому, що вивчили самі. Звичайно, такий спосіб не стимулює навчально-пізнавальну діяльність, а навпаки гальмує її, діти не розуміючи зубрять матеріал і в результаті в них не залишається ніяких знань. А. Дистервег та І.Г. Песталоцци стверджували, що застосовуючи певні стимули, правильно розподіляючи матеріал, відповідно до дитячої природи, вчитель сприяє підвищенню рівня дитячих знань, вчить свідомому засвоєнню інформації, привчає мислити, робити висновки і аналізувати.

Педагоги підкреслювали, що одним з основних стимулів навчально-пізнавальної діяльності школярів, повинна стати любов і віра, бо без цих почуттів неможлива гармонія з собою та іншими. Вони пропонували вчителям додержуватись трьох правил, які є основою стимулювання:

„1. Любовне ставлення вчителя до предмету – ця любов передається учням.

2. Дидактичне викладання.

3. Збудження в учнів почуття і свідомості, що вони щось знають і вміють, що вони продвинулись уперед.” [1, 196]

Оптимізм, віра в сили учня, любов до нього, власний приклад учителя – стимули, які повинні використовуватись в школі активніше.

Особливу увагу І.Г. Песталоцци та А. Дистервег приділяли розробці питань дисципліни. Вони вважали, що зовнішній порядок дуже важливий для доброго засвоєння навчального матеріалу і може виступати певним стимулом навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вони вимагали, щоб учні приходили на заняття вчасно, без запізнь, тому що, на їх думку, запізнення викликали дезорганізацію дитячого колективу і порушували серйозну, ділову атмосферу, яку встановлював учитель на початку заняття.

Своєрідними були їхні погляди на покарання. Вони вважали їх і не потрібними і марними там, де навчання ведеться правильно, тобто відповідно до природи школярів. Так, А.Дистервег писав: „Треба лише, щоб учні працювали в школі з бажанням. Там, де це має місце, не може бути і зовсім не буває випадків непокори школярів.” [1, 212] Якщо ж учень не слухав учителя, був не уважним, заважав іншим, педагоги пропонували ставити його біля парти, поки він не заспокоїться, тобто ні в якому разі неможна виключати дитину з роботи на уроці, бо тоді вона втратить дуже багато. Педагоги були переконані, що покарання можуть бути подолані лише одним засобом - любов'ю до праці, а ця любов має бути і повинна розвиватися під впливом праці.

У ході дослідження встановлено, що головним стимулом навчально-пізнавальної діяльності учнів І.Г.Песталоцци і А. Дистервег називали природу. Але вони мали на увазі не навколишній світ, а індивідуальні та вікові особливості школярів. Саме наслідування розвитку дитини під час навчання є тим збуджувачем, який призведе до підвищення якості пізнавальних процесів, покращення рівня інтелектуального розвитку дитини, уникненню негативних емоцій і почуттів, розвитку інтересу, кругозору. Не заперечували педагоги і стимулюючу роль життєво-практичного використання знань, і особистості вчителя, який своїм прикладом мав стимулювати дітей, і атмосферу, яка

царювала в класних кімнатах. Тобто І.Г. Песталоцци та А. Дистервег пропонували цілу низку різних стимулів навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Хоча їх ідеї розпорошені та де в чому ідеалізовані, не співпадають з сучасним поглядом на проблему стимулювання, вони внесли значний вклад в активізацію цієї проблеми. Їх погляди лягли в основу подальшої наукової розробки системи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Література

1. А. Дистервег Избранные педагогические сочинения. – М.: УЧПЕДГИЗ, 1956. – 374с.
2. И.Г. Песталоцци Развивающее школьное обучение // Избранные педагогические сочинения в 2-х т. – М.: педагогика, 1981. – т.1. – 336 с.

ВИЩА ШКОЛА

Внукова І.П.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ

В сучасних умовах розбудови і розвитку суспільства в Україні особливого значення набуває проблема самовиховання людини і, зокрема, учителя. Учитель - це «сіль землі», обличчя нації, який своєю подвижницькою працею творить людину, рухає до висоти її духовність, створює її земне щастя, виховує суспільство. Такі складні завдання учитель зможе вирішити за умови - самого копіткового та повсякчасного самовиховання. необхідно зауважити, що ця проблема привертала і привертає увагу багатьох науковців. Вона знайшла свій відбиток у дослідженнях (С.Б. Єлканова, О.О. Леонт'єва, І.О. Донцова, Л.І. Рувинського, В.О. Сухомлинського та інших). В їхніх працях розглядаються питання взаємозв'язку виховання і самовиховання дітей, методика організації самовдосконалення, подається характеристика засобів самовиховання, зроблені спроби обґрунтувати механізм самовиховання як процес саморегуляції, представлені засоби і прийоми впливу людини на саму себе, розглянуті особливості самовиховання школярів на окремих вікових етапах, а також студентів педагогічних закладів протягом всього навчання в вузі. В працях науковців про самовиховання майбутнього вчителя розкриваються провідні цілі, мотиви професійного самовиховання студентів, досліджується його можливості і особливості в студентські роки, а також методи організації і керівництва самовихованням в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Всі ці дослідження значно збагачують знання про оптимальні шляхи і засоби організації самовиховання школярів і, зокрема, студентів. Але в даній галузі існує ще досить багато проблем. Питання організації самовиховання досліджується в більшості без достатнього зв'язку з організацією виховної роботи зі студентами педвузів в цілому. Перед учителями шкіл і студентами педагогічних вищих навчальних закладів постало практична завдання організації виховання і самовиховання в їхньому тісному взаємозв'язку, в єдності, завдання їхньої організації як цілісного процесу.

Дослідження самовиховання, як невід'ємного компоненту виховання, передбачає категоріальний аналіз обох названих категорій.

Згідно Концепції виховання в Україні (Освіта ХХІ) виховання виступає не тільки як виховний процес, але і як соціальна система. Сутність функціонування цієї системи створюється через взаємодію вихователів та вихованців, які залучені до певного виховного відношення. Сферою функціонування цієї системи є сумісна діяльність вихователів і вихованців при провідній ролі вихователів, формою її функціонування виступають виховні колективи або їхні сукупності.

Самовиховання як процес виховних впливів, що спрямовується особистістю на саму себе, на відношення своїх якостей, складає органічну частину всього процесу виховання. Сферою функціонування самовиховання є діяльність вихованців (студентів), що будується на принципі самодіяльності і тактовно спрямовується викладачами.

В залежності від характеру конкретних завдань виділяється два види діяльності особистості з самовиховання: а) діяльність, в якій на перше місце виступає досягнення практичних цілей і у зв'язку з цим відбувається формування необхідних якостей; б) діяльність, в якій на передній план, як безпосередня мета, виступає формування якостей для забезпечення певної поведінки.

На початкових етапах розвитку самовиховання передбачається постійне педагогічне керівництво, зміст його перебудовується в процесі розвитку особистості. Поступово самовиховання особистості набуває все більш самостійного характеру в процесі оволодіння вихованцями засобами самовиховання, підвищення рівня його усвідомлення. При цьому важливо, щоб в процесі самовиховання зменшувався безпосередній вплив викладача, поступово щоб він змінювався на опосередкований. Необхідно, щоб педагогічне керівництво перетворювалося на вправні збуджування і спрямування «саморуху» вихованців, розвивало їхню ініціативу, самостійність, творчість, здібності регулювати та вдосконалювати свою поведінку.

Керування самовихованням - це складний процес переходу зовнішніх педагогічних вимог до вимоги вихованців до себе. В процесі самовиховання викладачі повинні спрямувати свої зусилля на усвідомлення студентами своїх сильних і слабих, позитивних і негативних рис, на формування переконання необхідності працювати над вдосконаленням педагогічних якостей, на формування потреби до самовиховання і готовності до неї, на озброєння їх методами, засобами, прийомами самовиховання.

Виховання і самовиховання виступають як дві органічні сторони виховного процесу, в якому формується особистість. Обидві ці сторони цілісного процесу зумовлюються Єдиною метою, їх організація вимагає узгодженості зусиль, що спрямовані на досягнення загальної мети, глибокого вивчення і врахування індивідуальних вікових особливостей особистості, її життєвих цілей, мотивів поведінки, здібностей і так інше. Але визначним серед них є виховання, т.б. діяльність вихователів, що виступає як провідний фактор цих взаємопов'язаних процесів.

Виховання визначає мету і ідеали особистості, її інтереси і духовні потреби в багатьох випадках визначає і завдання, що ставить особистість в процесі самовиховання і передає йому. Виховання викликає потребу у самовдосконаленні своєї особистості і надає цьому процесу свідомого цілеспрямованого характеру. Самовиховання ніколи не досягне своїх цілей без правильно організованої виховної роботи. Виховання, в свою чергу, якби воно не було гарно організоване, не буде ефективним процесом, якщо не буде налагоджений «зворотній зв'язок» з об'єктом виховання, т.б. не будуть

забезпечені зустрічні зусилля, внутрішні стимули особистості до самовиховання.

В процесі самовиховання за допомогою впливів на свідомість, інтелект, волю, почуття, характер, темперамент і здібності студент (вихованець) збуджується до прийняття рішення вдосконалити себе, працювати над собою. В свою чергу самовиховання як дійовий засіб індивідуального розвитку, піднімає виховання на новий якісний ступень. Самовиховання - це не тільки важливий компонент, але й важливий ступінь виховання.

В умовах вищого навчального закладу організація роботи з самовиховання перетворюється на необхідний вид колективної діяльності, значення якої збільшується в процесі росту, розвитку студентів.

Очевидно, що самовиховання - це невід'ємна частина виховання, тому робота з його організації повинна пронизувати весь навчально-виховний процес.

Безпосередньо процес виховання особистості і самовиховання починає здійснюватися в сім'ї, в первинних колективах, у поза навчальних виховних закладах. В умовах вищого педагогічного закладу первинним колективом виступає академічна група, дослідницькі об'єднання, спортивні секції, колективи художньої самодіяльності. У всіх колективах при різній специфіці їхньої діяльності кожна їхня форма має загальні ознаки. Головними ознаками форм первинних колективів є такі загальні риси: 1) постійна наявність у членів колективу загальних цілей, їхній систематичний розвиток, рух колективу вперед; 2) систематичне залучання всіх студентів до різноманітної діяльності; 3) діяльність колективу, що забезпечує появу відповідних залежностей між студентами та дійову роботу органів колективу; 4) забезпечення систематичних і різних зв'язків між колективами студентів і іншими соціальними об'єднаннями.

Систематична реалізація основних ознак правильного організованого колективу - необхідна умова його згуртованість в студентських об'єднаннях. В процесі такої роботи відбувається послідовне розширення можливостей організації самовиховання студентів.

Підводячи невеличкий підсумок, необхідно зазначити, що можна виділити дві умови, завдяки яким успішно здійснюється самовиховання в системі навчально-виховної роботи зі студентами:

1. Постійне вдосконалення навчального процесу і самостійної роботи студентів.

Пізнавальна діяльність студентів забезпечує засвоєння ними системи наук, але й народжує нові потреби, зокрема, потреби до самовиховання. Розвиток цих потреб у багатьох випадках зумовлюється професійною спрямованістю навчальної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі. Така спрямованість передбачає, що вся система навчання і виховання студентів у педагогічному вузі будується у відповідності з вимогами, що висуваються даною професією до особистості. Але не всюди і не завжди використовуються всі потенціальні можливості, що закладені в навчальному процесі вузу. Їхнє максимальне використання в багатьох випадках залежить від підготовленості

професорсько-викладацького складу. При цьому важливо чітко уявляти усі завдання, які будуть вирішувати студенти у майбутній професійній діяльності і відповідно наповнювати зміст самовиховання важливим педагогічними якостями. Крім того, відбір та побудова навчального матеріалу повинні відповідати професійній діяльності студентів; виклад системи наукових знань повинні допомагати формуванню якостей, необхідних майбутньому учителю, розвитку його інтересу до своєї справи, виробленню професійної навичок і умінь.

В процесі навчання різних дисциплін забезпечення професійної спрямованості підготовки вчителя набуває певної специфіки.

В процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін професійна спрямованість проявляється через аналіз їхнього змісту для того, щоб виявити відповідність матеріалу, що вивчають студенти, шкільним програмам і підручникам, а також через вироблення навичок викладання навчальних предметів у школі.

При викладанні соціальних дисциплін професійна спрямованість проявляється через аналіз їхнього змісту для того, щоб виявити відповідність матеріалу, що вивчають студенти, шкільним програмам і підручникам, а також через вироблення навичок викладання навчальних предметів у школі.

Значні можливості для формування готовності і потреби до самовиховання має педагогічна практика - головна ланка, що набуває особливого значення тому, що вона поєднує теоретичні знання, уявлення студента про майбутню професію з реальною дійсністю. На практиці відбувається закріплення, розширення теоретико-методичних знань, вироблення і закріплення навичок і умінь в процесі самостійної роботи в школі. Педагогічна практика надає можливості переосмислити, уточнити, розмити, переробити навіть свою власну програму виховання кожному студенту-практиканту, накреслити конкретні шляхи вдосконалення своєї особистості. Практика охоплює всі види і форми навчально-виховної роботи в школі. Практика в школі надає можливості уточнити програму самовиховання та намітити конкретні шляхи вдосконалення своїх особистих якостей як учителя. Під час практики студенти знаходяться в умовах найбільш близьких до самостійної роботи. В процесі проведення практики студенти порівнюють свої можливості з вимогами учительської праці, впевнюються в тому, які педагогічні якості і здібності у них розвинені більше, а які ще необхідно розвивати. Впевнюються в тому, чи вірно вони обрали свою майбутню професію.

Протягом всього терміну навчання у вузі студент має можливість постійно стикатися зі своєю майбутньою професією, засвоювати її тонкощі. Майбутні вчителі оволодівають такими важливими узагальненими уміннями і навичками, як вироблення педагогічних і психологічних знань і умінь при вирішенні конкретних педагогічних задач: визначення конкретних цілей і задач навчального і виховного закладу, відбір літератури, фактичного матеріалу, складання планів, конспектів, аналіз уроків та виховних заходів, проведених

самостійно або учителями, мрії про перспективу роботи зі школярами і таке інше.

Реалізація цих можливостей зумовлюється не тільки спеціальною роботою з самовиховання, але й постійним вдосконаленням навчально-виховного процесу.

2. Систематичне залучання всіх ступенів до різноманітної позанавчальної діяльності. Постійне вдосконалення її організації як діяльності колективу.

Участь студентів у пізнавальній діяльності у відповідності зі своїми інтересами і потребами, виявлення максимальної самостійності у плануванні і виконанні обраної справи, постійне, послідовне ускладнення видів громадської діяльності, правильне співвідношення студентів до діяльності - все це стимулює громадську активність майбутнього вчителя-вихователя і допомагає визначити для себе цілі і завдання подальшого свого розвитку. Залучення студентів до різних видів поза навчальної діяльності надає також можливість виявити їхні індивідуальні особливості, збагатити програму самовиховання.

Певні види поза навчальної роботи мають особливе значення для самовиховання.

Значні можливості в цьому відношенні має дослідницька робота студентів. Керівники курсових, дипломних робіт, а також наукових гуртків підбирають тематику таким чином, щоб, працюючи над темою, студент вдосконалював свої знання зі спеціальності, ближче знайомився зі своєю спеціальністю, а це, в свою чергу, стимулює самовиховання студента.

Велике значення для організації самовиховання має самоврядування студентів. Воно створює умови для формування організаторських навичок, що є особливо необхідним в педагогічній діяльності. Студенти беруть участь у розподілі стипендій, місць у гуртожитку, у формуванні студентських педагогічних загонів, в організації самообслуговування, в оцінці навчальної та громадської діяльності своїх товаришів. Студенти подають постійну допомогу школам в організації і проведенні екскурсій, в роботі з дітьми неблагополучних сімей, проводять семінари, диспути для батьків з актуальних проблем сімейного виховання, беруть участь в організації зустрічей з видатними педагогами міста, області, видатними науковцями, відмінниками праці тощо; надають допомогу викладачам, учителям шкіл у проведенні олімпіад, загальношкільних заходів, тематичних вечорів, свят у вузі.

Організація різноманітної діяльності, її постійна спрямованість на вирішення найактуальніших завдань, постійне вдосконалення перетворюється на необхідну умову спрямованості зусиль студентів на вдосконалення своєї власної діяльності, а це означає і своєї особистості.

В процесі роботи з колективом студентів з організації самовиховання як одного з видів їхньої діяльності необхідно виділити такі етапи: 1. Вивчення студентів і надання їм допомоги у виборі завдань під час роботи над собою. 2. Цілеспрямоване використання переконань до прагнення студентів до самовиховання. 3. Допомога студентам в процесі планування і організації

роботи над собою. 4. Поєднання колективного контролю за ходом роботи студентів над собою, спонукання до самоконтролю. Колективна оцінка діяльності студентів, особливо роботи з самовиховання; спонукання їх до самооцінки.

Студентський колектив виступає і як об'єкт цілеспрямованого впливу з боку викладацьких колективів, і як соціальне середовище, в якому формуються якості студента, і як суб'єкт самовиховання педагогічних якостей і здібностей його членів. Академічна студентська група - це середовище, в якому формується професійно значимі якості, що виступають як об'єкт, - самовиховання.

Студентська група надає можливості:

1. Виховувати потребу до самовиховання.
2. Надати допомогу при оцінці власних якостей.
3. Забезпечити колективне укладання індивідуальних планів самовиховання педагогічних якостей членів колективу.
4. Сприяти визначенню правильних шляхів самовиховання.
5. Здійснювати контроль за регулярністю і систематичністю самовиховання.
6. Надати оцінку результатів самовиховання педагогічних здібностей та якостей.

Студентський колектив має всі умови надати кожному члену можливості позбавитися своїх недоліків, стати в майбутньому творчим педагогом, розвинути якості, що відповідають вимогам педагогічної діяльності.

Досягти вирішення таких завдань первинному студентському колективі педагогічного вузу можливого за умови, коли цей колектив володіє особливими якостями. Самовиховання педагогічних якостей і здібностей найбільш результативно буде здійснюватися у згуртованому колективі, що характеризується високим рівнем всіх його соціально-психологічних підструктур, високим рівнем вираженості ціннісно-орієнтаційної єдності.

Ціннісно-орієнтаційна єдність - це інтегральна характеристика системи внутрішньогрупових зв'язків, що визначають ступінь співпадіння думок, позицій, оцінок, ціннісних орієнтацій членів групи по відношенню до об'єктів (цілям діяльності, особам, подіям, ідеям), найбільш значимим для групи в цілому.

Саме у згуртованому колективі студенти досягають викоренення недоліків у самовихованні, набувають необхідних для педагога якостей.

Колектив не можна вважати згуртованим до того часу, доки загальні цілі всієї групи не будуть переживатися кожною особою, доки члени групи не відчують рівну відповідальність за стан справ колективу і право вирішувати ті або інші питання, доки думки і інтереси групи не стануть важливими для кожної особи в групі, яка щиро завдяки особистим спонуканням прагне до успіху колективу і своєю активною діяльністю допомагає йому.

Процес самовиховання знаходиться у прямій залежності від формування колективу. Колектив у зв'язку з самовихованням виконує додатково низку

функцій. Колектив через громадську думку формує самосвідомість особистості і таким чином допомагає формуванню адекватної самооцінки, переводу вимог колективу у вимоги до себе, критики - у самокритику, дисципліни - у самодисципліну.

Цілі колективу формують цілі і мотиви самовиховання, відношення колективу до особистості виступає як основна умова об'єктивного відношення до себе; зміст діяльності колективу визначає практичну основу самовиховання, самоврядування в колективі формує механізм самокерування поведінкою даної особистості, відповідальність за справи і життя колективу, за свою поведінку.

В колективі фактично кожна особистість готується до активної роботи над собою.

Соціально цінна діяльність при формуванні колективу і особистості виступає як важлива умова. Самовиховання не може відбуватися без організації багатой, різноманітної, практичної діяльності.

Головними факторами самовиховання можна вважати: громадську спрямованість особистості, рівень розвитку її самосвідомості і самокерованості поведінкою, потреба розвитку і використання досвіду самовиховання. Такі фактори самовиховання характерні для колективу з високим ступенем ціннісно-орієнтаційної єдності.

У науковців, в яких досліджувалася проблема професійно-педагогічного виховання, визначається, що на процес самовиховання найбільш впливає громадська думка, приклад друга, можливість використати свої сили і здібності, усувати свої недоліки, розвивати позитивні якості в конкретній діяльності. Це передбачає високий рівень самосвідомості і самопізнання, уміння аналізувати особистісні риси, якості і поведінку. Таким чином, розвинена самосвідомість і самопізнання - важливі педагогічні умови, без яких процес самовиховання неможливий.

Тільки за умов, якщо студент усвідомлює себе в соціальній ролі учителя і вихователя, можливий активний саморозвиток, свідоме формування у самого себе професійно значимих якостей особистості, професійної майстерності. Професійно значимі якості повинні перетворитися на особистісно значимі, усвідомлені студентами як особистісно цінні і необхідні.

Виховання та самовиховання студентів перетворюється на ефективне, якщо воно проводиться в умовах громадсько корисної діяльності колективу. Мова йде про самовиховання професійно значимих якостей майбутнього педагога, тому діяльність студентського колективу і повинна бути професійно спрямованою. За таких умов студент зможе усвідомити рівень розвитку своїх педагогічних здібностей, якостей, через відповідну їхню оцінку з боку інших учасників групової діяльності.

Члени колективу спостерігають один за одним в процесі професійних видів діяльності, постійно звертаються до здібностей один одного, корегують їх і аналізують, колективно допомагають складати програму самовиховання.

Для студентів академічної групи важливого значення набуває готовність до організації самовиховання, усвідомлення не тільки особистої, але й громадської значимості діяльності.

Потреба у педагогічному самовихованні найактивніше проявляється тоді, коли студент залучений до реальних педагогічних ситуацій, до необхідності використати не тільки теоретичні знання, а й власні професійно значимі якості і здібності, уміння і навички. Студент привчається в таких ситуаціях до нової позиції - позиції вчителя, вихователя. Усвідомлення студентом реальних вимог, які пред'являє до його особистості педагогічна діяльність, позитивне відношення до цих вимог. створюють у нього певну професійно-емоційну орієнтацію, актуальну потребу у самовихованні. В таких умовах з'являється особливий вид відношення студента між наявним рівнем професійної підготовленості і вимогами, що пред'являє до нього практична діяльність.

Це і є істинна рушійна сила розвитку самовиховання, розвитку найкращих педагогічних якостей і здібностей.

Значну роль у формуванні установки на самовиховання відіграє ідеал успішно працюючого педагога, учителя, який постає перед студентом як взірець і перетворюється на стимул в процесі роботи над собою.

Високий ступінь знання студентів один одного, рівня розвитку професійно значимих якостей, високий рівень критики і самокритики у академічній групі допомагають усвідомлювати і вірно оцінювати кожному члену колективу свої досягнення та недоліки.

Поступово студенти приходять до думки про необхідність самовиховання, в групі створюється певний психологічний настрій на самовиховання. Первинний студентський колектив перетворюється на «школу» самовиховання.

Досить вагомий внесок у розвиток самовиховання у студентському колективі має робота педагога-куратора.

Залучення студентів до самовиховання вимагає від нього значних затрат часу, а також глибокої психолого-педагогічної підготовки. Психологічні знання допомагають йому розкрити студентам закономірності навчально-виховного процесу з урахуванням їхніх можливостей, характер взаємодії структурних елементів педагогічної системи вищої школи.

Педагогічні знання допомагають куратору розкрити функціональні особливості педагогічної системи, чітко уявити цілі і завдання самовиховання студентів. Педагогічні уміння надають можливості знаходити найкращі шляхи, різні форми, методи і засоби самовиховання. Без поглиблення, постійного оновлення і закріплення цих знань і умінь викладач-куратор не зможе ефективно організувати студентське самовиховання. Важливо, щоб існували семінари для кураторів, до програми яких були внесені питання самовиховання.

Організація самовиховання - це зустріч особистості вихователя (педагога) з особистістю студента. І тут відбувається або установлення взаєморозуміння, або негативне відношення. Відношення, як правило, відбуваються на ефективності роботи студентів, якщо він є людиною цілісною, внутрішньо

багатою, є взірцем для вихованців. Особистісні якості і здібності викладача визначають те, які будуть у нього взаємовідносини з групою.

Діяльність куратора з організації самовиховання студентів пов'язує між собою два «полюси» - педагога, як особистість, і об'єкт і «предмет праці», на який спрямована його діяльність. При організації самовиховання студентів необхідно враховувати знання про психологічні, індивідуальні особливості, а також брати до уваги характер їхніх міжособистісних відношень. Мистецтво викладача полягає в тому, щоб він ніби то пристосовується до особливостей студентів, відчуває спрямування їхніх якостей і здібностей і допомагає їм у становленні особистості. Викладач повинен враховувати важливу психологічну особливість студента, його почуття власної гідності, можливості особистісної ранимості (уразливості). При цьому необхідно зважати не тільки на його педагогічні можливості, але й оберігати його людську гідність.

Педагогічний такт - це не тільки вміння володіти собою, а й проявлення природнього, внутрішнього відношення викладача до студента, котре є однією з важливих умов формування авторитету куратора і, як наслідок цього, результативності організації самовиховання студентів. Всебічне, глибоке знання педагога своєї особистості, об'єктивна оцінка можливостей власного інтелекту, почуттів, волі, ціннісних орієнтацій і установок будуть допомагати викладачеві відокремлювати у змісті вражень, що накопичуються у нього про студентів, те, що йде від студентів, від того, що йде безпосередньо від нього самого. Викладач не завжди усвідомлює, що від його власної поведінки, уваги й чутності залежить поведінка студентів, успішність їхньої роботи над собою.

Формування академічної групи створює основу для активізації процесу самовиховання, допомагає формуванню значимих для студентів перспектив, усвідомленому прийняттю єдиних цілей і вимог на основі загальних професійних інтересів, самовизначення і самостійності особистості студентів.

Діяльність викладача з організації самовиховання студентів не виключає, а передбачає також використання індивідуальних форм роботи.

Індивідуальна робота зі студентами використовується досить часто. Але в більшості випадків це відбувається тоді, коли у студента багато «неприємностей».

Значення індивідуального підходу полягає в тому, щоб забезпечити найкраще сприяння розвитку діяльності кожного студента з самовиховання як основи формування і становлення особистості. Складність такого завдання полягає в тому, що для цього потрібний значний час і повна самовіддача викладача в роботі зі студентами. Глибоко і правильно оцінити студента можливо за умови повсякденного спілкування з ним, надання дійової допомоги, володіючи повним ступенем педагогічної проникливості. Тільки за таких обставин можливо сподіватися від студентів поваги, глибокої довіри та взаєморозуміння. В таких випадках використовується індивідуальний підхід не просто як вивчення особливостей студента, а як цілеспрямований і ефективний шлях створення найбільш сприятливих умов для розвитку індивідуальних

здібностей студентів в процесі проявлення і реалізації внутрішніх потенційних резервів їхньої особистості.

При організації самовиховання важливо створювати взаємодію викладачів, які працюють в академічній групі. Для цього необхідні погодженість і спрацьованість педагогів. Контакти з педагогами куратору необхідно будувати на основі активних дійових засобів студентського самовиховання, укріпляти постійно віру у свої сили, функціональні можливості, збуджувати їх до послідовної і систематичної роботи над собою.

Таким чином, систематична і послідовна, напружена робота з організації самовиховання студентів в системі сучасного навчання і виховання майбутніх педагогів набуває надзвичайного значення. Нині необхідно виховати педагога не просто талановитого, а людину з великими чеснотами, справедливу, добру, терплячу, з великою любов'ю до дітей, до справи учителя, Громадянина з національно-самосвідомістю.

Література

1. Донцов И.А. Самовоспитание личности - М., 1984.
2. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. - М., «Просвещение», 1989.
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М., 1979.
4. Опачёв Г.И. Организация самовоспитания студентов. - В сб.: Личность студента. - Каунас, 1970.

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. Монтесорі, "центри інтересів О. Декролі ("школа для життя, через життя"), "навчання через діяльність" Д. Дьюї, метод вільної роботи у групах Роже Кузіне, "Ієна-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 складав 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

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

Яресько К.В.

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

Сучасні науковці при проведенні педагогічних досліджень часто застосовують системний підхід. Але недостатньо розробленими остаються питання структури педагогічної системи, змісту її елементів та їхніх взаємозв'язків. Дана робота присвячена обґрунтуванню загальних характеристик педагогічної системи.

Навчальну діяльність, яка є одним із основних об'єктів педагогічних досліджень, можна розглянути як сукупність двох відношень: суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних. Суб'єкт-об'єктні відношення реалізуються у чотирьох конкретних формах: орієнтуванні, пізнанні, перетворенні, оцінюванні. Суб'єкт-суб'єктні відношення реалізуються у формі спілкування суб'єкта з іншим суб'єктом (суб'єктами). Отже навчальна діяльність здійснюється через такі необхідні й достатні види: орієнтувальна, пізнавальна, перетворювальна, оцінювальна, а також спілкування. Навчальна діяльність не є результатом простого механічного підсумовування різних видів діяльності, це спільна скоординована діяльність, що ґрунтується на єдиній програмі та реалізує відповідний спосіб діяльності.

Навчальна діяльність учня є об'єктом управління в педагогічній системі. Поняття педагогічної системи є одним із центральних понять сучасної педагогіки. Деякі дослідники (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Т.О. Дмитренко та ін.) вважають, що предметом науки педагогіки є педагогічні системи. В.П. Беспалько пише: "Предметом педагогічної науки є педагогічні системи, в межах яких відбувається виховний процес [1, с. 16]. Для дослідження педагогічної системи застосуємо сукупність двох підходів – системний і кібернетичний. Педагогічна система є складною системою, тому що вона:

має ієрархічну природу (індивідуальна педагогічна система, класу учнів, групи студентів, факультету, закладу освіти; суспільство як педагогічна система);

включає багато компонентів і зв'язків між ними;

має компоненти різної природи (люди, дидактичні засоби, технічні пристрої тощо);

має зв'язки між компонентами різної спрямованості (прямі, зворотні);
має зв'язки між компонентами різної природи (інформаційні, матеріальні тощо);

описується багатьма параметрами й характеристиками (серед них – критерії оптимальності й обмеження);

має ймовірнісний характер функціонування.

Отже, педагогічна система, яка розглядається в дослідженні, не ізольована від інших систем, вона взаємодіє з ними, а також створює нові, більш складні системи. У результаті, – пише О.С. Зелькіна, – “матеріальний світ предстає перед нами у вигляді послідовних ступенів розвитку, створених ієрархією систем, де системи кожного рівня є, у свою чергу, елементами наступного, більш високого рівня” [2, с. 163].

Педагогічна система входить до складу системи освіти – соціального інституту, який виконує економічну, соціальну, виховну й культурну функції в суспільстві. Наприклад, педагогічна система вищого закладу освіти готує спеціаліста з необхідним рівнем знань, умінь, навичок (економічна функція), бере участь у вихованні й соціалізації особистості, формує її творчий потенціал.

Для того, щоб виконувати такі складні й різноманітні функції, педагогічна система має характеризуватися розгалуженою структурою і функціями, бути цілісною.

Поняття цілого пов'язане з поняттям системи. Вони співпадають по смислу тоді, коли система набуває такі риси, які дозволяють визначити цей новий стан системи як цілісність. Філософи стверджують, що проблема цілісності є не до кінця вирішеною, але можна назвати підґрунтя її вирішення. Ними є:

поняття цілого й частини, які сформувались у філософські категорії й можуть бути основою для визначення системи;

розгляд понять “елемент”, “взаємозв'язок”, “ціле”.

Система розглядається як розділене на окремі відносно самостійні й необхідним чином взаємопов'язані елементи; матеріальне утворення, що характеризується певною цілісністю [3, с. 217]. Аналіз філософського визначення системи показує, що:

система є матеріальним утворенням, що характеризується певною цілісністю;

система складається із відносно самостійних й необхідним чином взаємопов'язаних елементів;

цілісність розглядається як характеристика системи;

умови досягнення цілісності системи не розкрито.

Цілісність системи, на думку філософів “визначається природою елементів системи й характером зв'язків, що встановлюються між ними, тобто структурою... система впливає на елементи, обумовлюючи відповідні зміни властивостей і якостей” [3, с. 221]. На нашу думку, в цьому визначенні встановлюється зв'язок між цілісністю як характеристикою системи та її структурою (елементами різної природи, зв'язками між ними). Це можливо, якщо склад елементів і зв'язки між ними є повністю визначеними. Прикладом

можуть служити технічні системи. У системах гуманітарної сфери часто постає проблема визначення елементів і підсистем, необхідних і достатніх для самого існування системи, виконання поставлених цілей. М.С. Каган пише: “Разом із тим, тільки визначення необхідності й достатності елементів, що складають систему, відкриває шлях до вивчення її внутрішньої організації” [4, с. 21]. Вирішення питання необхідності й достатності елементів системи має ґрунтуватися на розгляданні системи як підсистеми (елемента) деякої метасистеми, до складу якої вона входить.

У цілісній системі діє принцип емерджентності (неаддитивності), коли якості системи відрізняються від суми якостей елементів (У.-Р. Ешбі).

Ми згодні з точкою зору М.С. Кагана, В.М. Садовського, О.С. Зелькіної, а також авторів книги “Матеріалістична діалектика як наукова система”, інших учених [1-4 та ін.], що:

цілісність – це характеристика системи, яка є підсистемою деякої метасистеми;

ознакою цілісності системи може бути поява в неї емерджентних якостей; визначенню цілісності передуює дослідження необхідності й достатності елементів системи і зв'язків між ними.

Філософи стверджують, що введення у визначення системи поняття “цілісність” пов'язано з певними утрудненнями. Для того, щоб подолати ці утруднення й підійти до вирішення проблеми, необхідно уточнити співвідношення понять “цілісність”, “ціле”, “система”. Вище ми вказували, що цілісність – це характеристика системи. Поняття “ціле” і “система” пов'язані як родові і видові. Поняття “ціле” означає клас систем, що характеризуються цілісністю. Такі системи досягли у своєму розвитку зрілості, завершеності..., знаходяться у відносній рівновазі [3, с. 216].

Структурний аналіз системи діалектично пов'язаний з аналізом її складу. Тут вирішуються дві основні задачі. Розглянемо їх на прикладах педагогічної системи.

1. Виявлення закономірностей розташування елементів у системі та зв'язків між ними. До складу педагогічної системи входять колективи учнів та педагогів. Сутність прямого зв'язку між ними полягає в тому, що з його допомогою здійснюється управління навчальною діяльністю учнів. Інформація про стан об'єкта управління поступає до педагога по каналам зворотного зв'язку. Структура педагогічної системи повторює класичну структуру системи управління з прямими і зворотними зв'язками. Іншими компонентами педагогічної системи є цілі, педагогічні принципи, зміст навчання й виховання, методи й організаційні форми спільної діяльності педагога й учнів. Вони записані у необхідній послідовності та являються засобами управління навчальною діяльністю. Створення педагогічної системи, як правило, починається з обґрунтування цілей її функціонування. Визначаються характеристики учнів: рівень знань, умінь, навичок, особистісні якості тощо. Вибір змісту, методів і форм ґрунтується на системі педагогічних принципів. Опис змісту освіти відображає ту необхідну інформацію, яка створює основу

майбутньої професійної діяльності випускника вищого закладу освіти. Розробка дидактичних процесів полягає у визначенні системи навчальних дій учнів, управління ними (з боку педагога, самоуправління) для досягнення цілей з урахуванням необхідних засобів, методів, організаційних форм діяльності. Отже, виявлено закономірності розташування елементів педагогічної системи та зв'язків між ними. Урахування всіх компонентів системи в їхньому взаємозв'язку забезпечує цілісність системи – появу емерджентних якостей учнів (знань, умінь, навичок тощо). М.С. Каган так пише про значення структури системи: “Оскільки саме структура об'єкта є носієм його внутрішньої впорядкованості, вона містить у собі таємницю її системної цілісності і доки ця таємниця не розкрита, об'єкт залишається в нашому уявленні хаотичним конгломератом елементів, виявлених в ньому” [4, с. 22].

Між елементами педагогічної системи існують відносно сталі зв'язки, які утворюють структуру. Структури складних гуманітарних об'єктів вивчає структуралізм – сфера гуманітарних досліджень, предметом яких є сукупність інваріантних відношень (структур) у динаміці різних систем” [5, с. 996]. У педагогічній системі відбуваються процеси навчання, виховання, розвитку, соціалізації особистості; структура системи є організацією цих процесів у часі (часова структура). Дана структура забезпечує сталість системи, яка має і динамічну характеристику. Структура педагогічної системи характеризується такими видами зв'язків: часові, просторові, причинні, необхідні, ймовірнісні тощо.

2. Визначення ступеню складності системи, що залежить від наявності чи відсутності ієрархічності побудови системи. Якщо елементи діють на одному рівні, виникають відношення координації (наприклад, між педагогами, між учнями), на різних рівнях – субординації (наприклад, педагоги й учні). У педагогічній системі має місце сполучення обох типів взаємовідношень елементів, тому структура має горизонтальний розріз (відношення координації) і вертикальний (відношення субординації).

Відношення координації ґрунтуються на існуванні зв'язків між елементами, що знаходяться на одному ступені будови системи. При цьому кожний елемент зазнає впливу інших елементів. Наприклад, якщо один з елементів педагогічної системи зазнав певних змін, а інші при цьому залишилися незмінними, виникає протиріччя, результатом якого може бути навіть відторгнення перебудованого елемента. В.П. Беспалько наводить приклади порушення (ігнорування) відношення координації [1]. Таким прикладом в історії педагогіки є введення програмованого навчання. Цей вид навчання спрямований на зміну дидактичного процесу, який вимагає при цьому уточнення цілей, розробки моделей змісту, вибору методів і організаційних форм діяльності. Слід здійснити підвищення кваліфікації викладачів, підготовку студентів до самостійної роботи. Необхідно подбати про технічні пристрої, що реалізують програмоване навчання, а також розробити програмовані підручники, посібники, методичну літературу. Уведення

програмованого навчання було неефективним, тому що перераховані умови не були виконані (частково або ж навіть повністю).

У педагогічній системі вищого закладу освіти між викладачами і студентами крім відношення субординації встановлюються відношення спілкування. Слід підкреслити, що існує зв'язок між спілкуванням і діяльністю (спілкування – вид діяльності). На цьому ґрунтується психологічна концепція єдності спілкування й діяльності, педагогічна концепція управління навчально-творчою діяльністю в процесі прямого управління, співуправління, самоуправління [6].

У сучасній педагогічній науці складається напрям досліджень – педагогіка співробітництва. Її підґрунтям є досвід педагогів-новаторів. Особливостями об'єкта і предмету педагогіки співробітництва є:

формування гуманних відносин між усіма учасниками педагогічного процесу;

організація педагогічного процесу, спрямованого на творче засвоєння соціального досвіду й сучасної культури за видами майбутньої професійної діяльності;

реалізація технології особистісно-орієнтованого навчання на основі індивідуалізації та диференціації;

формування творчого колективу студентів у процесі спілкування, спільної продуктивної діяльності;

формування суспільно активної особистості, здатної не тільки споживати культуру, а й розвивати її далі, примножувати її здобутки;

реалізація співробітництва студентів із викладачами, а також громадськістю, сім'єю, виробничими колективами в досягненні цілей навчання, виховання, соціалізації молоді.

На нашу думку, формування культури діяльності студентів відбувається саме на основі співробітництва, спільної творчої і дослідницької діяльності студентів і викладачів, студентів між собою.

Отже, структура педагогічної системи складає її фундаментальну особливість, що забезпечує:

динамічну рівновагу системи як цілісного об'єкта, в якому мають місце емерджентні якості;

виділення системи із зовнішнього середовища на кожному рівні ієрархії (індивідуальна педагогічна система; педагогічна система групи студентів; педагогічна система вищого закладу освіти тощо);

взаємодію педагогічної системи з іншими системами (педагогічної системи групи студентів з педагогічною системою університету; педагогічної системи університету з соціальною, політичною, економічною системами суспільства тощо).

Отже,

1. Педагогічна система як система управління навчальною діяльністю учнів характеризується ієрархічною природою, великою кількістю компонентів і зв'язків, наявністю компонентів різної фізичної природи та зв'язками між

ними, великою кількістю критеріїв і обмежень, наявністю взаємопов'язаних процесів стохастичної природи (навчання, виховання, розвиток, соціалізація, адаптація).

2. Педагогічна система є цілісною, що забезпечується її складною структурою, функціями, наявністю емерджентних якостей, які є результатом здійснення процесів навчання, виховання, розвитку та ін. Структура педагогічної системи повторює класичну структуру системи управління з прямими і зворотними зв'язками. За допомогою прямого зв'язку здійснюється управління навчальною діяльністю учнів. Інформація про стан об'єкта управління поступає за допомогою зворотного зв'язку.

3. Формування культури діяльності студентів у педагогічній системі вищого навчального закладу освіти відбувається на основі співробітництва, спільної творчої та дослідницької роботи студентів і викладачів, а також студентів між собою на основі формування гуманних відносин, спеціальної організації педагогічного процесу, спрямованого на творче засвоєння соціального досвіду, здобутків культури, реалізації технології особистісно-орієнтованого навчання, формування творчого, дослідницького колективу студентів у процесі спілкування, спільної продуктивної діяльності, формування суспільно активної особистості, здатної не тільки споживати культуру, а й примножувати її здобутки.

Література

1. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект.– М.: Педагогика, 1988.– 160 с.
2. Зелькина О.С. Категория «структура» в системе категорий диалектики / Современные проблемы материалистической диалектики.– М.:, 1971.– с.
3. Материалистическая диалектика как научная система/ Под. ред. проф. А.П. Шептулина.– М.: Изд-во Московского ун-та, 1983.– 296 с.
4. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М.: Политиздат, 1974. - 328 с.
5. Горных А.А. Структурализм// Новейший философский словарь/ Под ред. А.А. Грицанова.– Изд-е второе, перераб. и доп.– Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001.– (Мир энциклопедий).– 1280 с.– С. 996-997.
6. Ярьсько К.В. Навчально-творча діяльність учня як об'єкт комплексного дослідження// Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць/ за заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової.– Харків: ХДПУ, 1999.– Вип. 9.– С. 131-134.

Хатунцева С.М.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА-ПОЧАТКІВЦЯ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що молоді викладачі ВНЗ в початковий період самостійної роботи зустрічаються з багатьма труднощами. Перш за все це суб'єктивний стан напруги, незадоволеності власною працею та її результатами, що викликається як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками трудової діяльності. Цей стан залежить від характеру чинників, від професійної, психологічної підготовки молодих спеціалістів до самостійної праці, від їх ставлення до обраної професії. Перші роки роботи викладача вищої школи є найбільш складним і відповідальним періодом у творчій біографії педагога, тому постає проблема вивчення професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця вищого навчального закладу освіти.

Більшість учених розглядають сутність процесу адаптації як прояв єдності взаємодіючих сторін – людини та соціального середовища, з властивими їй протиріччями, що забезпечують не тільки зміни, але й розвиток обох сторін. В основі цієї єдності, з одного боку є активність соціального середовища, а, з іншого, – активність особистості, яка спрямована на пізнання оточуючого середовища, на сприйняття та деяке перетворення його вимог.

Специфіка адаптації особистості полягає в тому, що в процесі своєї життєдіяльності вона стикається з необхідністю активного пристосовування до різноманітних елементів соціального середовища (виробничого, культурного, побутового, сімейного та ін.), а тому говорять про різні види адаптації (виробничу, професійну, психологічну, соціальну та ін.).

Існують різні погляди на визначення та зміст професійної адаптації. Так, В.Синявський [1] вважає, що професійна адаптація є процесом залучення особистості до професійної діяльності, умов навчання та праці, нового колективу, досягнення відповідності між професійними намірами, особистісними якостями та вимогами цієї діяльності. С.Вершловський [2] вважає, що в процесі професійної адаптації відбувається інтеграція професійних знань, вмінь та навичок у професійну діяльність. З точки зору О.Шиян [3], професійна адаптація є процесом інтеграції в професію, оволодіння майстерністю, використання професійних знань, вмінь, навичок в конкретних ситуаціях.

Професійну адаптацію викладача-початківця П.Шептенко [4] визначає як процес вдосконалення ним отриманих у вищому навчальному закладі знань, умінь, навичок, педагогічної майстерності, як вміння в процесі діяльності здійснювати оптимальний вибір методичних засобів у залежності від конкретної ситуації навчально-виховного процесу, передбачати результати педагогічного впливу колективу і окремої особистості, пристосовання до конкретних умов організації роботи.

Інші автори вважають, що таке визначення звужує зміст даного процесу, оскільки професійна адаптація має психологічний аспект, який є внутрішньою стороною професійної адаптації і має прояв у розвитку стійкого позитивного відношення до обраної професії, в появі суб'єктивного почуття задоволення даним видом діяльності.

Отже, в психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки щодо визначення та об'єму „професійно адаптації”. Але, зазначена різноманітність підходів знаходиться не стільки на рівні змісту, скільки на рівні термінології. Один і той же термін „професійна адаптація” використовується для визначення понять у вузькому та широкому розумінні.

Проблема адаптації викладачів-початківців вищих навчальних закладів є комплексною і може бути розглянута в різних аспектах: психологічному, соціальному, професійному. Психологічний аспект пов'язаний з реакцією психіки на зміни соціального статусу та основного виду діяльності. На наш погляд, характер протікання психологічної адаптації залежить від особливостей професійної адаптації тому, що не тільки конфлікти з соціальним середовищем можуть бути джерелом емоційної напруги, дискомфорту, але й помилки і невдачі професійного плану. Увага до психологічної адаптації викладачів-початківців вищої школи пов'язана не тільки з реакцією психіки на зміни соціального статусу і основної діяльності, але й з особливостями педагогічної професії в цілому: постійна активна робота свідомості, велика кількість роботи над собою і над предметом, великі навантаження на емоційну сферу та ін.

Процес професійної адаптації розвивається одночасно у трьох напрямках, які представляють три основні структурні компоненти соціального середовища і є сукупністю виробничих, соціально-психологічних і особистісних чинників. Всі ці сторони відіграють певну роль в процесі адаптації індивіда до професійної діяльності. При цьому необхідно враховувати, що особливості цього процесу виявляються лише за умови, коли адаптація буде розглядатися у конкретних стосунках з кожним елементом соціального середовища, враховуючи різноманітність зв'язків і відносин самих елементів.

Існують різні адаптаційні стратегії поведінки особистості, що мають свій прояв у формально-зовнішньому пристосуванні за умов трудової діяльності, в ситуативно-реактивному типі поведінки при зустрічі з труднощами або в активному, діловому входженні в трудову діяльність, усвідомленні причин труднощів, що виникають та прагненні усунення їх джерел.

Як вважає І.К.Кряжева [5], адаптивна стратегія поведінки головним чином залежить від установок особистості, системи її відносин і ціннісних орієнтацій, в цілому від диспозиційних характеристик особистості:

Особистісні диспозиції розуміються як „загальна” (домінуюча) спрямованість інтересів особистості у певному середовищі соціальної активності. Ступінь відповідності ціннісно-орієнтаційної спрямованості особистості реальному змісту її власної діяльності є важливим чинником, який визначає динаміку і особливості адаптаційного процесу.

Входження молодого спеціаліста в трудовий колектив характеризується сприятливим соціально-психологічним кліматом, позитивним емоційним фоном, взаємодопомогою, сприяє інтеграції спеціаліста в цей колектив. Соціально-психологічний клімат в колективі в значній мірі визначає характер адаптативної стратегії поведінки, яку обирає людина. При цьому дуже важлива конструктивна, ділова спрямованість соціально-психологічного клімату колективу.

Професійна адаптація є процесом засвоєння характеристик особливостей і умов праці за спеціальністю. Вона відображається в подальшому оволодінні обраною спеціальністю, оволодінні трудовими навичками, формуванні професійно важливих якостей особистості, які необхідні для успішного оволодіння спеціальністю в залежності від позитивної установки до функцій обраної спеціальності.

Одним з основних елементів адаптаційного процесу є визнання індивідом ціннісних орієнтацій колективу. Розрізняють декілька етапів соціально-психологічної адаптації:

початковий – зовнішня переорієнтація, коли індивід не визнає системи ціннісних орієнтацій колективу, але намагається не акцентувати на цьому уваги, не конфліктувати. Працівник знайомиться з новою ситуацією, критеріями оцінки дій, еталонами поведінки в колективі. На даному етапі молодий спеціаліст іноді приходиться до висновку, що принципи поведінки, яких він дотримувався до цього часу не дозволяють йому знайти своє місце в колективі;

етап пристосування, коли працівник визнає головні елементи нової системи цінностей, але зберігає як рівноцінні й попередні установки. Особистість і колектив визнають систему еталонів поведінки одне одного, але не змінюють своїх позицій;

„акомодація” – більш глибока і розповсюджена стадія адаптації, коли особистість визнає систему цінностей колективу, але й колектив сприймає окремі принципи, погляди індивіда;

„асиміляція” – повне пристосування до колективу, ідентифікація себе з новою групою, засвоєння її установок. Її результатом є стійке, якісне виконання виробничих завдань і нормативів, формування стійкого позитивного відношення до професії, трудових ситуацій, колективу. Це найбільш завершена форма соціально-психологічної адаптації і має свій прояв в тому, що індивід практично повністю внутрішньо визнає ціннісні орієнтації і погляди колективу, переглядає свою поведінку.

На четвертому етапі особистість втрачає свою цілісність, ототожнюється з колективом і, тому оптимальним вважається третій етап – „акомодація”.

На успішність професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця вищого навчального закладу впливають характерологічні особливості особистості. Адаптація особистості забезпечується активною регуляцією власної поведінки і залежить від багатьох особистісних чинників. У характері

як системі відношень і способів поведінки виділяють підсистеми, які актуалізуються під впливом зовнішніх стимулів і характеризують поведінку людини. Такими підсистемами є: зміст, тобто мотиваційна сторона; форма характеру, тобто способи й манери поведінки [6]. Для професійної педагогічної адаптації важливе значення мають як зміст, так і форма характеру. Ці та інші характеристики (мотиви, емоції, мораль, воля, темперамент) мають свою інваріантність. Комбінації між елементами форми й змісту не завжди відповідають вимогам ситуації, але це ще не означає неадаптованість.

Властивості темпераменту визначають загальні динамічні особливості поведінки індивіда, що не пов'язані зі змістом конкретної ситуації. Хоча і не існує „поганих” типів темпераменту, ми вважаємо, що одні властивості сприяють успішній і швидкій адаптації, а інші навпаки утруднюють у уповільнюють цей процес.

Особливе місце в успішності професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця вищого навчального закладу посідає воля, яка необхідна молодому спеціалісту на етапах самовизначення, самоутвердження й, особливо, в процесі реалізації своїх прагнень. Самоутвердження здійснюється в процесі розв'язання як зовнішніх так і внутрішніх протиріч, розв'язання яких, на наш погляд, значно прискорить процес професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця вищого навчального закладу.

Отже, проблема професійно-педагогічної адаптації викладача-початківця вищого навчального закладу освіти є комплексною і багатогранною і одним з найважливіших її аспектів є психологічний.

Література

1. Синявский В.В. Психолого-педагогические вопросы профессиональной адаптации выпускников профтехучилищ. – К.: Вища школа, 1985. – 86с.
2. Учитель: крупным планом: Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под. Ред. С.Г.Вершловского. – СПб.: СПбГУПМ, 1994. – 132с.
3. Шиян О.А. Послеуниверситетский тренинг учителей в США: новые ориентиры // Педагогика. – 1996. - №1. – с. 104-108.
4. Шептенко П.А. Профессиональная адаптация молодого учителя сельской школы в процессе стажировки: Автореф. дис. ... канд.пед.наук. – М., 1983. – 18с.
5. Кряжева И.К. Социально-психологические аспекты адаптации личности // Комплексное изучение человека и формирование всесторонне развитой личности: Тез. докл. Всесоз. науч. конф. – М., 1975. – Вып.4. – ч.1. – С. 51-54.
6. Солодухова О.Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: Лебідь, 1996. – 176с.

Чаплицька Г.В.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Конкретизація суттєвих характеристик творчого ставлення до професійних знань дозволяє розробити і класифікувати загальнонавчальні уміння і навички студентів, у яких відбивається мета і результат творчого ставлення до професійних знань на різних рівнях сформованості цього утворення. Виділяємо чотири підгрупи цих умінь і навичок.

Перша підгрупа – навчально-організаційні уміння:

- ✓ сприймати й ставити навчальну задачу, планувати свою діяльність, готувати робоче місце;
- ✓ раціонально виконувати завдання;
- ✓ прогнозувати результати роботи;
- ✓ здійснювати самоконтроль і самооцінку;
- ✓ керувати роботою групи.

Друга підгрупа – навчально-інформаційні уміння:

- ✓ спостереження;
- ✓ робота з підручником: складання плану, тез, конспекту;
- ✓ робота з довідковою і додатковою літературою;
- ✓ бібліографічна грамотність;
- ✓ робота з ТЗН.

Третя підгрупа – навчально-інтелектуальні уміння:

- ✓ уміння логічно мислити, виділяти головне, порівнювати, співставляти, аналізувати, узагальнювати, встановлювати аналогії і причинно-наслідкові зв'язки, класифікувати, систематизувати, діяти за алгоритмом;
- ✓ раціонально запам'ятовувати.

Четверта підгрупа – навчально-комунікативні уміння:

- ✓ володіння монологічною мовою: розповідь, тематична відповідь, повідомлення, в тому числі з використанням міжпредметних зв'язків, інформаційні й проблемні повідомлення, доповідь і реферат;
- ✓ оволодіння діалогічною і полілогічною мовою, участь у творчому обміні думками і дискусії.

Перш за все, покажемо основні групи, підгрупи й окремі методи навчання на основі діяльності студентів, які сприяли формуванню творчого ставлення студентів до професійних знань, а саме: системи знань і умінь майбутніх фахівців.

Перша група – мотивація і стимулювання. Перш за все, передбачали формування інтересу до учіння. Для цього використовували такі методи:

- ✓ пізнавальні ігри;
- ✓ навчальні дискусії;

- ✓ методи емоційного стимулювання: опора на життєвий досвід, створення ситуацій успіху та ін.;
- ✓ методи інтелектуального стимулювання: мозковий штурм, розвиваюча кооперація, виконання творчих завдань.

Передбачали також формування обов'язку і відповідальності, для чого використовували такі методи:

- ✓ пред'явлення діагностичних цілей, навчальних вимог, інформації про обов'язкові результати навчання;
- ✓ заохочення і покарання;
- ✓ стимулююче оцінювання результатів учіння.

Друга група методів – організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності. Тут виділяли чотири підгрупи. Перша – перцептивні (передачі і сприйняття навчальної інформації):

- ✓ словесні (розповідь, бесіда, лекція, діалог);
- ✓ наочні;
- ✓ поєднання словесних і наочних;
- ✓ практичні: вправи, експеримент, творче завдання.

Другу підгрупу склали логічні методи (організація і здійснення мислительних операцій).

До третьої підгрупи ввійшли гностичні методи (по характеру пізнавальної діяльності): інформаційно-рецептивні, інструктивно-репродуктивні, проблемні, евристичні, дослідницькі.

Четверта підгрупа – методи самоуправління діяльністю: робота під керівництвом викладача або студента, надання дозованої допомоги, самостійна робота та ін.

Третя група методів – методи контролю і корекції. Вона включала три підгрупи. Перша – експертного контролю і корекції: усний, писемний, лабораторний, машинний контроль і корекція.

Друга підгрупа – методи взаємного контролю і корекції: коментоване виконання завдань, взаємоперевірка, рецензування, колективний огляд знань і умінь та ін.

Третя підгрупа – самостійного контролю та корекції: рефлексія діяльності, самоперевірка, перевірка за допомогою комп'ютера, робота над помилками та ін.

З метою постійного формування мотивації до професійних знань використовували такий прийом: семінарських заняттям передувала самостійна робота над завданнями практичного змісту, що призводило до активної і творчої роботи на семінарі, використовували самостійну роботу. Так, у процесі вивчення макро- і мікроекономіки менеджменту і маркетингу пропонували завдання самостійно розробити бізнес-план підприємства (див. додаток В). Це завдання є творчим, оскільки й мета ставиться самостійно (створення нового підприємства або залучення інвестицій, або отримання кредиту в банках та ін.).

В експериментальній роботі при проведенні лекцій, семінарських і практичних занять найбільш ефективно використовувалися нами такі форми організації навчання:

- ✓ лекція-бесіда;
- ✓ лекція-візуалізація з використанням опорних сигналів по педагогіці та економічним дисциплінам;
- ✓ лекція - ділова гра;
- ✓ метод "круглого столу";
- ✓ методи мікрвикладання;
- ✓ дискусія "навпаки";
- ✓ семінар-дослідження й інші.

У масовій практиці поширені, як правило, інформаційні лекції. Однак, сучасні умови навчання вимагають інших лекційних форм. За допомогою лекції-бесіди, лекції-гри (ділової), лекції-вдвох здійснюється перехід від простої передачі інформації до активного освоєння змісту навчання, діалогічної взаємодії і спілкування в ході лекції (А.Вербицький). Для активного й успішного засвоєння знань необхідно враховувати їхню особистісну значущість, інакше вони не будуть засвоєні або будуть засвоєні формально. Загальновідомо, що знання тільки тоді стають особистісним надбанням, коли вони емоційно забарвлені та пережиті в процесі засвоєння. Прикладом включення студентів у процес творчих роздумів можуть служити лекція-ділова гра, яка є активним методом формування творчого ставлення до професійних знань, пов'язані з моделюванням умов або ситуацій педагогічної діяльності (Н. Алексєєва, А.Вербицький, В. Сергєєв).

У процесі підготовки і проведення гри викладач і студент виконують кожний свої функції. У викладача – цілепокладання, проектування ходу і результату гри, управління, корекція й аналіз, у студента - учасника гри – цільова орієнтація, самоорганізація, самовираження, самоактуалізація, аналіз, самоаналіз і корекція процесу навчання. Лекція - ділова гра має низку переваг. Перш за все це те, що ділова гра сприяє розкріпаченню, невимушеності та комфортності кожного студента, дозволяє їм вийти за межі поведінкових стереотипів. Емоційність, спонтанність гри дозволяють органічно включати студентів у мислетворчий процес, дають їм можливість виявити особистісні якості, виявити рівень педагогічних знань і умінь, створюють умови для ділового співробітництва викладача і студентів.

Для формування правильної рефлексії по закінченні гри треба зробити аналіз результатів усіх моментів її ходу, звернути увагу на правильність і творчість при виконанні ролі, фіксувати почуття, що виникають при цьому в студентів. Це дає можливість управляти процесом аналізу проблемних ситуацій, мати зворотній зв'язок, спостерігаючи за ходом розумової діяльності студентів, їхніми знаннями й умінями, стимулюючи тим самим процес формування творчого ставлення до професійних знань.

Іншим типом лекції в проведеній нами роботі є лекція-вдвох. Головні її функції - включення студентів у процес виникнення думки, у ситуацію

порівняння і вибору точки зору, формування власної. Специфічним завданням лекції вдвох є емоційний вплив на аудиторію за допомогою ілюстрації відносин викладачів до об'єкта висловлень. Така лекція, за твердженням, А. Вербицького, виявляє особистісні якості викладача як професіонала у своїй предметній області і як педагога значно яскравіше і глибше, ніж будь-яка інша лекція. Проведення даного типу лекцій має найбільший ефект, коли моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичних питань з різних позицій. При підготовці до лекції вдвох розробляється сценарій, відбираються питання, по яких будуть висловлюватися різні точки зору, продумується режисура, оформлення, ТЗН, одяг, розташування і зміна позицій по ходу лекції, внесення прийомів активізації уваги студентів, їхнього сприйняття і мислення. Читання лекції будується на контрасті, кожний відстоює свою точку зору і провокує підтримку аудиторії. Дуже важливі при цьому здатність до імпровізації, розвиненість комунікативних умінь, високого рівня володіння матеріалом. Використання лекції-вдвох вимагає підготовленості аудиторії, сформованості умінь теоретичного мислення, спільного пошуку і прийняття рішень. Таку лекцію викладач разом зі студентом готував по темі “Педагогічні здібності вчителя” та “Проблема зайнятості та безробіття. Регулювання національного ринку праці”.

Широкі можливості по використанню методів активного навчання надаються на семінарських і практичних заняттях. Так, найбільше привабливим для студентів, як показали результати анкетування, є метод мікрОВикладання. В основі цього методу лежить поділ змісту семінарського заняття на окремі, внутрішньо цілісні етапи проведення кожного з них доручається одному чи групі студентів. Схема заняття може бути такою:

- ✓ вступна бесіда викладача, повідомлення цілей, критеріїв виконання завдань;
- ✓ проведення етапів (театралізація фрагментів уроку, проведення засідань на підприємстві т.ін);
- ✓ аналіз, оцінка, самооцінка оволодіння теоретичним знанням, професійними вміннями.

Як показав досвід, студенти з великою відповідальністю і творчістю відносяться до підготовки і проведення фрагментів їх майбутньої професійної діяльності.

Було проведено заняття на тему: “Проведення нарад”, метою якого було в процесі ділової гри застосування професійних знань студентами, вміння аргументовано відстоювати свою точку зору, формувати комунікативність.

Тема і мета заняття передбачали максимальну включеність студентів у навчальну діяльність для того, щоб кожний мав можливість показати рівень своїх знань у процесі взаємодії. Цього досягли при використанні ділової гри. Її ефективність залежить від якісної попередньої підготовки. Гра “Бюджет” втягує студентів у ситуацію, коли згодою і взаєморозумінням можна дійти до раціонального розподілу річного бюджету по різних сферам.

Мандражи О.А.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

На сучасному етапі становлення Української державності та її інтеграції до світового суспільства змінюються і вимоги до освіти та по-новому визначається її місце і роль в житті кожної людини. Знання, які отримує індивідум на початку свого життя, вже не можуть задовольнити сучасним потребам, бо у світі, що так стрімко змінюється, важливими стають можливості та вміння їх оновлювати, поглиблювати, збагачувати. І школа, як основна ланка освіти, повинна постійно відповідати сучасним вимогам, йти попереду змін, що відбуваються у суспільстві. Цей чинник спонукає її до розвитку, який повинні й можуть здійснювати саме вчителі. Саме їм потрібно віддати провідну роль у сучасному освітньому просторі. Вчитель повинен першим реагувати на зміни, що відбуваються навкруги, бути людиною ініціативною, творчою, зацікавленою у своїй праці та її результатах і завжди знаходитись у пошуку. Адже одним з головних стимулів розвитку є новаторство. Актуальність цієї проблеми підкреслюється і у Державній програмі “Вчитель”, де зазначається, що професійне вдосконалення вчителів є важливою умовою модернізації освіти, а вдосконалення методичної роботи у школі виділяється як одне з основних завдань [3,2]. Є очевидним, що у цьому напрямку вдосконалення, великого значення набуває і робота з молодими спеціалістами. Тому ми вважаємо доцільним та актуальним розкриття проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителів-початківців. При цьому більш детально хочемо зупинитись на одній з поширених форм такої підготовки – наставництві.

Сімонов В.П., Худомінський П.В., Павлютенков Є.М., Крижко В.В. та ін. визначають наставництво як прикріплення молодих вчителів до більш досвідчених [10,181; 8,100; 9,36] з метою їх скорішої адаптації та допомоги у розв’язанні педагогічних і методичних питань, проблем. Березняк Є.С. підкреслює, що наставництво – це ефективна форма передачі та впровадження найкращого педагогічного досвіду. Досвідчені вчителі, майстри педагогічної праці, здійснюють шефство над молодими спеціалістами, передаючи їм свій досвід і надаючи практичну допомогу [1,51]. Узагальнюючи психолого-педагогічну літературу та аналізуючи практику шкіл, можна стверджувати, що в цілому наставництво розглядається саме як допомога, передача знань і умінь досвідчених вчителів молодим. Але у наставництві досвідченого вчителя над молодим спеціалістом вже із самого початку закладено нерівноправ’я: один навчає (повчає) іншого. Саме тому у науковій літературі дослідники, описуючи наставництво, дуже багато уваги приділяють її гуманізації та демократизації. Павлютенков Є.М., Крижко В.В. підкреслюють, що при такій формі роботи важливо враховувати можливості, сильні та слабкі сторони особистісних якостей молодого вчителя, а також вміння наставників аналізувати хід і результати діяльності вчителів, формувати на основі аналізу

конкретні рекомендації та пропозиції для них [9,36]. Про особистісно-орієнтований підхід пишуть й інші дослідники. Шамова Т. відзначає, що при наданні практичної допомоги своїм молодим колегам, досвідчені педагоги завжди повинні враховувати особистісні особливості молодого вчителя [2,122]. Зевіна А. звертає увагу, що при наданні допомоги особливо важливим є педагогічний такт, повага до вчителя із поєднанням з високою принципіальністю і цілеспрямованістю [7,49]. Дослідники Лізинський В., Зевіна А. та Шамова Т. також підкреслюють, що наставництво – це співробітництво досвідченого вчителя і початківця, яке повинно створювати всі необхідні умови для ініціативи, розвивати вміння працювати самостійно, розв’язувати складні проблеми, тобто із самого початку прищеплювати вміння творчо, без шаблону підходити до своєї роботи, до передового досвіду [2,122; 5,55; 4, 95]. Але яким чином цього можна досягнути, не описується. Однак виникає питання: як молодий спеціаліст може створювати власний досвід, якщо наставництво передбачає навчання, переймання досвіду наставника? З цього приводу є цікаві, на нашу думку, ідеї у Львової Ю. Вона поділяє вчителів-початківців на талановитих і тих, яким потрібно допомагати у становленні професіоналізму [6,193]. При цьому Львова Ю. за талановитими молодими вчителями залишає право самостійно розв’язувати професійні задачі в силу того, що вони вже у студентські роки визначили свій підхід до викладання, не лякаються роботи, справжні ентузіасти, мають глибокі знання і велике бажання працювати, самобутні, оригінальні, енергійні, можуть самокритично оцінювати себе. Тобто, на її думку, таланти потрібно просто підтримувати, щоб не загасити цей внутрішній потенціал молодих вчителів. Але якщо вчитель не має таланту, то яким чином розвинути в ньому дух новаторства, постійного розвитку, спрямованості на самовдосконалення? Тим більше, що молодий спеціаліст – це не чистий аркуш, на якому буде створюватись майбутній професіоналізм, а особистість. І в будь-якому випадку, хоч це талановита людина, хоч ні, молодий вчитель приходить до школи із своїми цінностями, педагогічними поглядами, знаннями, які можуть виявитись досить цікавими навіть для досвідченого вчителя. Тому, як пише Шамова Т., наставництво – це взаємне збагачення знаннями та духовними цінностями досвідченого і починаючого педагогів [2,122]. Але, на нашу думку, справжнє взаємозбагачення не може відбуватись, коли один з учасників співпраці прикріплюється над іншим. Ми зовсім не применшуємо роль і значення наставництва. Це чудова форма, яка надає змогу молодому спеціалісту ознайомитись із “секретами” педагогічної майстерності, “розвивати дар учнівства (вміння дивитись в очі своєму незнанню і бажання його перемагати)” [6,193]. Однак для сучасного вчителя тільки цього вже замало. Щоб виростити вчителя-професіонала, здібного до змін, прагнення експериментувати, створювати власні нові методики та технології, необхідно створювати і такі форми методичної роботи, які б передбачали рівність її учасників. Саме тоді, коли вчителі будуть розглядатись рівноправними партнерами сумісної діяльності, навчання, можна, на нашу думку, казати про взаємозбагачення. Форми методичної роботи, які базуються

на принципі взаємокомпенсуючого навчання, не принижуючи жодного, дають змогу набути нові знання, вміння, навички кожному учаснику.

Підсумовуючи написане, хочемо ще раз зазначити, що вчитель-початківець - це особистість, яка має свої, більш сучасні погляди та знання, а значить може і повинен розглядатись як рівноправний партнер у системі методичної роботи. При такому підході молодий спеціаліст стає справжнім суб'єктом навчання, активізує свою участь у процесі пізнання, має більше можливостей розкрити свої здібності, яскраво проявити себе, збагнути свою індивідуальність і відчутти атмосферу колективу, що закріплює віру у себе та надає простір для самореалізації. На нашу думку, рівноправні відносини тільки посприяють створенню власного досвіду, вдосконаленню і розвитку молодого спеціаліста.

Література

1. Березняк Е.С. Важнейшее звено управления школой. – К.: Радянська школа, 1981. – 151с. – (Пед. б-ка).
2. Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики / Под ред. Т.И.Шамовой.- М.: Педагогика, 1991.-192с.
3. Державна програма “Вчитель”// Освіта України, 2002, N27.
4. Зевина А.Н. Система повышения квалификации педагогических кадров народного образования Москвы / Моск. городской инст. усоверш. учит. Москва “Просвещение” 1975.
5. Лизинский В.М. О методической работе в школе. / М.: Центр “Педагогический поиск”, 2002-160с.
6. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя: Кн. для учителя. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1992.-224с.
7. Методическая работа в школе : организация и управление. Издание второе./ Сост. А.Н. Зевина и др. – Москва, 1991.
8. Основы внутришкольного управления / Под ред. П.В. Худоминского. – М.: Педагогика,1987.-168с.
9. Павлютенков Е.М., Крыжко В.В. Рабочая книга руководителя школы ЧастьIII Метод. работа в школе: организация и управление. Запорожье, 1994.
10. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Учебное пособие.- М.: Педагогическое общество России, 1999.-430с.

Кошелєв О.Л., Петрів Н.Б.

ІНДУКТИВНИЙ І ДЕДУКТИВНИЙ ПІДХОДИ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ

В ряду наук, що досліджують мислення людини, особливе місце посідає логіка – наука про форми і закони мислення. Тому цілком зрозумілі бажання педагогів використати логічні форми і закони мислення в якості дидактичних

засобів навчання. В першу чергу при цьому мова йде про застосування в навчальному процесі таких логічних форм як дедукція і індукція.

Як відомо, під дедукцією і індукцією в логіці розуміють форми умовиводів, через які з даних посилок роблять певні висновки, наслідки. Ці форми умовиводів характеризуються двома протилежними особливостями. За допомогою дедуктивних (від лат. *deductio* – виведення) міркувань переходять від загальних положень до одиничних (конкретних), а в результаті індуктивних (від лат. *inductio* – наведення) на підставі знань про окремі об'єкти певного класу дістають загальний висновок, який стосується всіх об'єктів цього класу. Іншими словами – дедукція – це рух від загального до одиничного, а індукція – навпаки, від одиничного до загального.

Друга відмінність полягає в характері висновку, що дістали, з точки зору того, достовірний він чи ймовірний. В дедукції висновок достовірний, бо виходить із посилок з необхідністю. Індукція ж, внаслідок неповноти випадків, що розглядаються, спроможна дати тільки ймовірний висновок (крім, звичайно, повної індукції).

Будучи формами виведення, дедукція і індукція виступають разом з тим і як методи дослідження, методи доведення і методи викладання та засвоєння навчального матеріалу. Саме на останньому аспекті і зупинимось більш конкретно.

Перш за все сформулюємо наведені в літературі переваги і недоліки

дедуктивного і індуктивного методів викладання:

Переваги дедуктивного метода.

Послідовність, систематичність. Спочатку викладаються загальні істини, потім менш загальні, і, нарешті, одиничні.

Дедукція забезпечує строгість викладання в силу необхідності зв'язку попереднього з наступним.

Даний спосіб розвиває формально-логічне виведення одних міркувань з інших.

Метод дедуктивного викладання економічний, вимагає менших інтелектуальних зусиль.

Недоліки дедуктивного метода.

Дедуктивний спосіб викладання переконливий лише на теоретичному рівні пізнання.

Щоб користуватись дедукцією, треба вже знати закони, а там, де вони невідомі, застосування дедукції проблематично.

Слабо розвивається творча здатність змістовного мислення, бо слабкі інтелектуальні зусилля.

„Економність” досягається за рахунок схематизму і спрощення реального пізнавального процесу.

Переваги індуктивного метода.

Майже необмежений у застосуванні, бо досить мати одиничний факт для узагальнення.

Для емпіричного пізнання даний метод більш зрозумілий, його висновки очевидні і обґрунтовані.

Процес пізнання не спрощується, а реально відтворюється.

Розвивається творчий спосіб мислення.

Недоліки індуктивного метода.

Не є переконливим у плані теоретичного доведення.

Не систематизує логічно знання.

Застосування вимагає більшої затрати часу і інтелектуальних зусиль.

Не розвиває само формально-логічне мислення.

Як бачимо, переваги і недоліки проявляються протилежним чином: те, що є перевагою дедукції, в той же час виступає недоліком індукції і навпаки.

З точки зору цілісного підходу Ю.К.Бабанський виділяє три великих групи методів навчання:

- 1) методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності;
- 2) методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності;
- 3) методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності;

До першої групи разом із словесними, наочними і практичними методами (аспект передачі і сприйняття навчальної інформації), методами репродуктивними і проблемно-пошуковими (аспект мислення), методами самостійної роботи і роботи під керівництвом викладача (аспект керування навчанням) відносяться методи індуктивні і дедуктивні (логічний аспект). [3]

Слід зауважити, що список логічних методів не вичерпується двома вищезгаданими, до нього можна віднести методи навчального аналізу, навчального синтезу, навчальної аналогії, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та ін.

З вищесказаного можна зрозуміти, де і коли застосовувати дедуктивний чи індуктивний методи. Одним із головних критеріїв вибору того чи іншого методу є вихідне знання, на яке спирається викладач, розглядаючи нове питання. Якщо вивчений раніше матеріал виступає як загальне до нового, то найбільш раціональною буде дедукція. Коли ж загальним знанням буде новий матеріал, який слухачам пропонується вперше, а раніше вивчений матеріал – одиничним, то слід застосовувати індукцію.

Зауважимо, що вибір дедуктивного чи індуктивного методів обумовлюють і такі фактори, як складність навчального матеріалу для засвоєння, кількість часу та необхідність розвивати творчі інтелектуальні здібності слухачів чи їхнє формально-логічне мислення. [1]

В той же час не можна ігнорувати спосіб викладання матеріалу у підручнику, підготовленість слухачів до індуктивних і дедуктивних міркувань, а також володіння викладача індуктивними і дедуктивними методами навчання. [3]

Враховуючи те, що індуктивний і дедуктивний способи викладання матеріалу мають свої переваги і недоліки, не слід використовувати лише один із них, ігноруючи інший, бо це призведе до серйозних помилок у пізнанні і

розвитку учнів і студентів. Цього не буде, якщо при вивченні матеріалу тим чи іншим із названих методів акцентувати увагу на сильних і слабких сторонах цих методів і аргументувати доцільність застосування одного з них.

Так, при вивченні математики на факультеті підготовки вчителів початкових класів, якщо почати викладання з теми „Множини, операції над ними” індуктивним методом, то наступну тему „Висловлення, операції над ними” можна викладати за допомогою дедукції. Досить ефективно вивчати матеріал, застосовуючи по черзі обидва методи: індукцію при вивченні нового матеріалу, а дедукцію – при закріпленні його або навпаки.

Також, досить зручно таким же чином розглядати теми „Відповідності і відношення”, „Геометричні перетворення”, „Функції” та ін.

На нашу думку, якщо в школі недоцільно проводити спеціальні уроки логіки, і з індукцією та дедукцією учні мають знайомитись при вивченні конкретних навчальних предметів, то у педагогічних вищих навчальних закладах є сенс вводити курс логіки або спецкурс для більш близького знайомства майбутніх учителів з логічними методами.

Література

1. Алексеев М.Н. Дедукция и индукция в учебном процессе // Советская педагогика.- 1969.- № 1.- С.97-108.
2. Гжегорчик А. Популярная логика.- М., 1972.- 112с.
3. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед.ин-тов / Под ред. Ю.К.Бабанского.- М.: Просвещение, 1983.- С.177-210.

Караімчук І.В. , Бобирев В.Є.

ФІЗИЧНЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ КОЗАЦЬКОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ

Дослідження історії фізичної культури свідчить, що не існує народу, в якого не було б своїх видів фізичних вправ і рухливих ігор, які становлять важливий елемент його національної культури, життя й побуту. Підтвердженням цього є наявність у світовій скарбниці засобів фізичного виховання великої кількості самобутніх фізичних вправ та ігор, які відображають побутові та культурні особливості того чи іншого народу, його взаємини, характер поведінки, психічний склад, спосіб життя і умови виховання. Однією з найяскравіших сторінок літопису боротьби українського народу за свою незалежність був козацький рух. Козаки стали тією силою, яка впродовж століть пильно стояла на сторожі свободи і гідності України як незалежної, суверенної держави. М.Грушевський справедливо зауважує, що період існування Запорізької Січі – найбільш яскравий і цікавий період українського життя.[7]

Запорожці створили досить ефективні спеціальні фізичні і психофізичні вправи, спрямовані на самопізнання, саморозвиток, тілесне, психофізичне та

моральне вдосконалення воїна. Якщо новачок вступав у Січ, то ставав справжнім козаком лише тоді, коли вивчав козацькі правила і військову науку. У школах здійснювався суворий курс фізичного та військового виховання. С.Сірополко, що досліджував систему виховання в Січовій школі писав: "... Молодиків у школі і поза школою вчили Богу добре молитися, на коні реп'яхом сидіти, шаблею рубати і відбиватися, з рушниці гострозорко стріляти та списом колоти". Важливе місце відводилося також формуванню в учнів умінь плавати, веслувати, керувати човном. Вихованців вчили добре маскуватися в різних умовах, від чого часто залежало їх життя. Усе це фізично розвивало учнів, підносило їх дух, вселяло оптимізм, віру в свої сили, можливості.

Як і бувале козацтво, молодь на свята народного календаря, під час народних ігор змагалася на спритність, силу, винахідливість, точність. Козацька молодь постійно розвивала свої природні задатки, вдосконалювала тіло й душу в іграх, танцях, хороводах, різних видах змагань і боротьби. А в непрохідних дніпровських плавнях вона під наглядом найдосвідчених запоріжців в постійній праці загартовувала своє здоров'я, силу і спритність. Полювання, плавання, рибальство, постійні змагання з веслування сприяло цьому.

Досвідчені козаки, козацька старшина уважно й прискіпливо, з відповідальністю перевіряли загартованість і витривалість новобранців на спеку й холод, дощ і сніг, брак одягу й їжі.

Водночас слід зауважити, що навіть, коли молодика приймали до "істиного" козацтва, він не залишав заняття фізичними вправами. В Запорізькій Січі, так само як і в стародавній Греції, існував культ фізичної досконалості. Людина, яка була фізично не досконала, відчувала свою нерівність і тому щиро прагнула підвищити свій фізичний вишкіл. Хороший фізичний розвиток мали Б.Хмельницький, П.Сагайдачний, Г.Богун, І. Свічкаревський та ін. А про гетьмана Мазепу французький ди-пломат Жан Балюз писав: "... Тіло його міцніше, ніж тіло німецького рейтора і їздець із нього знаменитий".[1]

Значного поширення серед запорізьких козаків набули різноманітні системи єдиноборств. Найвідоміша лягла в основу козацького танцю гопак.

Учням національної школи дуже корисно знати походження цього виду боротьби. Дослідники доводять, що гопак починали культивувати наші пращури, жреці-волхви, які не мали права носити зброю, тому змушені були винайти способи самозахисту за допомогою свого тіла, рук і ніг. Велике захоплення учнів, прагнення вивчати систему самозахисту, техніку самооборони наших предків викликають історичні свідчення, наприклад, "Хроніка" візантійського історика VI століття Льва Диякона. Він писав: "Волхви є дійсно дітьми Сатани ... Ті з волхвів, котрі живуть у лісах, а не в містах, володіють руками своїми і ногами з таким успіхом, що можуть самотужки протистояти голими кінцівками мечам і списам десяти озброєних" великих піхотинців Візантії. Далі історик з подивом зазначає: "Володіють

волхви руками і ногами з такою силою, що перед ними не встоїть жоден воїн”. [3]

Мистецтво волхвів боротися з ворогом у пізніші часи перейняли козаки. Тренування козаків часто здійснювалося під музику. Молодим козакам-воїнам так було легше, зручніше оволодівати прийомами боротьби, які передавалися з покоління в покоління. Потім, з плином часу відбулося “відокремлення” формальних фізичних вправ, прийомів, рухів від їхнього первинного призначення, самозахисної, оборонної мети. Вся ця злагоджена система різноманітних прийомів, рухів і супровідної музики дійшла до нас у вигляді сценічного, колись бойового танцю. Подібні “бойові танці” є в багатьох народів світу. Український гопак – вічно жива пам’ять, що переросла в довершене мистецтво, про боротьбу з ворогом і дозвілля, вироблення нашими предками системи самозахисту.

В сучасному вигляді гопак втілює в собі численні специфічні фізичні і психофізичні прийоми. У запальному і пристрасному, завихреному і відчайдушному, із складними фізичними прийомами гопаку сьогодні помітна притаманна першооснова – бойовитість духу, віра у власні сили, надія на себе, свою спритність, винахідливість і силу.

Гопак і сьогодні втілює в собі численні специфічні прийоми, виконання яких вимагає гнучкості всіх частин тіла, блискавичної реакції. [6]

Цілі покоління нашого народу оволодівали й іншою системою козацької боротьби – гойдок, яка була призначена в основному для козацьких розвідників – пластунів. За цією системою боєць “приклеювався” до суперника, повторював усі рухи, а в разі помилки (із-за розгубленості, необачності, страху, відчаю тощо) нападав на нього, брав у полон чи знешкоджував. Цікаво, що арсенал прийомів цього напрямку єдиноборства дозволяв козакові битися з ворогом навіть і вночі.

В арсеналі козаків була система боротьби спас, яка мала суто оборонний характер. Для неї характерне філігранне, скурпульозне відпрацювання блокування дій супротивника.

Прагнення сучасних учнів оволодіти психофізичними і фізичними прийомами самооборони, саморегулювання козаків викликає інформація про те, що козаки спеціальними вправами досягли неймовірного ефекту, коли “тіло грає”. У такому разі больові удари супротивника не відчувалися ... Такі козаки вмів миттєво концентрувати свою внутрішню енергію в ту частину свого тіла, куди спрямовувався удар ворога. Такі явища притаманні ї східним системам боротьби, наприклад, мистецтву тибетських ченців “кадета” і “школі залізної сорочки” в кунг-фу і карате. Такі з побутової точки зору дивовижні факти визначає сучасна наука, хоч переконливе їх пояснення і обґрунтування належить майбутньому.

Значний пізнавальний і виховний потенціал має цілий пласт козацької культури, який дістав назву козацьке характерництво.

Боротьба козаків характерників із ворогами вважалася заслужено вершиною козацьких бойових мистецтв. В історичній пам’яті народу цей вид

боротьби овіяний нев'януchoю славою, ореолом легендарності. Деякі козаки настільки розвивали свої внутрішні сили, можливості свого організму, що досягли незвичайних успіхів у розвитку своїх здібностей. Багато сучасників вважало, що в них “вселялися” якісь надприродні сили. Таку силу і енергію козаки застосовували в разі потреби в боротьбі з ворогом. Вони володіли вміннями, які в наш час демонструють, наприклад, екстрасенси.

Постійно займаючись самовдосконаленням, козаки оволоділи специфічними дихальними вправами, проявляючи, подібно до йогів, справді надзвичайні можливості людського організму. Академік Д.І. Яворницький писав, що серед козаків були справжні велетні тіла і духу і що “Серед інших богатирів жив Васюринський козарлюга”, який “тільки дихне, як від того подиху людина падала з ніг”. [3]

У Запорізькій Січі виховання юнаків було підпорядковане фізичному розвитку та загартуванню. На основі детального аналізу історичних документів та свідчень дослідників стає можливим. Хоча б в головному, відтворити систему загартування запорізьких козаків.

Як відомо, козаки жили серед квітучої природи з чистим і свіжим повітрям. За давнім звичаєм, більшу частину року вони ходили в легкій одежі, без головних уборів, часто босими з оголеним торсом, що давало ефект від повітряних ванн. Завдяки постійному перебуванню на повітрі організм козаків поступово пристосовувався до температури навколишнього середовища, нижчої від температури тіла. Завдяки дії повітря непомітно зникало збудження, поліпшувався сон, з'являвся бадьорий настрій; позитивно впливали повітряні ванни і на серцево-судинну систему, сприяючи нормалізації артеріального тиску та кращій роботі серця.

Великого поширення серед запоріжців набуло загартування водою. За словами Д.І. Яворницького: “Козаки вставали на ноги із сходом сонця, зразу ж умивалися холодною джерельною або річковою водою”. [3] Загартування водою, порівняно з повітрям, мало більший вплив. Така своєрідна гімнастика, завдяки якій судини розширюються і звужуються залежно від температурних умов, дозволяла швидко адаптуватись козакові до відповідного середовища.

Тілесне і психофізичне виховання козаків було складовою частиною комплексної і цілісної системи ідейно-морального, емоційно-естетичного і військово-спортивного загартування. Спеціалістів з народознавчих і людинознавчих наук, ентузіастів чекає важливе завдання – у відомих нам вправах, тренуваннях, змаганнях, видах боротьби відтворити всю козацьку гімнастику, структуру рухів, а також компоненти цілісної системи вдосконалення і самовдосконалення.

Висока ефективність дії козацької педагогіки в галузі тілесного і психофізичного виховання, втілення нею найвищих досягнень національної педагогічної спадщини забезпечує глибоку і всебічну етнізацію підростаючих поколінь. Пізнавально-виховний потенціал козацької педагогіки сприяє створенню таких умов, ситуацій, які найбільше відповідають сутності генофонду української нації і формуванню в молоді глибокої духовності.

Захоплення фізкультурою і спортом – риса нашої сучасності. Таким чином, в Україні сформувались досить ефективні фізичні вправи та ігри, що сприяють фізичному, духовному й естетичному вихованню молоді – майбутніх вчителів. Використання цієї скарбниці в сучасних умовах – одне з головних завдань національної школи.

Методи козацької виховної системи досить актуальні в сучасному житті нашої країни. Освячені віками народні традиції і звичаї були тим визначним фактором, що сприяв адекватному вихованню в людині її тілесних і духовних складових, формуванню через традиційний народний здоровий спосіб життя, здорової нації. На сьогодні наука довела раціональність багатьох народних знань, які утвердилися у звичаях шляхом довготривалих пошуків Українська народна фізична культура є невичерпним джерелом знань, які склалися в продовж усієї історії народу. Пізнання духовної, моральної та психологічної, тілесної природи людини, потреба в її розумінні та постійному вдосконаленні є однією із найсуттєвіших умов життєдіяльності особистості майбутнього вчителя та нації в цілому.

Зараз дуже багато уваги приділяється засобам та методам національної школи виховання, але в практичній діяльності використовується мало. Лише на Львівщині здійснені перші кроки відродження національної системи виховання, зокрема відкрита перша в Україні федерація національного бойового виду мистецтва гопак, яка ставить перед собою ціль – національне відродження бойових мистецтв, підготовку майбутніх воїнів нашої держави, їхнє фізичне, моральне, духовне та естетичне виховання.

Використання педагогічного досвіду наших предків в галузі фізичного вдосконалення, внесе вагомий внесок до сучасних методів фізичного вдосконалення майбутніх вчителів, до оздоровлення нації.

Література

1. Бонплан Г.Л. Опис України ... - Львів: Каменяр, 1990. – с. 26 – 27.
2. Сірополко С. Історія освіти на Україні. – Львів: 1937. – с. 55 – 56.
3. Яворницький Д.І. Історія запорізьких козаків. У 3 т. – К.: Наукова думка, 1990. – Т. 1. – с. 236.
4. Приступа Є.Н., Пилат В.С. Традиції української національної фізичної культури. – Львів: Троян, 1991. – 104 с.
5. Гуленков М., Зубалій М. Гопак – мистецтво бойове// Гарт. – 1993.
6. Пристула О. Спас – бойове мистецтво запорізьких козаків// Шлях перемоги. – 1993. – С.8 – 9.
7. Грушевський М.С., Нарис історії українського народу // Київ. Лебідь. 1990. – с. 18.

Саяпина С.А.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ РУКОВОДСТВУ САМОВОСПИТАНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ

Современная национальная школа нуждается в учителе как глубоко образованном специалисте, овладевшем системой педагогических идей, мыслящей, яркой человеческой индивидуальности, активной творческой личности. Важные задачи, стоящие сегодня перед общеобразовательной школой, могут быть разрешены при обязательном условии: учитель должен быть подготовлен к творческой деятельности.

Исследователи проблемы педагогического творчества (Ю. Азаров, Н. Болдырев, М. Верб, В. Куценко, В. Шуман и др.) включают в это понятие различные компоненты, но все сходятся во мнении, что его важнейшей составной частью является творческая активность личности учителя: активное отношение к жизни, к людям, к социальным явлениям и событиям, к самому себе, к своим волевым, интеллектуальным, нравственным качествам. Пробуждать творческие силы ребенка, формировать его активную жизненную позицию может только творчески активная личность воспитателя.

Изучение трудностей в работе молодых учителей и практикантов показывает, что чаще всего их неудачи связаны с отсутствием глубокого понимания психологии школьников, неумением учитывать ее особенности в общении с ними, в определении методов педагогического воздействия. Это в свою очередь ведет к непониманию того, что воспитание и развитие личности школьника невозможно без его собственной активности, без самовоспитания, игнорируется важнейшая область духовной жизни подростков и старшекласников. Так, недостаточное знание основ теории воспитания личности, отсутствие навыков руководства этим процессом приводят к серьезным педагогическим ошибкам, потере контакта с учащимися и часто ведет к разочарованию в избранной педагогической профессии.

Несомненно, что подготовке студентов к руководству формированием личности школьника должно быть уделено значительное место в учебно-воспитательном процессе. Этой задаче служит, прежде всего, лекционный курс педагогического цикла.

В лекциях по «Введению в педагогическую специальность» студенты знакомятся с особенностями труда учителя, с требованиями, которые предъявляет современное общество и школа к его профессиональным и личным качествам. Первый серьезный разговор о культуре умственного труда, о самообразовании и самовоспитании идет на этих занятиях.

В курсе истории педагогики необходимо в качестве ведущей, прослеживаемой в историческом плане у всех крупнейших педагогов, выделить и проблему активности личности. Кроме того, не следует забывать, что жизнь и деятельность многих выдающихся педагогов прошлого (Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Г. Сковороды), советского периода (С.Т. Шацкого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского) – блестящий

пример самообразования и самовоспитания. В лекциях и на семинарских занятиях должно находиться место для чтения отрывков из дневников великих педагогов, воспоминаний их современников.

В опыте своей работы мы убедились, что это не ведет к ущемлению общей теоретической подготовки студентов по данному курсу, так как вызывает большой интерес к чтению дополнительной литературы; педагог выступает как представитель своего времени и народа, как человек, сумевший в силу принятой высокой социальной роли учителя стать яркой, сильной, творческой личностью. Не случайно, как показали специально проведенные анкеты и беседы, жизненным идеалом большего числа студентов (56,8%) уже к II курсу становятся выдающиеся педагоги.

Курс «Педагогика» решает основную задачу вооружения студентов теорией самовоспитания, главными методами его организации в школе. Но, к сожалению, существующая программа отводит этой теме не более двух часов, что, конечно, совершенно недостаточно для серьезной методической подготовки будущих учителей к руководству самовоспитанием школьников.

Это упущение в некоторой степени мы реализовали на занятиях спецкурса «Содержание, формы и методы работы классного руководителя», который организован в нашем университете на IV курсе в объеме 28 часов. Задачами спецпрактикума являются:

- а) знакомство с основами педагогического мастерства;
- б) вооружение студентов основными умениями и навыками организации и руководства воспитательной работой в школе;
- в) побуждение к самообразованию и самовоспитанию, необходимые в деятельности учителя.

Содержание спецпрактикума включает следующие темы: «Роль классного руководителя в организации жизни и деятельности классного коллектива», «Изучение учащихся классным руководителем», «Планирование работы классного руководителя», «Содержание, формы и методы работы классного руководителя по повышению успеваемости, развитию познавательных интересов, организации самообразования школьников», «Содержание, формы и методы нравственного воспитания школьников в системе работы классного руководителя», «Педагогическое руководство самовоспитанием школьников», «Система работы классного руководителя по эстетическому воспитанию», «Система работы классного руководителя по профессиональной организации школьников и руководству их трудовым воспитанием», «Работа классного руководителя с родителями и общественностью», «Работа классного руководителя с педагогически запущенными детьми».

Такое построение спецпрактикума дает возможность раскрыть основные направления работы классного руководителя, единство их целей, форм и методов как реализацию комплексного подхода в национальном воспитании. Ведущая идея, проводимая нами в содержании спецпрактикума – идея системности работы классного руководителя, призванная решить основную задачу – формирование активной жизненной позиции школьников. Поэтому

деятельность классного руководителя в любом направлении не может сводиться к сумме мероприятий, она представляет комплекс педагогических воздействий, обеспечивающих решение указанной основной задачи.

На занятиях курса (они организуются по подгруппам) студенты не просто рассказывали, а апробировали различные формы и методы работы в аудитории товарищей, которая на этот момент превращалась в класс, группу учеников. Так, к занятию по теме «Содержание, формы и методы работы классного руководителя по повышению успеваемости, развитию познавательных интересов, организации самообразования школьников» студенты получили задания по подготовке методических разработок и бесед с учащимися: «Как читать книги?», «Внимание вниманию», «Память и ее тренировка», «Секреты успешного учения». Проводились студентами мероприятия в школе: КВН для 8 класса «Эрудиты, в бой!», устный журнал для 7 класса «Друзья мои - книги», собрание для 9 класса «Учеба – только ли твое личное это дело?» и др. Необходимо было показать не только структуру различных мероприятий и подобрать литературу для их подготовки, но и продумать всю систему включения коллектива класса в общее дело, отработать содержание и формы заданий учащимся, оформить памятки по различным вопросам и т.д.

На занятиях по теме «Содержание, формы и методы нравственного воспитания школьников в системе работы классного руководителя» студенты осваивали методику проведения этической беседы и диспута на морально-этическую тему. Здесь мы также имели возможность, анализируя в группе материалы бесед и готовя со студентами диспут, показать, что все эти методы не только вырабатывают у школьников нравственные понятия, оценки, суждения, позволяют им осмыслить повседневный нравственный опыт и социальные нормы, но и в конечном итоге способствуют организации и стимулированию самовоспитания учащихся.

В теме «Педагогическое руководство самовоспитанием школьников» рассматривалась целостная система такой деятельности классного руководителя и отрабатывались ее основные методы.

Эта система педагогического руководства самовоспитанием школьников строилась таким образом.

1. Возбуждение у школьников желания стать лучше, избавиться от недостатков, развить хорошие качества своей личности.

2. Вовлечение школьников в деятельность, которая способствовала бы их активному самопознанию.

3. Организация систематического знакомства школьников с психолого-педагогическими основами формирования личности, с вопросами теории и методики самовоспитания и самообразования.

4. Индивидуальная помощь учащимся в составлении программы самовоспитания и самообразования, в наборе конкретных методов и приемов работы над собой.

5. Организация системы поручений и ответственных зависимостей в коллективе класса, чтобы учащиеся могли получить возможность утвердиться в

положительных качествах своей личности и включиться в деятельность по преодолению недостатков.

6. Привлечение родителей к руководству самовоспитанием школьников.

Так, при изучении любой темы курса в центре внимания всегда стояли личность и ее отношения с коллективом учащихся, способы их изучения, оптимального педагогического воздействия, обеспечивающего социальную и творческую активность школьников. Это давало возможность не только привить студентам некоторые навыки педагогического творчества, но и убеждало их в значимости самовоспитательной направленности системы работы классного руководителя и системы воспитательной работы школы.

Как показал наш опыт, значительный эффект дают и специальные методы стимулирования интереса студентов к проблемам самовоспитания школьников.

А. Решение педагогических задач.

Материал для таких задач в изобилии содержит педагогическая практика студентов в лагере, в школе. В педагогическом отряде в работе с трудными подростками.

Решение задачи студенты выполняли письменно. Эти работы дали возможность судить не только о степени их педагогической зоркости, знании психологии подростка, но и показали активное отношение самих студентов к осмыслению педагогической практики, понимание ими истоков саморазвития, самосовершенствования личности школьников.

Б. Обращение к опыту практической работы студентов со школьниками (в условиях работы в лагере, педагогическом отряде, во внешкольных организациях).

В. Анализ творческих работ учащихся.

Так, например, был организован анализ сочинений старшеклассников нескольких школ на тему: «Что есть я?» и «Расскажу об интересном человеке». Такое задание дало возможность не только отработать приемы изучения личности школьников, выявления ее характеристических черт и направленности по материалам творческих работ, но и показало значение сочинений как средства самопознания старшеклассников, методику проведения такого типа сочинений.

Заканчивая работу курса, преподаватель организует учебную встречу студенческих групп. Она проходит в форме соревнования - конкурса и включает проверку основных знаний и навыков в методике работы классного руководителя. В ходе учебной встречи студенты получают задания: показать методику выявления социальной активности коллектива, самооценки личности, проанализировать решения собрания класса, предложить приемы начала этической беседы со школьниками, проанализировать картину известного художника, сделать макет стенда по профориентации, составить вопросы к диспуту старшеклассников, объяснить особенности методики родительского собрания и т.д.

Заинтересованность студентов работой такого спецкурса довольно высокая. Об этом свидетельствует, прежде всего, степень их ответственности и

творческой активности в выполнении заданий спецкурса, в обсуждении их на занятиях. Кроме того, завершая работу, мы проводим анкету в студенческих группах. По данным анкет, 97,8% студентов ответили, что относятся с большим интересом к занятиям спецкурса и получили заметную методическую подготовку. Аргументы такого заключения разнообразны: «Стал ориентироваться во множестве методической литературы, научился видеть педагогическую цель отдельного воспитательного мероприятия», «Известные формы и методы воспитательной работы теперь у меня выстроились в понятную и стройную систему. Работа классного руководителя не пугает, жду ее с нетерпением», «Научилась при составлении методической разработки идти не от методического пособия классу, а наоборот, от особенностей ребят, их интересов к содержанию и форме конкретного дела», «Теперь я убеждена: чтобы стать настоящим классным руководителем, воспитателем, нужно многое «выстроить», воспитать в себе самой».

Некоторый опыт подготовки студентов – будущих учителей к руководству воспитанием и самовоспитанием школьников позволяет нам сделать следующие выводы.

1. В преподавании цикла психолого-педагогических дисциплин необходима четко выраженная самовоспитательная направленность содержания и методов обучения. Это вызовет у студентов потребность в их собственном самовоспитании, будет возбуждать к глубокому изучению педагогической литературы, самообразованию, обеспечит их серьезное отношение и практическую подготовку к руководству самовоспитанием школьников.

2. Необходимо предусмотреть организацию практических занятий, которые делают возможным вооружение студентов конкретными навыками руководства самовоспитания школьников. Именно на таких занятиях создаются условия для организации высокой активности и самостоятельности в анализе практических фактов и явлений воспитания, самовоспитания, материалов педагогической литературы. А эти качества и лежат в основе педагогического творчества. Формируя у будущих учителей умение решать нестандартные педагогические задачи, мы тем самым проектируем их творческие навыки, создание своего педагогического опыта.

3. В системе педагогической практики студентов следует особое внимание уделять не только развитию общих организаторских навыков, но и овладению методами изучения личности школьника, пониманию характера ее направленности, умения построить программу самовоспитания конкретного ребенка, определить наиболее рациональные приемы его работы над собой.

Мы обратились только к некоторым вопросам подготовки студентов к руководству самовоспитанием школьников. Совершенно очевидно, что целостная система необходима, и ее основание заложено в самой специфике педагогического образования, которое предполагает подготовку творческой личности учителя для современной национальной школы.

Смиренський В.М.

СПЕЦИФІЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ

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.

Залежно від того, на які види музикування спираються покази, прийоми поділяються на одноелементні, двохелементні та трьохелементні.

До *одноелементних* належать різні види вокальних, інструментальних і диригентських прийомів, що виконуються ізольовано.

До *двохелементних* – різні види поєднання співу та гри на музичному інструменті (вокально-інструментальні), співу та диригування (вокально-диригентські), диригування й гри на музичному інструменті (диригентсько-інструментальні), двох видів диригування (подвійні диригентські).

До *трьохелементних* – поєднання різних видів співу, диригування та гри на музичному інструменті (вокально-інструментально-диригентські), співу та двох видів диригування (подвійні вокально-диригентські).

Головною особливістю *вокальних* прийомів є необхідність співу вчителя, що наближається до звучання дитячого голосу. Це виявляється в процесі ілюстрування потрібного характеру звучання, без якого керівництво вокально-хоровою роботою з учнями неможливе. Володіння вокальними прийомами дозволяє педагогу вільно варіювати власні ілюстрації залежно від змісту педагогічного завдання, більш рельєфно виділяти окремі музично-виразні засоби або зіставляти різні варіанти вокального виконання. Досить поширеним у роботі вчителів є прийом вокальної підтримки учнів під час їх виконання. Крім співу мелодії з текстом чи вокалізації, застосовується спів на різні склади (наприклад, такі, що “округляють” чи “освітлюють” звучання, або під час роботи над єдиним формуванням голосних – ма, мо, му, ме, мі та ін.); з назвою звуків, ритмічних складів, ступенів ладової сольмізації – йо - ле - ві - на - зо - ра - ті (головним чином, під час розбору пісні). При цьому важлива вільна орієнтація педагога в музичному матеріалі: вміння переходити від співу одного

голосу до співу іншого; точно задати тон без допомоги інструмента; слухаючи спів однієї з хорових партій, підспівувати мелодію іншої тощо.

Інструментальні прийоми, як правило, виконуються вчителем за умови зберігання контролю за діями учнів. Ілюструючи навчальне завдання (за допомогою гри мелодії, акомпанементу пісні, гармонічної каденції тощо), педагог одночасно спостерігає за особливостями сприймання учнів, співацького процесу загалом. Такий розподіл уваги передбачає гнучке видозмінення змісту інструментальних показів: переведення гри акомпанементу на гру мелодії, одного голосу на інший; гру акомпанементу в різних варіантах – спрощеному, у вигляді гармонічних функцій, в різній ритмічній організації тощо; зміну характеру звуковедення, фразування, динаміки. Умови роботи в класі (наприклад, розміщення меблів і місце розташування музичного інструмента) потребують від педагога вільного виконання прийомів будь-якою рукою. Так, наприклад, гра мелодії може бути як у правій, так і в лівій руці. Більш того, в одній руці часто поєднуються гра мелодії та гармонічної основи пісні.

Різноманітне коло одноелементних *диригентських* прийомів має застосовувати вчитель музики, керуючи співацькою діяльністю учнів. Перш за все це жести, що передають ті чи інші особливості хорового звучання в комплексі або окремо. В умовах класу ці жести суттєво трансформуються: значно скорочується їх амплітуда, збільшується рельєфність, наочність, контрастність, часто жести виконуються однією рукою. Подібно до вокальних та інструментальних прийомів, у диригентському жесті опукло підкреслюється один з музично-виразних засобів (наприклад, плавність звуковедення, кульмінація тощо).

Значне місце під час керування співом учнів займають жести, що наочно передають ритмічну й інтонаційну побудову мелодії. Традиційними серед них є графічні покази в просторі, завдяки яким кожний звук мелодії передається шляхом наочного зіставлення жестів за висотою. При цьому кисть руки або зберігає єдину форму, або змінює її. Останнє відбувається у випадку застосування ручних знаків ладової сольмізації. Під час передавання метроритмічної побудови мелодії ритмічний рисунок подається єдиними за формами жестами на одній висоті (переважно в уповільненому темпі).

При одночасному передаванні метроритмічної та звуковисотної сторін різні за висотою жести чергуються в потрібному ритмі. Вони мають закономірну ефективність: єдність зорової та слухової наочності в них сприяє активізації музично-слухових уявлень учнів, концентрує їх увагу на потрібній стороні побудови мелодії, допомагає їм у подоланні інтонаційних і ритмічних труднощів виконання. Ці прийоми особливо ефективні в тих випадках, коли вони паралельно відображають музично-виразні особливості пісні (звуковедення, нюансування, фразування тощо), тобто коли технічний і художній бік пісні взаємодіють.

Чільне місце в роботі вчителів музики займають прийоми показу графічних зображень, що передають окремі грані музичного твору. Це загальноприйнятий нотний запис, різні схематичні зображення, наприклад,

звуквисотні та метроритмічні схеми (запис мелодії крапками, рисочками, драбинкою, запис ритмічних складів, ладових ступенів та ін.); схеми динамічного розвитку, фразування тощо. Застосування нотного запису і схематичних зображень вимагає від педагога визначених навичок їх показу. Точно фіксуючи рукою певні знаки, вчитель мобілізує увагу учнів, прищеплює навички стеження за нотним записом. Хоча в художньому відношенні фіксуючі жести не мають особливої виразності, вони вимагають вільного і природного руху педагога-музиканта біля дошки, вміння організувати показ так, щоб запис був чітко видний і йому, і учням. У цьому разі педагогічна імпровізація виявляється у розв'язанні безлічі педагогічних завдань щодо інтонації, ритму, динаміки, фразування.

Якими б не були одноелементні прийоми, їх можливості обмежені. Заміна одноелементних прийомів дво- і трьохелементними за аналогічних обставин підвищує ефективність показу, компенсує недоліки всіх елементів. Такі прийоми незамінні за необхідністю одночасного усунення відразу декількох дефектів у співах учнів.

Вокально-інструментальні прийоми охоплюють різноманітні варіанти співу під власний акомпанемент: демонстрування пісні, гри та спів мелодії, гри одного і спів іншого голосу та ін. Такі прийоми корисні під час ілюстрування навчальних завдань і керівництві хоровим співом (як музично-слухової опори). Вільне володіння вчителем музики навичками співу під власний акомпанемент ґрунтується як на вмінні співати й грати окремо, так і на вмінні координувати ці дії. Педагог звично користується паралельно вокальними і вокально-інструментальними прийомами.

Вокально-диригентські прийоми мають високу ефективність під час ілюстрування навчальних завдань за допомогою співу і жесту, що підвищує наочність показу, а також у процесі поєднання активної вокальної підтримки хорового співу учнів з диригентським керуванням, актуалізуючи можливість впливу на якість хорового співу. Останнє особливо часто застосовується за умови співу без підтримки музичного інструмента (а cappella).

Значне місце в роботі вчителя займають *інструментально-диригентські* прийоми. Вони застосовуються і для ілюстрування навчальних завдань (наприклад, показ співвідношення мелодії за висотою та ритму з одночасною грою на інструменті), і для керівництва хоровим звучанням. Часто поширене епізодичне застосування диригентських жестів та одночасної гри мелодії й акомпанементу пісні.

У *подвійних диригентських* прийомах поєднується передавання музично-виразних особливостей з метроритмічними та звуквисотними співвідношеннями мелодії. Активізуючи музично-слухові уявлення учнів, педагог досягає єдності технічної та художньої сторін вокально-хорової роботи. Під час співу а cappella такі прийоми сприяють більш упевненому подоланню учнями інтонаційних, ритмічних та інших труднощів безпосередньо в процесі роботи над художнім образом твору. Ці покази особливо дійові за умови

двоголосного співу, коли кожна рука передає особливості одного з голосів (за допомогою графічного показу в просторі або ручних знаків).

Проте, на уроках музики часто виникають ситуації, коли навіть двохелементні прийоми виявляються не досить дійовими. В таких випадках педагог-музикант поєднує відразу три одноелементних прийоми. Володіння трьохелементними прийомами ґрунтується як на вільному оперуванні одноелементними, так і на навичках їх координації в двохелементних.

Вокально-інструментально-диригентські прийоми, тобто одночасний спів, гра на музичному інструменті та диригування застосовуються в роботі над одно-, дво- чи трьохголосними піснями з акомпанементом. За умови одноголосного співу диригентське керування поєднується з активною музично-слуховою підтримкою всіх учнів, за умови дво- чи трьохголосного співу – з одночасною підтримкою кожного голосу.

Подвійні вокально-диригентські прийоми, тобто спів та одночасно два диригентських покази, застосовуються переважно за умови співу а саррелла. При цьому диригентські прийоми обох рук мають бути різними (наприклад, одна рука показує музично-виразні особливості твору, а друга – метроритмічні та звуковисотні співвідношення та ін.).

До викладеного вище потрібно додати, що застосування розглянутих прийомів супроводжується необхідними словесними поясненнями вчителя музики, які підсилюють ефективність педагогічної імпровізації, зокрема, її комунікативно-організаційної функції, що контролює і спрямовує дії педагога та учнів, мотиваційно-пізнавальної, що збагачує зміст цих дій, професійно-діяльній, що підвищує професійну майстерність і культуру педагога.

Степанець І.О.

САМОДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА - ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ

Сучасна концепція вищої освіти однозначно визначає завдання формування у випускників вузів здатності до самоосвіти і творчої професійної діяльності. Вона, на відміну від класичної дидактичної моделі освіти, орієнтована на розвиток здібностей до самостійної творчості, коли поряд із засвоєнням систематизованих опорних знань, які надаються переважно у проблемному ключі, не менш важливим є формування вмінь і навичок, самостійного їх оновлення і творчого застосування.

Щоб встановити основні методичні засади (принципи), на яких має бути організований навчальний процес у сучасному вузі, слід, вочевидь, звернутись до питання, яким має бути цей вуз в ідеалі. Оскільки вуз визначається характером навчальної діяльності студентів, спробуємо встановити ідеальну форму останньої, розуміючи її як діяльність, спрямовану на виховання кожного студента всебічно розвиненою, професійно і соціально зрілою особистістю.

Навчальна праця студентів за сучасних вимог набуває і, в найближчому майбутньому, має остаточно набути форми вільної праці. При цьому вільна

праця буде зовні немотивованою, спонукання до неї будуть закладені в самому її процесі й результатах, тому вона виступає як самодіяльність.

Самодіяльність тут розуміється як характеристика будь-якої діяльності людини, що є метою потребою життя. Для того, щоб навчальна праця набула форму самодіяльності, необхідно створити не тільки відповідні матеріальні й соціальні, й психологічні умови, а саме: людина, яка стала студентом, має бути психологічно готовою до такої праці. Ця проблема, як свідчить аналіз педагогічної теорії і практики, ще далеко не розв'язана навіть на теоретичному рівні.

Так історично склалося, що навчальна діяльність набула таких форм, які мало або і зовсім не відповідають природним потребам студентів, їхнім потребам у формуванні себе як особистості, як професіонала з власним, індивідуальним обличчям.

Дійсно, про яку відповідальність класичної системи навчання потреб студентів може йтися мова, якщо ми до цього часу орієнтуємося на людину з середніми здібностями, тобто стримуємо талановитих і "підганяємо" слабких.

Основні стимули студентів до навчальної діяльності поки ще лежать поза нею самою, є зовнішніми стосовно праці і мають часто форму прямого або непрямого примусу. Отже, поки що для переважної кількості студентів навчання не є формою самодіяльності.

Якщо ми бажаємо забезпечити формування готовності студентів до навчання, то повинні віднайти такі його форми, так організувати навчальний процес, щоб навчальна діяльність набула форми самодіяльності.

Побудова навчально-виховного процесу за принципом навчальної самодіяльності особливо важлива тепер, оскільки яку б проблему освіти ми не взяли нині, її розв'язання в сучасних умовах можливе лише за широкого розвитку навчальної самодіяльності студентів.

Зрозуміло, що одним із основних напрямів розв'язання даного завдання є пошук шляхів активізації навчання та нової його організації з погляду технології формування творчої самостійності студента як риси його характеру. Сама самостійна робота має стати фактично новою як з погляду творчої інтелектуальної праці, так і з боку методики її організації. Реалізація якісно нового рівня самостійної роботи веде за собою зміну ролі організаторів і виконавців навчальної діяльності, їхніх взаємин.

Багато викладачів приділяють увагу питанням учіння студентів, навчають умінням учитися, допомагають оволодівати відповідними правилами. Однак значна частина не надає значення цьому процесу, не дивлячись на те, що першокурсники готові до вузівського навчання, і студенти тривалий час відчують серйозні труднощі в оволодінні правилами учіння у вищій школі, багато при цьому просто вивчають напам'ять, як це було в середній школі, даремно витрачають час.

Перебудова вимагає від організаторів навчального процесу і від самих студентів з першого курсу відвести необхідний час дидактиці учіння і самоосвіти. Педагогічний колектив Харківського педагогічного коледжу,

слідуючи цій вимозі, намагається цілеспрямовано працювати зі студентами для того, щоб вони набули вмінь і навичок навчання у вузі. Вже стали традиційними жовтневі педагогічні наради викладачів усього коледжу і малі педагогічні наради на відділеннях, присвячені обговоренню таких питань, як: адаптація студентів нового прийому до нових умов, наукова організація праці студентів, організація самостійної роботи студентів тощо. Кожна циклова комісія прагне вдосконалювати особисту дидактику кожного студента, попереджаючи у такий спосіб марну трату сил і часу студентів, досягаючи значної якості їхнього навчання.

Меті підвищення ефективності формування спеціаліста сприяє і введення у розклад спецкурсів "Науково - дослідницька робота студентів", "Організація самостійної роботи студентів", "Основи бібліографії", які передбачають озброєння студентів знаннями і практичними навичками самостійної науково-пошукової роботи на теоретичному й емпіричному рівнях пізнавальної діяльності.

На засіданнях науково-методичних нарад у коледжі постійно культивується ідея про те, що навчання можливе лише за умови, коли із знанням справи, виявляючи самостійність і творчу активність, діє сам студент, виконуючи відповідні функції. Керівники занять для цього створюють таку обстановку, щоб усі студенти мали можливість самостійно здобувати знання, осмислювати сприйняте шляхом постановки проблемних питань, завдань, вправ, дискусії тощо.

Зрозуміло, творча особистість формується тільки у творчій праці, коли є можливість самостійно привнести щось нове у вивчене, використати його, оволодіти явищем у його новому вигляді. Важливий творчий багаж набувається студентом, коли він досліджує певне питання проблеми, що виноситься на наукову конференцію, самостійно розробляє наукове повідомлення, виступає, доводить, переконує інших. У процесі самостійного творчого навчання студент перетворюється на суб'єкт пізнавальної діяльності, тобто активізується його самодіяльність.

Важливим правилом навчання в сучасному вищому навчальному закладі має стати самостійне здобуття необхідних знань і умінь, а не одержання в готовому вигляді. У процесі такого навчання бере участь стільки педагогів, скільки присутніх на занятті: викладач - навчає всіх, кожен - навчає себе сам.

Література

1. Буряк В.К. Самостійна робота з книгою. - К.: Знання, 1990.
2. Гапон З.В. Организация самостоятельной работы студентов в общежитии на базе специализированного учебного центра. Проблемы высшей школы. – К.: 1985.
3. Михайловский В.А. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие. - Харьков: ХГУ, 1991.-187с.

Гаманюк О.А., Росік Т.Т.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Освіта в ХХІ столітті все більше стає сферою, яка усвідомлює своє завдання в олюднюванні знань здобутих наукою та в забезпеченні індивідуального розвитку людини. Для виконання даного завдання потрібно віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти. Домогтись цього можливо лише за умови докорінної зміни змісту навчання. Новий зміст навчання має відображати все багатство раціональних знань людства, зокрема в духовній сфері, щоб забезпечити через систему окремих предметів цілісне бачення людиною оточуючого світу. Потребує значної корекції також спрямованість навчального процесу у зв'язку з необхідністю вироблення в людини потреби та вміння навчатись у продовж життя.

Утвердження особистісно-орієнтованої педагогічної системи має своєю метою виховати людину, яка здатна брати на себе відповідальність. Для цього необхідно будувати справу навчання і виховання конкретної людини на основі її природних здібностей, тобто покласти в якості основних стимулів навчання інтерес, задоволення потреби в пізнанні, самопізнанні і розвиткові. [1]

На рівні результату це означає перехід від кваліфікації до компетенції, яка має дати людині змогу адаптуватися в умовах постійних змін у реальному світі. Процес вирішення накреслених завдань (на теоретичному та практичному рівнях) тривалий і досить суперечливий. Успішність його протікання залежить: 1) від успішності вирішення проблеми якісної підготовки особистості вчителя до професійної діяльності; 2) мистецтва використання вчителем набутого рівня компетентності у педагогічній діяльності.

Почнемо з проблеми особистості вчителя, однієї з вічних проблем, яка має тенденцію трансформуватися з плином часу. Не дивно, що діапазон вимог до особистості вчителя (наприклад, з часів Давньої Індії до періоду становлення у ХVІІ ст. української державності) сягає на своїй вершині рівню духовного наставництва й падає в буденній практиці сьогодення до транслювання певного обсягу навчальної інформації.

У другій половині ХХ ст. представники педагогічної науки, знову й знову повертаються до проблеми особистості вчителя, шукають шляхи підвищення рівня кваліфікації вчителя (М.Б.Євтух, С.Б.Єлканов, І.С.Дмитрик, В.І.Загвязинський, В.А.Кан-Калик, Б.Д.Красовський, К.М. Левітан, А.К. Маркова, В.М.Никандров, В.Ф.Орлов, та ін.). Вчені розробляють вимоги до особистості вчителя як до представника суспільства, визначають групи вимог які стосуються його індивідуального досвіду та розвитку психічних процесів [2. 8-9]. У професійному становленні особистості вчителя виділяють значущі періоди: 1) підготовчий, довузівський, коли відбувається вибір професії; 2) початковий, вузівський період, під час якого формуються основи професійно важливих умінь і навичок особистості; 3) основний, післявузівський

Становлення особистості вчителя розуміють не як просте накопичення знань, а як постійний, складний і суперечливий процес вдосконалення вчителя [2. 50-51]. Професійну індивідуальність учителя розглядають як багатоструктурне утворення вважають, що індивідуалізація як система підготовки вчителя повинна здійснюватися на індивідуальному, особистісному та суб'єктивному рівнях. Це означає, що професійна підготовка майбутнього педагога повинна відбуватися не як спрямований ззовні потік стимулів-подразників дидактичного характеру для формування адекватної поведінки, а як актуалізація потенційних можливостей особистості та розвиток її до рівню зрілості, яка забезпечується здебільшого ростом зсередини" [2. 76-81].

У зв'язку з цим, у кінці ХХ ст. постає необхідність дослідження шляхів які можуть привести до змін у інтерпретації, на рівні професійної підготовки майбутнього вчителя, таких педагогічних понять, як "індивідуальність", "особистість", "свідомість особистості", "розвиток професійної свідомості вчителя". Не випадково, на початку ХХІ ст. методичною домінантою у вищій школі стає підготовка вчителя-вихователя спроможного вийти за межі власного предмета й усвідомлювати фахові знання в системі культури. Вимальовується вектор професійної переорієнтації вчителя від просвітництва до здійснення життєво-творчої та культурної місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно-зорієнтованої, комунікативної [3.170-177].

Таким чином, на початку ХХІ ст. постає очевидною проблема переходу від кваліфікації до компетенції, яка має вирішуватись сучасною педагогічною наукою на методологічному, теоретичному та методичному рівнях. В психолого-педагогічній та довідковій літературі поняття компетентності розглядали (Б.С.Гершунський, І.А.Зязюн, С.Ю.Головін, Г.М.Коджаспарова, А.Ю.Коджаспаров, та ін) Дане поняття має загальнотеоретичний та ряд прикладних рівнів: 1) компетентність загальнокультурна, 2) компетентність соціальна, 3) компетентність соціально-психологічна, 4) компетентність професійна (зокрема педагогічна компетентність) та інші. Так, Б.С.Гершунський Б.С. у праці присвяченій пошукам практико-орієнтованих освітніх концепцій для ХХІ ст. визначає професійну компетентність як категорію, що характеризується: 1) рівнем професійної освіти; 2) досвідом, 3) індивідуальними здібностями людини; 4) мотивованим прагненням до безперервної самоосвіти й самовдосконалення; 5) творчим та відповідальним ставленням до справи. Більш високим рівнем результату освіти вчений вважає "рівень культури" як вище виявлення освіченості та професійної компетентності взятих у купі. Для освітян важливо усвідомлювати той факт, що тільки на рівні культури може у найбільш повній мірі виявитись людська індивідуальність. [4.73-74]

Для порівняння цікаво, що в найбільш сучасному педагогічному словникові (Г.М. Корджаспарової та А.Д.Корджаспарова) професійна компетентність учителя визначається як володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, що означають сформованість педагогічної діяльності,

педагогічного спілкування й особистості вчителя, як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості. Можна побачити, що наведене визначення, вже не постигає за динамічним плином часу і тому потребує перегляду, доповнення та значних коректив. Більш широким є поняття компетентності соціально-психологічної (словник психолога-практика С.Ю.Головина), що визначається як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми в системі міжособистісних відносин. Формується в ході освоєння індивідом систем спілкування і включення в спільну діяльність. У її склад входять: 1) уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях; 2) уміння правильно визначати особистісні властивості та емоційні стани інших людей; 3) уміння вибирати адекватні способи спілкування і реалізувати їх у процесі взаємодії. Особливу роль тут грає уміння поставити себе на місце іншого, яке реалізується якостях рефлексії та емпатії. Ще більш об'ємним можна вважати поняття компетентності загальнокультурної, що визначається як рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного рішення виникаючих пізнавальних проблем і уточнення своєї позиції.

Визначення компетентності загальнокультурної та “рівня культури” в освітніх “сходінках” С.Б. Гершунського не тотожні, але вони вказують на ту вертикаль яка має бути накресленою у пошуках нового визначення поняття “професійна компетентність вчителя”. Отже, тільки “рівень культури” можна вважати достатнім для того, щоб майбутній вчитель оволодів (із досвіду становлення власної індивідуальності) хистом до тонкого мистецтва допомоги іншій людині у розкритті та розвитку її індивідуальності. У цьому зв'язку важливим є розуміння того, що без глибокого занурення у процеси творчості, ні завдання розвитку індивідуальності майбутнього вчителя, ні, тим паче, виховання в нього хисту до розкриття індивідуальності інших здійснити не можливо.

Отже, проблема переходу до рівню професійної компетентності полягає у необхідності детального перегляду всього змісту методичного комплексу психолого педагогічної та культурологічної підготовки сучасного вчителя, вивченні тих тенденцій та змін, які в ньому відбуваються чи мають відбуватися. Найбільш детально цей комплекс розробляється фахівцями з проблем педагогічної майстерності (І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос, О.Г.Самещенко, В.А.Семиченко, Н.М. Тарасевич, О.С.Булатова, Л.А.Ільїна, Н.В. Сергеева та ін.). На загально-філософському рівні потрібно зробити крок до синтезу знання з вірою, це розкриє перспективи щодо виробки нового змісту освіти. Тому, що педагогічна освіта це не тільки оволодіння системою знань, логікою міркувань і способами діяльності. Це занурення в культуру, вироблення людиною системи цінностей і змістів, розвиток почуттів і відносин. Це становлення внутрішнього світу особистості на основі знань, емоцій, віри і любові. Настав час виходити з того, що сучасний педагог не стільки транслятор інформації чи інструктор, скільки носій культури, духовний наставник. [5 4-6]

Своєрідність процесу набуття професійної компетентності майбутнім вчителем полягає не тільки в тому, що дана якість особистості має

формуватися водночас на всіх рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному [6.35], але й у тому, що для підготовки вчителя потрібна особлива технологія професійного навчання, оскільки такі якості, як емпатія, здатність до імпровізації й інші не засвоюються з базовими науковими знаннями. У створенні такої технології багато в чому може допомогти театральна педагогіка, головні риси якої – глибока індивідуалізація, творчий характер діяльності, і прагнення проникнути в природу людської виразності. Перспективність система виховання людей театру полягає в тому що, по-перше, вона досліджує природу творчого комунікативного впливу однієї людини на іншу, по-друге, пояснює генезис творчого самопочуття в діяльності комунікативного порядку, по-третє, розкриває природу людської виразності і шляхи її розвитку. У такому контексті, педагогічна творчість може бути охарактеризована не стільки як ефективне використання педагогічних знань, умінь і навичок у діяльності, скільки як застосування художньої логіки при рішенні власне педагогічних задач. Характерним є й те, що педагогічна творчість не може існувати без особистісного, індивідуального втілення, де вона набуває характеристик художньої діяльності. [5. 6-11]

Сутність художньої діяльності вчителя полягає в організації естетичного сприйняття створюваної педагогічної реальності, що завжди означає співучасть сприймаючого її суб'єкта. Художня діяльність учителя припускає доцільне використання зображувально-виразних засобів, що оптимально забезпечують індивідуальну форму відображення структури педагогічної творчості. У даному випадку найбільш ефективні засоби драматичного театру, до яких відносяться прийоми майстерності актора і режисера, які оптимізують: 1) комунікативну діяльність учителя за допомогою способів акторського перевтілення; 2) діяльність спілкування (взаємодії) за допомогою сценічних способів естетичного впливу; 3) творчу діяльність за допомогою способів режисерської інтерпретації змісту діяльності вчителя, що ведуть до емоціонально-образних форм її вираження.

Схожість мистецтва драматичного театру і педагогічної діяльності характеризується за наступними параметрами: 1) організація колективної діяльності; 2) реалізація концептуальної спрямованості діяльності; 3) своєрідні форми вираження змісту, що стимулює створення позитивної емоційно-творчої атмосфери діяльності; 4) способи естетичного впливу в процесі взаємодії, що сприяє естетичному сприйняттю реальності; 5) художня організація діяльності, що виражається в цілісності темпо-ритмічного сполучення її елементів у часі і просторі. Тому, художніми засобами втілення педагогічної діяльності можуть бути виразні засоби акторської творчості та режисури, до яких відносяться мовні (інтонаційні), пластичні (пантомімічні) і композиційні (мізансценічні) засоби. Вони забезпечують можливість реалізації культурологічної функції вчителя засобами театру, що виражається в його здібностях: 1) до моделювання і проведення ігрових форм занять; 2) до імпровізації в педагогічній взаємодії; 3) до керування діяльністю учнів за допомогою розвитку їхнього творчого потенціалу. Засвоєння способів організації даних видів діяльності базується на

вивченні теоретичних аспектів драматичного мистецтва і припускає оволодіння прийомами майстерності актора і режисера. У сукупності вони складають три види сценічних технік: техніку акторського перевтілення, техніку сценічного спілкування і техніку режисерського мизансценировання. [7.6-7]

Тепер звернемося до питання використання вчителем набутого рівня компетентності в педагогічній діяльності, як другого аспекту означеної на початку статті проблеми. Дане питання має своє вирішення у здатності вчителя вдало будувати драматургію (сценарій), розподіляти ролі та здійснювати захоплююче видовище під вже (за стільки віків!) досить звичною, і навіть тривіальною назвою – “урок”. Це вже галузь дидактики, яка останнім часом займається пошуком нових форм для втілення нового змісту освіти.

У цьому зв'язку привертають увагу зусилля київської лабораторії передового педагогічного досвіду, що вивчає нестандартні уроки, як важливу форму розвитку навчальної творчості учнів. Це перш за все - інтегровані уроки, які мають на меті синтез (способів пізнання) з декількох тем, предметів або видів діяльності навколо однієї проблеми. Вчені відрізняють такі види інтегративних уроків: 1) за змістом предметів: бінарні та поліфонічні; 2) за характером пізнавальної діяльності: репродуктивні, конструктивні, творчі; 3) за провідними видами діяльності: уроки на яких здійснюється діяльність навчальна, суспільна, виробнича, ігрова. Бінарними є уроки, які проводять з учнями фахівці різних предметів або різних галузей науки, техніки, культури. Поліфонічні уроки інтегрують зміст кількох предметів.

Першочергова дидактична задача педагогіки середньої школи, на нашу думку, полягає в наступному. Процес придбання знань необхідно організувати таким чином, щоб він задовольняв усім основним закономірностям, тобто цей процес повинен включати в себе репродуктивне і творче пізнання як дві самостійні ланки єдиного цілого (на уроці або серії уроків), як ціле з елементом у кожній ланці, і щоб співвідношення ланок і елементів було досить жвавим і динамічним, що забезпечує розвиток пізнавальної діяльності учнів від нижчих рівнів до вищих [9].

Якщо матеріал, що вивчається, є абсолютно новим і не пов'язаний з раніше вивченими знаннями і досвідом учнів, теоретичні положення є виключно складними, матеріал, що вивчається містить у собі тільки факти, перелік найменувань, подій, то в усіх цих випадках обирається репродуктивний спосіб вивчення.

Якщо ж навчальний матеріал містить у собі якісь теоретичні положення, принципи, правила, визначення, формули, що відображають стійкі зв'язки, стосунки, закономірності явищ, процесів, предметів, теоретичні положення (частково або повністю) можуть бути самостійно відтворені учнями на основі спостережень, вимірювань, дослідів або на основі логічних операцій, або на основі поєднання того й іншого; якщо матеріал, що вивчається, має зв'язок з раніше вивченим, і учні можуть використати раніше набуті знання як інструмент пізнання нових явищ, то в усіх випадках, як правило, може

обиратися комбінований спосіб - репродуктивно-творчий, тобто частина матеріалу вивчається репродуктивним способом, інша - творчим.

За всіх цих умов і плюс за умови підготовленості учнів матеріал може вивчатися повністю творчим способом, але його використання вимагає від учнів умінь володіти достатнім набором відповідних методів розпізнавання явищ, що вивчаються, і предметів, і набором методів їхнього самостійного опису, пояснення і виведення алгоритмів перетворення.

До нестандартних уроків також належать уроки з різновіковим складом учнів уроки такого типу дають можливість показати перспективи розвитку даної проблеми, виховують прогностичне мислення, прилучають до колективної творчої діяльності.

Театралізовані уроки мають на меті у звичайних умовах програм і часу, віку учнів викликати емоції, збудити інтерес до важких тем, спираючись переважно на образне мислення, фантазію, уяву школярів. За змістом і структурою такі уроки нагадують години позаурочного спілкування. Їх доцільно проводити на заняттях з мови, літератури, музики, образотворчого мистецтва. [8.31-33]

Можна зробити висновок про те, що проблема переходу від кваліфікації до компетенції, має вирішуватись сучасною педагогічною наукою комплексно: 1) на методологічному рівні має здійснюватись філософсько-антропологічний, культурологічний підхід до рішення проблем освіти; 2) теоретичному рівні - це має бути синтез знання та віри; 3) на методичному та технологічному рівнях 3) як грамотне, творче використання засобів театральної педагогіки.

До необхідних якісних змін може на шляху перетворень може привести рух у двох напрямках на зустріч один одному: 1) зверху на рівні коректив в навчальних планах, кваліфікаційних характеристиках спеціальностей та інше; 2) знизу на рівні окремих методик та їх застосування у підготовці майбутніх вчителів; використання вчителями набутого у вищій школі рівню кваліфікації в організації співтворчості з учнями з метою розвитку їхньої соціально-психологічної компетентності, яка є підґрунтям і запорукою подальшого становлення вже їхньої професійної та загальнокультурної компетентності.

У зв'язку з цим, постає необхідність вирішити ряд завдань організаційного та методичного рівню:

підняти розуміння професійної компетентності вчителя до рівня загальнокультурного на якому найбільш повно може розкритися індивідуальність людини;

переглянути професіограму (кваліфікаційну характеристику) вчителя з метою переведення її від рівню кваліфікації до рівня компетенції (наприклад, рівень митця у галузі педагогіки з розкритим творчим потенціалом, розвинутими драматургічними акторським та режисерськими даними);

перебудувати методичний комплекс психолого-педагогічних предметів на методологічному, теоретичному та прикладному рівнях, щоб він відповідав завданню розкриття творчої індивідуальності майбутнього вчителя; (мистецького характеру предмети мають бути присутні на всіх етапах навчання,

логічно розташовані з урахуванням наростання складності та можливості спиратися на попередні досягнення);

створити умови для дійсного, а не декларативного опанування вчителями (під час навчання у вузі) прикладними методиками з театральної педагогіки. Такими як елементи акторської, режисерської та сценарної майстерності не тільки і на стільки на теоретики ознайомчому рівні скільки на рівні практичного використання (тренінги, творчі майстерні, мистецькі майданчики, театральні гуртки, студії тощо);

накреслити шляхи вдосконалення та урізноманітнення форм міжпредметних зв'язків, особливо у циклі психологічних педагогічних дисциплін;

вдосконалити форми підготовки вчителів до роботи в школі на рівні імпрровізації у навчальному та виховному процесі.

Література

1. В. Г. Кремень Філософія освіти ХХІ століття // "Освіта України" № 102-103 28 грудня 2002 р.

2. Педагогічна творчість і майстерність: Хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. – К., ІЗМН, 2000. – 168 с.

3. Орлов В. Ф. Феноменологія у педагогіці: можливості інтеграції/Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XI / За загальною редакцією Г. І. Легенького та В. І. Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПІ, 2001. – 328 с.

4. С. Б. Гершунский Философия образования для ХХІ века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) – М.: Изд-во «Совершенство» 1998. – 608 с.

5. Булатова О. С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 240 с.

6. Педагогічна майстерність: Підручник/ За ред. І. А. Зазюна. Вища шк., 1997. – 349 с.

7. Средства театрального искусства педагогической деятельности: Методические рекомендации/ Сост. Л. А. Ильина; Под ред. Н. В. Сергеевой. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. 45 с.

8. Організація творчої діяльності учнів у навчально-виховному процесі.: Конспект лекцій з курсу "Основи педагогічної творчості вчителя"/ Укл. Журавленко І. М. – К.: НПУ. 1997. – 38 с.

9. Коротяев Б. И. Учение - процесс творческий: Кн. для учителя: Из опыта работы. - 2-е изд., доп. И испр. - М.: просвещение, 1989. - 159 с.

Дейниченко Л.М.

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ.

В умовах розвитку роботи вищої національної педагогічної школи набуває особливого значення формування екологічної культури майбутнього вчителя. Певний досвід з питань еколого-педагогічної підготовки студентів набутий вищими педагогічними закладами України у 50-80-ті роки.

Аналіз архівних матеріалів, науково-педагогічної та методичної літератури свідчить, що передові вчені, методисти вели пошуки форм та засобів, які сприяли б підвищенню ефективності навчально-виховного-процесу, виробленню у них пізнавального інтересу, активізації їх практичної діяльності з охорони навколишнього середовища.

Педагогічно корисними формами підготовки студентів до природоохоронної діяльності в школі, що використовувалися викладачами педагогічних закладів у процесі польової практики, було виконання індивідуальних дослідницьких завдань з екологічної тематики, які розроблялися кафедрами і повідомлялися студентам до початку практики. Важливе місце в поглибленні знань студентів на польовій практиці посідало рішення пізнавальних задач під час проведення екскурсій в природу, при їх обговоренні та аналізу: складання біотичних зв'язків рослинних та тваринних компонентів. Викладачі також застосовували творчі завдання з методики проведення екскурсій природоохоронного змісту. З цієї метою наприкінці практики з ботаніки і зоології кожен студент проводив залікову екскурсію зі своєю навчальною групою в присутності викладача. Крім того майбутні вчителі залучалися до проведення екологічних екскурсій з учнями.

Але, не дивлячись на ефективність індивідуальної роботи студентів, рівень їх екологічної культури залишався невисоким, що поставило вимогу використання інших форм індивідуальної, групової роботи студентів при вивченні природничо-наукових дисциплін: проведення дослідів та спостережень, комплексних екскурсій та наукових експедицій в природні біогеоценози.

Покращенню спеціально-природничої та педагогічної підготовки майбутніх учителів сприяє застосування активних форм і методів навчальної та поза навчальної природоохоронної роботи. Важливе місце в активізації навчальної діяльності студентів займали проблемні лекції і семінарські заняття під час яких відбувся обмін думок між студентами і викладачами, міні дискусії. В Луганському педзакладі на практичних та лабораторних заняттях крім дослідницьких завдань студентам пропонувалося вирішення проблемних ситуацій екологічної тематики, що вимагало глибокого вивчення основної і спеціальної літератури, певних знань і умінь у галузі навчально-дослідницької роботи викладачі використовували

У 70-80 рр. почали застосовуватися нові форми та методи навчання майбутніх учителів, спрямовані на поглиблення екологічних знань, розвиток педагогічної майстерності, активізацію навчальної роботи зі школярами. Викладачами Луганського, Черкаського та Харківського педзакладів проводилися проблемні лекції і семінари, під час яких відбувся обмін думками між студентами і викладачами, мінідискусії комплексні навчальні екскурсії, спецсемінари та спец практикуми з екологічних проблем. Популярність у студентів здобули дискусії, рольові, ділові та дидактичні ігри, екологічні вікторини, заповнення порівняльних екологоанатомічних таблиць, які сприяли активізації їх пізнавальної діяльності.

Проведенню природоохоронних досліджень студентів більше уваги почали приділяти викладачі кафедр природничих дисциплін, педагогічно-науковці, вчені-натуралісти, спеціалісти-практики. Налагоджувалися контакти з науковими і господарськими установами, міжнародними природоохоронними організаціями. У процесі наукового пошуку встановлено, що створення у 80-ті роки при кафедрах природничих і природо географічних факультетів проблемних наукових лабораторій, у яких активно працювали студентські проблемні групи Житомирського, Луганського, Мелітопольського, Сумського, Тернопільського, значно покращило практичну підготовку майбутніх вчителів.

Аналіз практичної підготовки студентів ряду педагогічних закладів України свідчить, що у 70-80 рр. до змісту педагогічної практики входило обов'язкове проведення уроків та позакласних заходів природоохоронної спрямованості. Для надання допомоги практикантам викладачами Київського, Луганського, Мелітопольського, Сумського, Черкаського та Харківського закладів проводилися науково-методичні семінари, консультації. На заняттях з методики викладання природничих дисциплін студенти "програвали" педагогічні ситуації, побудову і рішення навчально-виховних завдань, метою яких було формування у майбутніх учителів умінь управління природоохоронною освітою і вихованням учнів. У ході практики студенти оволодівали вміннями складати плани і правильно обирати необхідні засоби охорони навколишнього середовища, проводити різні тематичні позакласні заходи вчили учнів умінню самостійно оволодівати природоохоронними знаннями. Викладачі насичували практичну підготовку студентів різноманітними формами роботи, професійно зорієнтованими на природоохоронну діяльність у школі.

Дослідженням також виявлено, що метою поліпшення змісту і форм природоохоронної освіти студентів уже в другій половині 70-х рр.. кафедри ряду педагогічних закладів працювали над створенням природоохоронних спецкурсів, спецсемінарів і факультативів з урахуванням місцевих природних умов, еколого-педагогічної

обстановки. Вони прагнули здійснити інтегруючу функцію у плані взаємодії теоретичної і практичної підготовки студентів до виховної роботи з учнями у галузі охорони навколишнього середовища. Більш організовано за змістом і формами спецкурси, факультативні курси проводилися в Луганському, Тернопільському, Харківському педагогічних закладах. Спецкурси, спецсемінари і факультативні курси з питань охорони природи у цих закладах були різними за тематикою, обсягом і формами проведення занять.

У навчально-виховний процес вищих педагогічних закладів у 80-ті роки вводяться і набувають досить широкого розвитку спецкурси і факультативи екологічного профілю, що дозволило активізувати і поглибити природоохоронні освіти і виховання студентів.

У ряді педагогічних закладів проводилися поряд з факультативом і спецкурсом “Охорона природи” й інші спецкурси, які розглядали питання охорони навколишнього середовища, науково-педагогічну підготовку студентів до цієї роботи. Серед них: “Основи екологічної освіти” (Тернопільський), “Екологічне виховання молодших школярів”, “Краєзнавство в школі” (Луганський, Харківський), “Методика виховної роботи” (Сумський) Ці курси були альтернативні. Завдання їх полягало у збагаченні і поглибленні педагогічних та методичних знань у певній обраній галузі екологічної освіти і виховання школярів, залучення студентів до наукової роботи.

Гармаш С.А.

ПІДГОТОВКА КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МЕТОЮ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ

В сучасних умовах головною метою загальноосвітніх зусиль є найбільш повне розкриття можливостей і здібностей людини, її творчого потенціалу, що надає актуальності проблемі самореалізації особистості. Оцінювати і розвивати свої потенційні та спонукально-мотиваційні сутнісні сили особистість може в процесі будь-якої діяльності (ігрової, пізнавальної, трудової та іншої), яка організується вихователем і реалізується в процесі виховання школярів. Саме тому можна говорити про можливості самореалізації учнів в процесі організації позакласної виховної діяльності, яка нерегламентована часом і характеризується відсутністю оцінювання учнів, вільним спілкуванням суб'єктів навчально-виховного процесу між собою, свободою вибору змісту, форм, засобів, методів позакласної роботи.

З метою перевірки можливості самореалізації особистості школярів (9-11 класів) у позакласній виховній роботі та виділення тих виховних заходів, які сприяють цьому, було проведено аналіз загальношкільних і класних планів виховної роботи загальноосвітніх шкіл м. Донецька. Аналіз показав, що форми

роботи, які застосовують класні керівники обмежують дітей в можливостях прояву власних здібностей, потреб, інтересів, оскільки вони однотипні. Так, 72 % запланованих виховних заходів - це бесіди, вечори, літературні монтажі, тобто ті форми роботи, які передбачають оволодіння старшокласниками змістом інформації та можливістю її відтворення. У творчу роботу, як правило, залучаються учні, які ініціативні, в певній мірі можуть самостійно здійснити доручення вчителя, самі знають у якій діяльності вони можуть самореалізуватися, що не дозволяє у повній мірі залучити всіх дітей з різноманітними проявами власних якостей до підготовки та проведення виховних заходів. Такий підхід до планування та організації виховної роботи приводить до того, що, як правило, у виховних заходах приймають участь школярі ініціативних груп (17 %), більшість же учнів (69 %) включаються лише у репродуктивну, відтворюючу діяльність, виконуючи доручення вчителя, не проявляючи активності і творчості, а 14 % старшокласників залишаються взагалі пасивними глядачами.

Анкетування 203 школярів показало, що 4 % респондентів могли би приймати участь у позакласній виховній діяльності, але вони відмовляються, оскільки їх не задовольняє організація та проведення виховних заходів, що не представляє можливості їм проявити себе. Крім того 6 % школярів відмітили, що деякі прояви бажань, ініціативи участі у виховних заходах блокувалися класними керівниками, які не запропонують і навіть не визнають можливості участі дітей у будь-якій діяльності, пояснюючи це їх низькою успішністю та невідповідальністю.

Проведення бесід з класними керівниками і учнями, їх анкетування та відвідування виховних заходів дозволили з'ясувати, що організація виховної роботи, яка спрямована на формування певних якостей людини, не передбачає вирішення вчителями завдань для самореалізації учнів через прояв цих якостей. Вчителі не володіють методикою підготовки і проведення різноманітних виховних заходів з метою самореалізації дитини, що вказує на необхідність спеціальної підготовки класних керівників саме до цієї роботи.

Підготовка вчителя до організації виховної діяльності з метою створення умов для особистісного росту дитини мала як теоретичний так і практичний характер. Так у ході лекцій вихователів інформували:

про психолого-педагогічні основи проблеми індивідуальної самореалізації, сутність цього процесу і його місце в системі потреб особистості школяра [2;3;4;5];

про методику навчання учнів способам самопізнання, самоаналізу та самооцінки.

Під час організації дискусій та семінарів-практикумів вчителі оволодівали: алгоритмом організації позакласної виховної роботи як засобу самореалізації особистості учнів;

прийомами діагностики рівня самореалізації школярів [1];

методикою навчання учнів способам самопізнання, самоаналізу та самооцінки і вмінню співвідносити свої потенційні можливості з поставленими

цілями, осмисленню і вдосконаленню шляхів і способів опредметення власних сутнісних сил.

Найбільш значущим, потребуючим великої уваги, елементом у підготовці класних керівників є оволодіння вихователями прийомами діагностики рівня самореалізації школярів. З цією метою вихователям пропонувалося застосувати комплекс діагностичних методик, а саме: бесіди з вчителями, учнями і батьками, власні спостереження, анкетування та тестування старшокласників. Визначення рівня самореалізації особистості школярів здійснювалось на основі системи критеріїв досліджуємого феномену: орієнтація у часі, внутрішня опора (підтримка або автономність), цінності, почуття, самосприйняття, концепція людини, міжособистісна чутливість (контактність), відношення до пізнання. На цьому етапі вчителям було запропоновано поділити учнів 9,10 та 11 класів на умовні групи (E_1 , E_2 та K).

Для визначення загального рівня самореалізації старшокласників вчителі фіксували прояв окремих показників самореалізації особистості за допомогою анкетування учнів. Результат відповідей на питання анкети дозволив вчителям розподілити школярів кожної групи (E_1 , E_2 та K) за певним рівнем їх самореалізації (репродуктивний, реконструктивний, творчий) на підгрупи.

Достовірність отриманих результатів дослідження перевірялася за допомогою тестування учнів всіх груп за методикою САТ (самоактуалізаційний тест) [1, с.91-114]. САТ дозволяє визначити рівень самореалізації особистості за двома базовими і дванадцятьма додатковими шкалами. Кожна шкала самоактуалізаційного тесту характеризує певний критерій самореалізації особистості.

Узагальнені результати тестування, які відображають рівень того чи іншого критерію самореалізації особистості, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівень самореалізації особистості школярів на початок дослідження

група	показники самореалізації особистості рівень самореалізації учнів	Орієнтація у часі	Внутрішня опора	Цінності	Почуття	Самосприйняття	Концепція людини	Міжособистісна чутливість	Відношення до пізнання
		K	низький, %	57,9	26,3	10,5	47,4	31,6	26,3
середній, %	15,8		57,9	36,9	26,3	42,1	10,5	47,4	52,6
високий, %	26,3		15,8	52,6	26,3	26,3	63,2	10,5	31,6
E_1	низький, %	60,0	26,7	13,3	46,7	26,7	26,7	40,0	16,7
	середній, %	13,3	56,6	36,7	30,0	43,3	10,0	46,7	50,0
	високий, %	26,7	16,7	50,0	23,3	30,0	63,3	13,3	33,3

E ₂	низький, %	60,0	30,0	15,0	50,0	30,0	25,0	40,0	25,0
	середній, %	15,0	55,0	35,0	25,0	40,0	15,0	45,0	50,0
	високий, %	25,0	15,0	50,0	25,0	30,0	60,0	15,0	25,0

Під час спеціально організованого обговорення результатів тестування учнів на семінарах-практикумах вчителі робили певні висновки. Так, аналізуючи отримані дані для показників критеріїв самореалізації особистості старшокласників всіх трьох груп, які зафіксовані у таблиці 1, вчителі відмічали, що на низькому рівні більш всього домінують такі критерії, як орієнтація у часі (57,9 % - 60 %), почуття (46,7 % - 50 %) та міжособистісна чутливість (контактність) (40 % - 42,1 %). За їх думкою, ці високі дані свідчать про те, що якості особистості, які характеризуються названими критеріями недостатньо розвинені. Так, 60 % учнів групи E₁ та E₂ і 57,9 % школярів групи K не приймають виховні заходи як необхідність для їх становлення, як особистості, у майбутньому; 46,7 % старшокласників групи E₁, 50 % - E₂ і 47,4 % школярів групи K впевнені у собі та своїх почуттях інколи, можуть їх стримувати, але це прояв, як правило неадекватен обставинам; 40 % старшокласників першої групи E₁ і другої групи E₂ та E₃ і 42,1 % школярів групи K не є активними учасниками виховних заходів, знаходяться у своєму власному світі, іншими словами: "самі по собі". Серед всіх критеріїв, які характеризують високий рівень самореалізації особистості старшокласників, домінують такі як цінності (50 % - 52,6 %) та концепція людини (60 % - 63,3 %). Ці дані свідчать про те, що названі критерії мають максимальну амплітуду, що говорить про сформованість у особистості ціннісних орієнтацій, гнучкості у поведінці та здібностей до цілісного сприйняття світу та людей. Це можна пояснити тим, що у дослідженні тестувалися старшокласники, а у цьому віці вже сформовані певні цінності. Отже, 50 % старшокласників груп E₁ і E₂ та 52,6 % школярів групи K здатні цілісно сприймати світ і оточуючих людей, вірячи в них й у могутність їх можливостей, а 63,3 % учнів групи E₁, 60 % - E₂ і 63,2 % школярів групи K володіють вміннями визначати значущість цінностей, швидко реагують на нові аспекти ситуації і у відповідності до них змінюють свою поведінку. На середньому рівні домінують чотири критерії самореалізації особистості: внутрішня опора (автономність) (55 % - 57,9 %), самосприйняття (40 % - 43,3 %), міжособистісна чутливість (контактність) (45 % - 47,4 %), відношення до пізнання (50 % - 52,6 %). Аналіз отриманих даних свідчить, що у 56,6 % старшокласників групи E₁, 55,5 % - E₂, і у 57,9 % школярів групи K цінності та поведінка суб'єкта частково залежать від зовнішнього впливу; 43,3 % учнів групи E₁, 40 % - E₂, 42,1 % школярів групи K не завжди адекватно оцінюють свої здібності та можливості, що іноді приводить до зниження рівня самооцінки особистості. Також 46,7 % старшокласників першої групи E₁, 45 % - E₂, і 47,4 % школярів групи K проявляють уміння до розподілу функціональних обов'язків серед учнів, включаються у проведення виховних заходів тільки тоді, якщо відчувають приємність контактів з іншими людьми та бачать взаємну користь. Крім того,

50 % учнів груп E_1 і E_2 та 52,6 % школярів групи К зацікавлені процесом отримання знань, змістом виховної роботи, але не намагаються впливати на хід виховного заходу, не завжди проявляють активність у його підготовці та проведенні.

Таким чином можна стверджувати, що кожен з критеріїв самореалізації особистості домінує на будь-якому рівні, причому в одних випадках це свідчить про достатню розвиненість якостей певного критерію у дитини, а в інших про необхідність створення умов для їх приросту. Треба відмітити, що такий критерій як міжособистісна чутливість (контактність) одночасно дав сплеск на низькому (40 % - 42,1 %) та середньому (45 % - 47,4 %) рівнях самореалізації особистості. Амплітуда прояву критерію на середньому рівні самореалізації не викликає хвилювання, але така висока кількість старшокласників на низькому рівні свідчить про те, що у виховних заходах приблизно 42 % учнів не активні, знаходяться у своєму власному світі. Ось чому на високому рівні самореалізації особистості за критерієм контактність знаходяться лише 10,5 % - 15 % старшокласників.

На основі отриманих даних вчителі визначали інтегрований показник рівня самореалізації особистості кожного учня і експериментальних та контрольної моделей взагалі. Результати тестування представлені у таблиці 2.

Таблиця 2.

Загальний рівень самореалізації особистості школярів на початок дослідження.

Рівень самореалізації особистості	група		
	E_1	E_2	К
Низький (репродуктивний)	27%	25%	26%
Середній (реконструктивний)	57%	60%	58%
Високий (творчий)	17%	15%	16%

Отже, за результатами діагностики, вчителі виявили рівень самореалізації учнів, з'ясували, що, дійсно, у підібраних групах учні мають приблизно однаковий (відповідно) рівень самореалізації особистості. Результати первинних зрізів у трьох досліджуваних групах засвідчили практичну однаковість чи схожість показників як окремих критеріїв самореалізації особистості, так і інтегрованого показника.

Таким чином, організація залучення вчителів до визначення рівня сформованості самореалізації особистості старшокласників показала можливість оволодіння класними керівниками цією методикою, що є тільки першим кроком до усвідомлення ними необхідності організовувати виховну роботу зі школярами з метою їх особистісного росту.

Література

1. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Социально-педагогические методы исследования супружеских отношений. – М.,- 1987
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Евразия, 1997. – 430 с.
3. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема. – Житомир: ЖІТІ, 1997. – 214 с.
4. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
5. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (Основные положения, исследования и применения). – СПб.: Питер, - 1999

Трошкін О.В.

НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ, ЇЇ СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розвиток ініціативності студентів - одна з актуальних проблем педагогічної теорії і практики. Необхідність глибокого і всебічного вивчення цієї проблеми, пошуку шляхів її ефективного вирішення, впровадження результатів наукових досліджень у практику викладання обумовлена найважливішими завданнями, що постають перед навчальними закладами на сучасному етапі. Розвиток ініціативності студентів у процесі навчально-творчої діяльності є пріоритетним напрямком у психолого-педагогічних дослідженнях.

Ми спробували розкрити також нові аспекти в розумінні психолого-педагогічних основ ініціативності особистості, розглядаючи навчально-творчу діяльність як складову частину соціокультурної реальності, що предметно втілює не тільки засоби і прийоми виховного впливу, але і (причому в якості основної своєї функції) заданої мети розвитку студента як творчої особистості.

Ініціативність ми розглядаємо як якість особистості, у якій виявляється діяльнісний стан людини з його ставленням до змісту, характеру діяльності і прагненням мобілізувати свої морально-вольові зусилля на досягнення навчально-творчої і професійно-практичної мети. Ініціатива - це засіб прояву даної якості, що є складовою фахової діяльності.

Виходячи з цього, ми будемо розглядати розвиток ініціативності як якість особистості в процесі її включення в навчально-творчу діяльність.

Педагогічний аналіз специфіки навчально-творчої діяльності насамперед потребує осмислення понять «творчість», «діяльність», «навчальна діяльність», «творча діяльність».

Аналіз психолого-педагогічних досліджень показав, що творчість як вид людської діяльності характеризується деякими істотними необхідними ознаками, що кожен раз виявляються не ізольовано, а інтегративно, у їх цілісній єдності.

Творчість - це вид людської діяльності, для якої характерно:

- а) наявність суперечності проблемної ситуації або творчого завдання;

б) соціальна й особиста значимість і прогресивність, тобто вона робить внесок у розвиток суспільства й особистості;

в) наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) передумов, умов для творчості;

г) наявність суб'єктивних (особистісних якостей - знань, умінь, особливо позитивної мотивації, творчих спроможностей особистості) передумов для творчості;

д) новизна й оригінальність процесу або результату.

Узагальнюючи сказане, за основу ми приймаємо таке визначення поняття «творчість», яке подається в дослідженнях В.І.Андрєєва. Творчість - це один із видів людської діяльності, спрямований на вирішення протиріччя (вирішення творчого завдання), для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі можливості), результат якої має новизну і оригінальність, особисту і соціальну значимість, а також прогресивність.

У рамках нашого дослідження ми вважаємо важливим дати обґрунтування поняття «діяльність». Діяльність людини розглядається дослідниками в найрізноманітніших площинах:

як взаємозв'язок протилежних, але передбачаючих один одного акцій опредмечування і розпредмечування (Г.С.Батіщев);

як сила, що творить культуру (Е.С.Маркарян);

як сукупність визначених видових форм, необхідних у реальному житті кожному індивіду (гра, навчання, праця) і граючих по черзі провідну роль в онтогенезі (Б.Г.Ананьєв);

як явище, тотожне активності людини, спрямованої на досягнення свідомо поставленої мети (В.А.Крутецький) і ін.

А.Н.Леонт'єв вказує, що «діяльність - це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток».

У нашому дослідженні ми будемо виходити з такого визначення поняття діяльності: «Діяльність - це система суб'єктно-об'єктних відношень, що саморозвиваються, завжди обумовлені засобами і програмами впливу суб'єкта на об'єкт діяльності» (В.І.Пирогов).

Предмет діяльності історично конкретний і змінюється в результаті цілеспрямованої діяльності людей. Для педагогіки є важливим висновок про те, що предмет може виконувати стимулюючу і мотиваційну функції, виступати джерелом задоволення потреб. У процесі діяльності людина впливає на предмет діяльності, змінює його. І водночас відбувається перетворення самої людини, її свідомості.

Слід зазначити, що людина не просто розвивається через діяльність, а реалізує своє до неї ставлення, здійснюючи її творчо або на виконавчому рівні, тому структура діяльності містить у собі мотив, мету, засоби діяльності і результат.

Велике значення для розвитку ініціативності має включення студента в активну навчальну діяльність. Процес навчання необхідно розглядати як діяльність. У навчанні повинний реалізовуватися діяльнісний підхід, який має вирішувати завдання формування в студентів вміння здійснювати діяльність, чи дії й операції, за допомогою яких діяльність реалізується і які спрямовані на вирішення специфічних для навчання завдань.

Навчальна діяльність є дуже специфічним видом діяльності і має ряд особливостей. Помітимо, що вона являє собою і мету, і продукт навчання. Однією з основних особливостей навчальної діяльності, що відрізняє її від інших видів діяльності, є те, що студент, – це не тільки суб'єкт діяльності, але, одночасно, і її об'єкт. Це пояснюється тим, що метою навчальної діяльності є зміни самого суб'єкта діяльності, а не перетворення об'єктів зовнішнього світу, не зміна предметів, з якими діє суб'єкт. Зміни в суб'єкті означають засвоєння їм визначених знань, освоєння їм способів дій, що відповідають цим знанням. Оскільки саме заради цього й організується процес навчання, засвоєння знань і засвоєння способів дій, здійснення відповідних їм змін суб'єкта є прямим продуктом навчальної діяльності. Таким чином, одна з особливостей навчальної діяльності полягає в невід'ємності її продукту від її суб'єкта.

Відзначимо основні характеристики навчальної діяльності: 1) вона спеціально спрямована на оволодіння навчальним матеріалом і вирішення навчальних завдань (І.І.Пльясов); 2) у ній освоюються загальні способи дій і наукові поняття; 3) загальні способи дії випереджають вирішення завдань; 4) навчальна діяльність приводить до змін у самому суб'єкті, що, за визначенням Д.Б.Ельконіна, є основною її характеристикою; 5) зміни психічних властивостей і поведінки тих, хто навчається «у залежності від результатів своїх власних дій» (І. Лінгарт).

Виходячи з визначення навчальної діяльності як діяльності по розвитку ініціативності, по оволодінню узагальненими засобами дії, саморозвитку особистості завдяки розв'язанню спеціально поставлених викладачем навчальних завдань і за допомогою навчальних дій, роздивимося її діяльнісні характеристики. Навчальна діяльність характеризується суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю, усвідомленістю. Вона має визначену структуру й зміст, особливості яких визначають специфіку самої навчальної діяльності. Засоби навчальної діяльності, за допомогою яких вона здійснюється, варто розглядати в трьох планах. По-перше, це інтелектуальні дії (у термінах С.О.Рубінштейна - розумові операції), що лежать в основі пізнавальної і дослідницької функцій навчальної діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація й ін., без яких ніяка розумова діяльність неможлива. По-друге, це знакові, мовні, вербальні засоби, у формі яких засвоюються знання, рефлексується і виробляється індивідуальний досвід. По-третє, це фонові знання, за допомогою включення нових знань структурується індивідуальний досвід тих, хто навчається.

Навчальні дії - це дії студентів по одержанню і знаходженню наукових понять і загальних засобів дій, а також по їхньому відтворенню і застосуванню

до вирішення конкретних задач. Дії контролю спрямовані на порівняння результатів своїх навчальних дій із заданими зразками. Дії оцінки фіксують остаточну якість засвоєння заданих наукових знань і загальних засобів вирішення задач».

У нашому дослідженні особливий інтерес становить співвіднесення навчального завдання і проблемної ситуації. Мета проблемної ситуації в навчальній діяльності визначається можливістю усвідомлення студентом сутності висунутої проблеми і технології пошукової діяльності, в оволодінні процедурою творчої діяльності: усвідомленні і прийнятті проблеми, в актуалізації необхідних для вирішення проблеми знань, у визначенні завдань і плану вирішення, у висуванні гіпотез і їх основ, в умінні робити узагальнення - висновки, тобто в оволодінні фаховим проблемним мисленням. Все це допускає розвиток у студента спроможності генерувати ідеї, нові знання, усвідомлювати їх принципову важливість при вирішенні проблеми або серії проблем, виявляти активність і енергійність у навчальній діяльності.

Розгорнуте визначення навчально-творчої діяльності дається нами через систему таких характеристик:

навчально-творча діяльність спрямована на вирішення завдань, для яких характерна відсутність у предметній сфері або лише у суб'єкта не тільки засобу вирішення, але, насамперед, предметно-специфічних знань, необхідних для їх розробки, - постулатів, аксіом, законів і т.д.;

навчально-творча діяльність пов'язана з накопиченням суб'єктом на рівнях, що усвідомлюються або не усвідомлюються, нових для нього знань у якості орієнтованої основи для наступної розробки і вирішення творчих завдань;

навчально-творча діяльність суб'єкта характеризується невизначеною можливістю розробки нових знань і на їхній основі засобу вирішення завдань. Невизначеність обумовлена відсутністю яких-небудь інших знань, що суворо детермінують зазначену розробку.

Для забезпечення можливості охарактеризувати процес прояву ініціативності в навчально-творчій діяльності ми насамперед дали кожному компоненту визначення, при цьому скористалися дефініціями, вже відомими в класичних психолого-педагогічних дослідженнях Н.Ф.Тализіної, доповнивши їх своїми характеристиками.

Ініціативність надає кожному з компонентів творчо-пошуковий характер. У результаті ми пропонуємо такі визначення компонентів навчально-творчої діяльності студента:

-мета діяльності або зразок кінцевого продукту: те, що потрібно досягти в результаті діяльності;

-предмет діяльності: вихідний матеріал, що необхідно перетворити або досліджувати для досягнення поставленої мети;

- знаряддя діяльності; засоби, за допомогою яких здійснюється перетворення або дослідження предмета діяльності;

-операції діяльності: засоби перетворення або дослідження предмета за допомогою даних знарядь;

-продукт діяльності: те, що реально отримано в результаті досліджень або перетворення предмета.

Навчально-творча діяльність - педагогічно керована діяльність, але педагогічне керування здійснюється переважно на основі засобів непрямого і перспективного керування .

Одна із найважливіших ознак навчально-творчої діяльності - поява в результаті її здійснення психічних новоутворень: знань, вмінь, творчих можливостей особистості. До психічних новоутворень слід насамперед віднести розвиток ініціативності і творчої активності особистості, таких її компонентів, як мотиваційні, інтелектуальні, світоглядні, моральні, комунікативні, естетичні та ін., що породжуються навчально-творчою діяльністю й активно формуються в процесі її здійснення.

Завершивши аналіз, ми виділили структурно-логічну схему навчально-творчої діяльності: орієнтований етап; етап навчання виконавчої частини навчально-творчої діяльності; етап навчання контрольної частини навчально-творчої діяльності.

Таким чином, на основі педагогічного аналізу навчально-творчої діяльності можна зробити такі висновки:

Навчально-творчу діяльність ми розглядаємо як один із видів навчальної діяльності, спрямований на вирішення навчально-творчих завдань, здійснюваний переважно в умовах застосування педагогічних засобів непрямого або перспективного керування, орієнтованих на максимальне використання самоврядування особистості.

Навчально-творча діяльність формує важливі соціальні якості особистості: активність, рішучість, здатність приймати рішення і реалізувати їх на практиці, що є базовими в розвитку ініціативності.

3. Основний результат навчально-творчої діяльності - розвиток здатності до творчості. Ця здатність має суб'єктивну новизну, значимість і прогресивність для розвитку ініціативної особистості.

Література

1. Андреев В.И. Интенсификация творческой деятельности студентов. — М., 1990. — 253с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. — М.1956.
3. Зимняя И.А. Психология студента как субъекта учебной деятельности. — М., 1989.
4. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. — Киев, 1987. — С.109-125.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогики. — М. Педагогика. 1977. — 280с.
6. Талызина Н.Ф. Управление процессами усвоения знаний. — М.; Изд. МГУ, 1975. — 343с.

7. Эльконин Д.Б. Хрестоматия по возрастной педагогической психологии. М., 1981. — 85с.

Гриньов В.Й.

ДИДАКТИКО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ МОДУЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Основним модулем дидактичної культури майбутнього вчителя є дидактично-компетентісний, який містить професійно-змістовний і технологічний компоненти, складовими яких є дидактично й професійно орієнтовані знання-цінності, дидактичні уміння-цінності та дидактичні здібності-цінності, котрі сприяють формуванню дидактичної компетентності.

У психолого-педагогічній літературі, зокрема, в теорії та практиці управління персоналом широко використовуються поняття “компетентність” і “компетенція”. У ці поняття вкладається різний сенс, що, безумовно, утруднює як теоретичну розробку питання, так і організацію практичної роботи з оцінки професійної компетентності. Нам уявляється, що це положення пов’язане з перекладним характером джерел, які використовують спеціалісти, у яких ці поняття прирівнюються, що, можливо, відбувається у зв’язку з однаковим звучанням цих слів на іноземних мовах. Ми будемо дотримуватися поняття “компетентність”, оскільки в українській мові вони розрізняються. В результаті знайомства з роботами різних авторів, можемо зробити висновок, що існує три групи визначень поняття “компетентність”:

визначення першої групи пов’язані з діяльністю. Ключове слово: ступінь відповідності. До цієї групи можна віднести визначення, котрі містять, перш за все, якісну характеристику: ступінь відповідності: компетенція – це скоріше характеристика не суб’єкта, а об’єкта діяльності. Компетенція – приналежність по праву – коло повноважень будь-якого закладу, особи; коло питань, у яких дана особа володіє пізнаннями, досвідом. А компетентність – це властивість суб’єкта діяльності та характеризує його відповідність об’єкту діяльності (компетенції). Можна визначити професійну компетентність як ступінь відповідності характеристик колективу (персоналу) переліку вимог, які пред’явлені даній професії. Компетентність конкретної людини – вже його професіоналізму, тобто людина може бути професіоналом у цілому в своїй галузі, але не бути компетентною і вирішенні усіх професійних питань;

визначення другої групи пов’язані з особистістю. Ключове слово: здібності. До цієї групи відносимо визначення, пов’язані зі здібностями особистості: компетентність визначається в різних джерелах як “здібність отримати запланований конкретний результат” або як “індивідуальні здібності особистості цілеспрямовано набувати ті застосовувати кваліфікацію”;

визначення третьої групи пов’язані зі знаннями, уміннями та навичками. Ключове слово: володіння знаннями, уміннями, навичками. Отже, до цієї групи відносимо визначення, які характеризують компетентність з точки зору володіння знаннями, уміннями, навичками (ближче до поняття “кваліфікація”):

компетентність – володіння знаннями, котрі дозволяють судити про щось, висловлювати важливу, авторитетну думку.

Н. Кузьміна розглядає професійну компетентність педагога як його обізнаність і авторитетність, властивість особистості, котра дозволяє продуктивно розв'язувати навчально-виховні задачі, розраховані в свою чергу на формування особистості іншої людини. А. Маркова вважає, що професійно компетентною є така праця вчителя, в якій на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, в якій реалізується особистість вчителя, в якій досягаються гарні результати в навченості і вихованості школярів.

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, вихователя, педагога, котрі дозволяють його самостійно та достатньо ефективно вирішувати педагогічні задачі, що сформульовані ним або адміністрацією освітньої установи. Для цього необхідно знати педагогічну теорію, уміти та бути готовим застосовувати її на практиці. Отже, під педагогічною компетентністю учителя можна розуміти єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Ми вважаємо, що професійна компетентність педагога є чинником підвищення якості освіти й включає професійно-змістовний, технологічний і професійно-особистісний компоненти. Професійно-змістовний компонент передбачає наявність у педагога знань з предмету, який він викладає, суміжних дисциплін, з дисциплін, які виражають квінтесенцію спеціальності, якими оволодіває студент, теоретичних знань з основ наук, які вивчають особистість людини, що забезпечує усвідомленість при визначенні педагогом змісту його професійної діяльності по вихованню, навчанню й освіті учнів. Технологічний компонент включає професійні знання і уміння, апробовані в дії, засвоєнні особистістю як найбільш ефективні. У цьому компоненті пріоритетними є інформаційно-інноваційні технології, які ґрунтуються на комплексному діагностико-дослідницькому осмисленні педагогічної ситуації і перспективному її прогнозуванні. Професійно-особистісний компонент включає особистісні здібності.

Звідси випливає, що дидактична компетентність є інваріантною частиною професійної компетентності та включає ті ж самі компоненти, а тому охарактеризуємо знання-цінності, уміння-цінності та здібності-цінності.

Дидактичні знання-цінності - це знання дидактики і психології про сутність процесу навчання, його особливості, структуру дидактичної діяльності та спілкування, особистості вчителя-професіонала, про психічний розвиток учнів, їх вікові особливості й ін. Знання-цінності є певним чином упорядкованою й організованою системою знань, представленою у вигляді педагогічних теорій розвитку і соціалізації особистості, закономірностей і принципів побудови та функціонування освітнього процесу й ін. Оволодіння студентом фундаментальними психолого-педагогічними знаннями створює умови для подальшої творчості, альтернативності й організації освітнього процесу, дозволяє орієнтуватися в професійній інформації, відслідковувати

найбільш значущу і розв'язувати педагогічні задачі на рівні сучасної теорії технології, використовуючи продуктивні прийоми педагогічного мислення. Можна також зазначити, що у професійних знаннях учитель черпає еталони для свого індивідуального професійного розвитку.

У дослідженнях учених дається перелік різноманітних систем знань учителя, з-поміж яких можна виділити знання: методологічних основ навчання і виховання, знання психолого-педагогічних основ навчання і виховання, спецпредмету, анатомо-фізіологічних, вікових і психологічних особливостей школярів і закономірностей їхнього формування і розвитку, сутності процесів навчання і виховання, змісту, форм і методів управління діяльністю учнів, методики викладання спецпредмету, методики проведення позакласної роботи зі спецпредмету, знання методики і методів аналізу й обліку результатів роботи учнів і свого власного, змісту і методів самоосвіти в усіх напрямках професійної діяльності, методів наукового дослідження процесів, явищ, законів, знання, отримані з досвіду.

Нагромадження знань учителем відбувається в процесі всього життя: навчання в школі, у вищій школі, у спілкуванні з мистецтвом, літературою, а особливо в процесі педагогічної діяльності. Поступово накопичуються уявлення (наочні елементи знань), формуються поняття, що відповідають предметним галузям професійних знань. Між окремими елементами знання встановлюються елементарні зв'язки спочатку в межах тієї чи іншої науки (спецпредмет, педагогіка, психологія), утворюючи частини системи, що відбивають ті чи інші предмети і явища у взаємозв'язку їхніх різних сторін і властивостей. Систематична актуалізація системи знань у педагогічному процесі приводить до формування нового рівня організації знань - внутрішньосистемних, а потім і міжсистемних зв'язків. Системи знань з окремих тем поєднуються в загальну систему знання про стратегію і тактику педагогічного впливу на особистість. Потім установлюються зв'язки між окремими системами знань.

Психолого-педагогічні та спеціальні знання – важлива, але недостатня умова дидактичної компетентності, оскільки більшість теоретичних і методичних знань є лише передумовою інтелектуальних і практичних умінь і навичок.

Під педагогічними умінями розуміємо сформовану в особистому досвіді студентів на основі набутих знань здібність виконувати певну діяльність, це суб'єктивна готовність і здібність учителя розв'язувати педагогічні задачі на рівні його професійної кваліфікації. Таким чином, ми розкриваємо практично-діючу природу знань, що не тільки є потенційним запасом, але і реалізується в комплексі визначених дій. Цілісна система дидактичних умінь повинна відбивати логічну низку взаємозалежних професійно-педагогічних задач, характеризуватися єдністю прикладного й аналітичного аспектів діяльності, забезпечувати організаторську, конструктивну, гностичну функції викладання. Відповідно до цих функцій і етапів педагогічного процесу виділяємо такі групи дидактичних умінь: цілепокладання, діагностико-гностичні, проектувально-прогностичні, організаційно-мобілізаційні, комунікативні. Кожна група складається з певної низки умінь. Доцільно наголосити, що система знань, умінь і навичок учителя

може ефективно формуватися лише при правильно підбраному і структурованому змісті навчання у педагогічному закладі. Інтегральні дидактичні уміння в нашому дослідженні виділяються на основі аналізу і синтезу всіх досліджень і власної експериментальної роботи. Їх специфіка і послідовність ґрунтується на розв'язанні дидактичних задач різного класу. Охарактеризуємо уміння, які необхідні для розв'язання навчальних і функціональних задач.

Розглядаючи дидактичну компетентність майбутнього вчителя, треба звернутися до розгляду й такого технологічного компоненту, як дидактичні здібності-цінності. Дидактичні здібності є своєрідною проекцією дидактичної діяльності на особистість, від яких залежить швидке й легке оволодіння дидактичними уміннями і навичками. Дидактичні здібності реалізуються в уміннях і навичках. Дидактичні здібності ми визначаємо через здібності пояснювати, експресивно-мовні здібності, академічні здібності.

Доценко О.Г.

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ ДО КОЗАЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що усерддя і ефективність учіння особистості залежить від інтересу учнів, студентів до процесу або предмету навчання. При чому, в одних випадках на передній план виступає безпосередній інтерес до знань, в інших – бажання вчитися для подальшої суспільно-корисної, професійної діяльності.

Національне виховання передусім передбачає виховання на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, ґрунтується на засадах родинного виховання, народної педагогіки, наукової педагогічної думки, що увібрали в себе набрання національної виховної мудрості.

У Харківському державному педагогічному університеті ім.Г.С.Сковороди створено інститут козацтва, читається курс "Козацька педагогіка".

Козацька педагогіка як навчальний предмет, що вивчає систему принципів, методів роботи та осередків виховання за козацької доби, має значні можливості для національного виховання молоді. Приоритетні завдання курсу – сформувати пізнавальний інтерес до козацтва, козацької педагогіки, розширити уявлення сучасної молоді про козацтво (традиції, закони честі, устої тощо), а також сприяти формуванню національної свідомості.

У ході дослідження було розроблено курс, який передбачав опанування студентами знаннями з козацької педагогіки. При вивченні кола знань ми виходили, по-перше, з того, що сучасна молодь не володіє інформацією про козацтво; по-друге, студенти – майбутні вчителі – повинні в подальшій роботі в школі здійснювати виховну роботу з громадянського, національного виховання

школярів; по-третє, оволодіння системою знань, зокрема з козацької педагогіки, має особистісну цінність і значення. На основі набутих знань студенти оволодівають уміннями і навичками. Крім того, оволодіння даними знаннями органічно включає в себе світоглядні, моральні, естетичні ідеї та висновки, що дозволить студенту збагатитись як особистості і як фахівцю.

По-четверте, не можливо не враховувати сучасну тенденцію про розширення змісту загальноосвітньої підготовки надбаннями не тільки сучасної науки, а й вітчизняної історії.

Вищезазначене і обумовило надати майбутнім вчителям теоретичні знання про козацтво як історико-соціальний феномен, сутність козацької педагогіки та її особистості, козацьку систему виховання, ступеневу освіту в період козацтва, зміст освіти в козацьких школах; місце і роль православної церкви в житті козацтва, образ козака в художній літературі та образотворчому мистецтві; показати шляхи впровадження ідеї козацької педагогіки в сучасну педагогічну практику, а також розкрити ідеї народності, демократичності як основи козацької системи національного виховання й освіти.

Отже, у ході дослідження студенти засвоювали:

а) знання загальноісторичного характеру, а саме про роль козацтва в українській історії, його внесок у національну визвольну боротьбу; усвідомлювали, козацтво як суспільний лад з особливим способом життя, як самобутнє військове формування, як неповторну модель суспільного розвитку з оригінальним соціально-політичним устроєм, своєрідним побутом, традиціями, етичними, правовими нормами, інститутами, культурою, фольклором.

Знання про виникнення українського козацтва, фактори, що впливали на його формування також склали необхідний мінімум, а також знання, що відбували сутність козацької педагогіки:

мета, завдання, функції козацької педагогіки;

особливості козацької педагогіки;

ідея козацької педагогіки, пріоритети українського народу (духовність, демократизм, вільнолюбство, родинні традиції, звичаї тощо);

виховні інститути козацької доби (родина, школа, козацькі об'єднання, гурти, брацтва, товариства тощо);

зміст, виховні засоби козацької педагогіки (традиції, ігри, свята, фольклор);

специфіка естетичного і фізичного виховання;

засоби формування в молоді духовності, ігрові елементи культури козацтва;

загальна характеристика ступеневої освіти в період козацтва (дошкільне родинне виховання, шкільне виховання, вища освіта, військова служба);

характеристика змісту навчання у січових школах, Києво-Могилянській академії та спеціальних (козацько-музичних, козацько-співоочих) школах;

роль батька і матері в навчанні та вихованні дітей;

друкована продукція доби козацтва: підручники, посібники.

При визначенні певних теоретичних знань з козацької педагогіки, конкретних тем ми виходили з того, що одні і ті ж факти, явища вивчаються різними науками з різних точок зору, в різних аспектах.

Відомо, що знання з однієї науки часто бувають необхідні для розуміння матеріалу іншої. Отже, звертаючись до таких специфічних тем як "Козацтво і українська мова", "Образ козака в художній літературі і образотворчому мистецтві", "Особливості військової діяльності козацтва, державотворчого потенціалу, економічної бази" тощо ми переслідували мету всебічно розкрити сутність і специфіку козацької педагогіки; знання з однієї галузі доповнювали інші і сприяли цілісному уявленню про даний предмет.

б). Знання про шляхи, методи пізнання.

У ході дослідження зверталася увага на шляхи і методи опанування знаннями з козацької педагогіки:

знайомство з художніми творами, творами мистецтва, в яких висвітлено образ козацтва;

звернення до наукової, науково-популярної літератури, історико-педагогічних досліджень, монографічних видань, архівних джерел;

використання в якості джерела інформації про козацьку педагогіку, козацтво, спогади вчених, очевидців тощо;

аналіз публікацій на сторінках сучасної періодичної преси з проблеми, що досліджується тощо;

звернення до матеріалів Інтернету.

Наприклад, опанування знаннями такими шляхами і методами дозволяють студентам дізнатися про заходи сучасного козацтва щодо рішення важливих соціально-педагогічних проблем. Так, газета "Город" м.Донецька від 20 грудня 2001 надрукувало інтерв'ю першого замісника головного атамана Кальміуської паланки українського козацтва, генерала-хорунжого М.Зубченко. Зміст даного інтерв'ю – запропонування цікавого проекту щодо реального внеску козацтва у справу виховання дітей, зокрема занедбаних. Студенти обговорювали пропозицію щоб на базі в минулому воєнних городків створити козацькі дитячі навчально-виховні заклади; зібрати дітей, надіти на них красиву козацьку форму. Пропонувалось, щоб в цих козацьких республіках діти окрім загальної освіти отримували і воєнно-патріотичне виховання, займалися спортом тощо.

в). Оцінні знання, що характеризують суспільне, особистісне значення для студента матеріалу, що вивчається. Оцінні знання – система наукових істин, що мають форму описово-констатуючих суджень особистості. Вони пов'язані з усвідомленням і розумінням об'єктивної сторони природних і суспільних явищ і в цьому складі можуть однаково розумітися будь-якою особистістю. Знання стають оцінними, коли вони набувають для людини суб'єктивний смисл, т.б. переходять в його погляди і переконання. Оцінні знання формуються тоді, коли вимагаються від особистості пояснення тих чи інших явищ, фактів, визначення нею свого ставлення до них.

Розкриття світоглядного і морально-естетичного змісту матеріалу, що вивчається, є особлива стадія у процесі навчання і виступає як органічна

частина усвідомлення і засвоєння знань, формування практичних умінь, навичок.

Оцінна функція знань пов'язана з тим, що всі явища оточуючого життя людина оцінює, виходячи з своїх поглядів, переконань світогляду. Люди по-різному відображають у своїй свідомості і поведінці явища оточуючого світу і по-різному їх оцінюють.

Знання виступають складовою світогляду людини, значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди й переконання, вольові риси особистості, характер. Усвідомлюючи і приймаючи "для себе" ту чи іншу інформацію студент виробляє власне ставлення до неї, власні погляди на навколишню дійсність на предмет, що вивчається. Оволодіння оцінними знаннями – це рух від засвоєння знань до вироблення ставлення до дійсності, яка відображена в цьому знанні.

З метою формування оцінних знань викладачі намагалися забезпечувати наукову аргументацію, обґрунтування, уважно підбирали фактичний матеріал, аналізували його, "підводили" студентів до власного висновку, збуджували у студентів прагнення до самостійного пошуку, емоційного ставлення до навчального предмету, дотримувалися принципу історизму, розкривали соціальну спрямованість матеріалу, що вивчається; поступово вводили студентів у коло основних понять діалектики, таких, як процес, зв'язок і взаємозв'язок, кількісні і якісні зміни, протиріччя, взаємопереходи, теорія і практика та ін. Так, у ході дослідження майбутні вчителі оволодівали знаннями про місце і роль козацтва у розбудові незалежної держави, у суспільному житті країни, а також знаннями, що можуть допомогти у виховній роботі в школі (знання про національні традиції, фольклорні свята, спортивні змагання тощо).

Особливе місце займали знання про місце і роль православної церкви в житті козацтва, у духовному зростанні молоді за козацьку добу, а також про конструктивні кроки сучасного козацтва у вирішенні суспільно-значущих проблем.

Отже, свідоме і активне засвоєння знань з історії козацтва, сучасної суспільної діяльності, а також оволодіння певним колом знань з козацької педагогіки сприяло розширенню світогляду, формуванню критичного мислення, позитивного ставлення до неї.

Крім того, в майбутніх учителях "закладається" і духовно-ціннісна програма: система світоглядних, громадянських, моральних, правових, естетичних уявлень, що складають основу їх духовного життя.

Комишан А.І.

ПРИНЦИПИ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ПОБУДОВИ ПРОГРАМ ПРИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВІЙ СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ШКОЛІ

Одним з найбільш ефективних способів підвищення якості навчання та зменшення витрат часу на проведення об'єктивного контролю є використання у

роботі модульно-рейтингової системи контролю, яка при використанні спільно з класичними методами навчання забезпечує необхідну інтенсивність зворотного зв'язку у роботі викладача та тих, хто навчається.

Як відомо модульно-рейтингова система занять є організаційно-методичною формою навчання, яка передбачає вивчення матеріалу за принципом модульності з наступним рейтинговим підсумовуванням опорних оцінок з профільних дисциплін [1,2,3].

Основний засіб модульного навчання - це модульна програма. Модульна програма складається із сукупності окремих модулів. Кожний модуль у свою чергу включає сукупність визначених елементів.

Аналіз публікацій показує, що підготовка модульної програми і відповідних модулів - трудомістка робота, що вимагає великої предметної і педагогічної компетентності [1,4,5,6]. Серед основних вимог до окремого модуля обов'язковими є їх чітка цілеспрямованість, змістовно-інформаційна наповненість, інтегративність змісту і форм навчальної діяльності тих, хто навчається, довершеність навчального і методичного матеріалу, компактність структури, можливість зворотного зв'язку тощо. Аналіз педагогічного досвіду модульного навчання, а також спроби окремих авторів (О.Безносюк, І.Богданова, О.Попович, П.Стефаненко, Н.Шиян, П.Юцявичене) узагальнити особистий досвід дозволяють установити деякі закономірності побудови окремих модулів і модульних програм.

У статті розглядаються принципи побудови модульних програм при модульно-рейтинговій системі організації педагогічного процесу у вищій військовій школі та приводиться технологія побудови модульних програм.

Модульні програми і, відповідно, модулі будуються у відповідності з такими загальними принципами:

- цільового призначення навчального інформаційного матеріалу;
- сполучення комплексних, інтегруючих і часткових дидактичних цілей;
- повноти навчального матеріалу в модулі;
- відносної самостійності елементів модуля;
- реалізації зворотного зв'язку;
- оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу.

Принцип цільового призначення навчального матеріалу вказує, що зміст цього матеріалу будується виходячи з дидактичних цілей. Якщо потрібно досягнення пізнавальних (гносеологічних) цілей, то навчальний матеріал формується по гносеологічній ознаці. Створені таким чином модульні програми, модулі будуть називатися модульними програмами, модулями пізнавального (гносеологічного) типу. Вони частіше усього розробляються для фундаментальної, базової освіти.

Якщо потрібно досягнення діяльнісних цілей, то в цьому випадку застосовується операційний (функціональний) підхід до побудови навчального матеріалу, тобто кожна окрема функція діяльності забезпечується відповідним навчальним матеріалом модуля. Модульні програми і модулі, побудовані по такому принципу, будуть називатися програмами і модулями операційного

типу. Модульні програми і модулі операційного типу створюються для професійної підготовки і підвищення кваліфікації військових фахівців.

Розглянутий принцип дозволяє зробити висновок про визначальну роль дидактичних цілей при побудові змісту модульних програм і модулів і на цій основі розділяти модульні програми і модулі на два типи: пізнавальні і операційні. У деяких випадках характер комплексних цілей може викликати необхідність розробки модульних програм змішаного типу.

Принцип сполучення комплексних, інтегруючих і часткових дидактичних цілей реалізується при створенні структури модульної програми і окремих модулів.

Комплексна дидактична ціль реалізується всією модульною програмою, а назва модульної програми збігається з формулюванням комплексної цілі.

Комплексна дидактична ціль декомпозується на інтегруючі дидактичні цілі, реалізацію кожної із яких забезпечує конкретний модуль. З цього випливає, що модулі, які відповідають усім інтегруючим дидактичним цілям, що складають комплексну дидактичну ціль, об'єднуються модульною програмою.

Кожна інтегруюча дидактична ціль складається з часткових дидактичних цілей. Кожній частковій цілі в модулі відповідає один елемент навчання.

Часткові цілі можуть декомпозуватися на часткові цілі першого порядку, другого порядку і т.д. Числом зв'язків даної часткової цілі з іншими частковими цілями визначається її значимість для реалізації інтегруючої цілі.

Розглянутий принцип підкреслює необхідність тісного зв'язку ієрархії дидактичних цілей і ієрархії модульної програми (рис. 1)

Принцип повноти навчального матеріалу в модулі конкретизує принцип модульності і розкривається наступними правилами:

повинні викладатися основні моменти навчального матеріалу, його суть;

повинні даватися пояснення до навчального матеріалу;

вказуються можливості додаткового поглиблення вивчення навчального матеріалу, методи навчання і рекомендовані літературні джерела;

представляються практичні задачі і пояснення до їхнього рішення;

задаються теоретичні і практичні завдання і приводяться відповіді на них.

Навчальний матеріал може представлятися не обов'язково по всіх п'ятьох пунктах. Якщо зміст навчального матеріалу вимагає групової роботи, відповідно вказуються форми і методи навчання в групі.

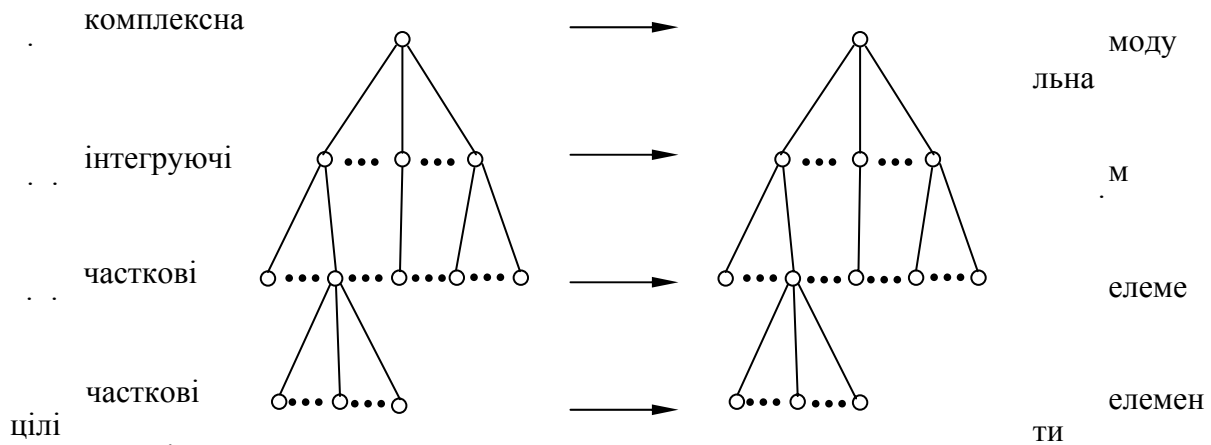


Рис. 1. Зв'язок ієрархій дидактичних цілей з елементами модульної програми

Принцип відносної самостійності елементів доповнює принцип модульності, спрямований на виділення із змісту навчання відособлених елементів. Він тісно пов'язаний з принципом побудови модульних програм, який вимагає сполучення комплексних, інтегруючих і часткових дидактичних цілей. Ступінь самостійності елементів залежить від ступеня самостійності часткових дидактичних цілей, що складають одну інтегруючу дидактичну ціль, і відповідає цьому ступеню. Необхідно відзначити, що навчальні елементи модуля можуть бути самостійними або взаємозалежними.

Відповідно до принципу реалізації зворотного зв'язку процес засвоєння знань повинен бути керованим і контрольованим. Для реалізації цього принципу при побудові модуля необхідно дотримуватись наступних правил:

передбачати в модулі засоби вхідного контролю, що показує рівень підготовленості слухачів (курсантів) до засвоєння навчального матеріалу;

варто застосовувати поточний, проміжний і узагальнюючий контроль: поточний - наприкінці кожного навчального елемента, узагальнюючий - наприкінці модуля;

поточний і проміжний контроль може здійснюватися у виді самоконтролю;

узагальнюючий (вихідний, підсумковий) контроль повинен показувати рівень засвоєння модуля і у випадку недостатнього засвоєння слухачам (курсантам) повинен бути передбачений для повторення визначений навчальний матеріал, по якому отримані незадовільні відповіді.

Принцип оптимальної передачі інформаційного і методичного матеріалу вимагає представлення матеріалів модуля в такій формі, щоб забезпечувалося їх найбільше ефективне засвоєння. За основу структури модуля береться структура його навчальних елементів, до якої додається ще три елемента. Один із них завжди іде першим і призначений для розкриття інтегруючих і часткових дидактичних цілей модуля і його змісту. Другий

додатковий елемент іде передостаннім і призначений для узагальнення інформаційного матеріалу, поданого в модулі. Третій додатковий елемент завжди останній і призначений для контролю засвоєння.

Поряд із загальними принципами побудови модульних програм і модулів існують і специфічні, спрямовані на побудову модульних програм і модулів конкретного типу - пізнавальних і операційних.

До специфічних принципів побудови модульних програм і модулів пізнавального типу відносяться: принцип предметного підходу до побудови змісту навчання і принцип фундаментальності змісту навчального матеріалу [1].

Принцип предметного підходу обумовлює відповідність змісту модуля конкретній дисципліні або її частині, що охоплює великий розділ. Інтегруюча ціль навчання, яка визначає обсяг модуля, може містити в собі різне число часткових цілей. При цьому необхідно пам'ятати, що занадто вузька інтегруюча ціль навчання криє в собі небезпеку засвоєння фрагментарних знань, а надто велика інтегруюча ціль може викликати труднощі при реалізації принципу модульності. Принцип предметного підходу до побудови навчального змісту конкретизується наступними правилами:

насамперед необхідно побудувати граф логічної структури інтегруючої дидактичної цілі, що складається з часткових цілей;

керуючись побудованим графом, варто сформувати зміст модуля;

при формуванні змісту модуля необхідно використовувати конкретні методики системного аналізу змісту, такі, наприклад, як методика логічних діаграм [8] або її удосконалений варіант, методика імітаційного моделювання [9].

У модулях пізнавального типу, побудованих таким чином забезпечується логічне і компактне групування матеріалу, запобігаються повторення у середині однієї дисципліни, а також у суміжних дисциплінах.

Принцип фундаментальності змісту навчального матеріалу в модулях пізнавального типу означає, що в цих модулях особлива увага приділяється наданню фундаментальних понять, законів і т.д., тому засвоєння фундаментальних знань повинно відобразитися в часткових цілях.

При побудові модульних програм і модулів операційного типу необхідно дотримуватись принципу діяльнісного підходу до формування комплексної і інтегруючої цілей, а також принципу функціональності змісту навчання. Перший вимагає, щоб комплексною дидактичною ціллю, що визначає структуру і зміст всієї модульної програми, була підготовка слухачів (курсантів) до конкретної сфери діяльності. Другий принцип обумовлює спрямованість інтегруючої дидактичної цілі на розвиток умінь і навиків по реалізації конкретної функції практичної діяльності фахівця.

При реалізації принципу функціональності змісту навчання дотримуються наступних правил:

у кожній функції виділяються конкретні дії, а якщо можливо складають сценарії дій;

структуру модуля будують у відповідності зі структурою функції; указуються необхідні для виконання конкретної функції знання й уміння, визначаються внутрішньо-предметні і міжпредметні зв'язки;

з цією ціллю будуються графи логічних структур дисциплін, що якоюсь мірою входять в зміст, необхідний для виконання конкретної функції.

Визначені таким чином елементи змісту беруть за основу побудови змісту відповідних навчальних елементів.

Використання пізнавальних і операційних модулів повинно сприяти рішенням важливої задачі корінного поліпшення професійної підготовки військових фахівців. У основі комплексного вирішення цієї задачі лежить створення модульних програм по підготовці конкретних військових фахівців, у структуру яких входили б модулі пізнавального типу (для фундаментальної підготовки) і модулі операційного типу (для професійної підготовки). Якщо в модульну програму входять модулі і пізнавального і операційного типів, то в цьому випадку доцільно говорити про модульну програму змішаного типу.

Таким чином на основі аналізу принципів побудови модульних програм та модулів можна сформулювати технологію побудови модульних програм:

зміст навчального матеріалу доцільно будувати виходячи з комплексної дидактичної цілі (в залежності від цілей модулі можуть бути пізнавальні, операційні та змішані);

комплексна дидактична ціль повинна декомпозиватися на інтегруючі та часткові цілі (частковим цілям повинні відповідати елементи модульної програми; інтегруючим цілям – модулі; комплексним цілям повинні відповідати самі модульні програми);

виділення зі змісту навчання відособлених елементів;

визначення засобів вхідного, поточного, проміжного і узагальнюючого контролів.

Стосовно технології побудови модулів необхідно побудувати граф логічної структури інтегруючої дидактичної цілі, що складається з часткових цілей. Керуючись побудованим графом, варто сформулювати зміст модуля. При формуванні змісту модуля необхідно використовувати конкретні методики системного аналізу змісту, такі, наприклад, як методика логічних діаграм або її удосконалений варіант, методика імітаційного моделювання.

Отже дотримання принципів і методики побудови модульних програм і модулів, разом із творчим відношенням до них, дозволяє правильно визначати структуру модульної програми і формувати зміст конкретних модулів як пізнавального так і операційного типів.

Література

1. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. – Каунас: Швиеса, 1989.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання. – К., 1993. – 220с.
3. Ягупов В.В. Військова освіта України: стан і перспективи // Теоретичні питання освіти та виховання: Зб. Наук. Пр. Вип.. 10 / За заг. ред.

Академіка АПН України Євнуха М.Б., укладач Михайличенко О.В. – Київ: ВЦ КДЛУ, 2000. – С.17-21.

4. Безносьок О.О. Сучасні технології у підготовці військового фахівця// Наукові записки. – Серія:Педагогічні науки. – засоби реалізації сучасних технологій навчання. – Вип.34. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка. – 2001. – С. 106-110.

5. Богданова І.М. Модульна технологія у професійній підготовці вчителя. Монографія: - Одеса: Учбова книга, 1997. – 289с.

6. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі: Автореферат. дис. канд. пед. Наук: 13.00.01/Полтавський держ. пед. ін-т – Полтава, 1999. – 24с.

7. Стефаненко П.В. Технологія управління пізнавальною діяльністю студентів в умовах модульного навчання: дис. канд. пед. Наук: 13.00.01. – Донецьк, 1995. – 167с.

8. Овчинников Л.Н., Пучинский В.С. Применение метода логических диаграмм в планировании и организации учебного процесса // Техническая кибернетика. - 1964. - №3.

9. Логинов И.И. Имитационное моделирование учебных программ. – М.: Педагогика, 1980.

Тверезовська Н.Т.

КЛАСИФІКАЦІЯ ТА НАПРЯМИ ЗАСТОСУВАННЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасний період розвитку цивілізованого суспільства характеризує процес інформатизації. Головна особливість цього процесу полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збір, нагромадження, продукування, обробка, збереження, передача і використання інформації, здійснювані на основі засобів інформаційних і комунікаційних технологій. Одним із пріоритетних напрямів інформатизації сучасного суспільства є інформатизація освіти – процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки та використання інформаційних і комунікаційних технологій з метою:

✓ удосконалювання механізмів керування системою освіти на основі використання автоматизованих банків даних;

✓ удосконалювання методології і стратегії добору змісту, методів і організаційних форм навчання, виховання, що відповідають завданням розвитку особистості студента в сучасних умовах інформатизації суспільства;

✓ створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студента, на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність;

розробки комп'ютерних тестуючих і діагностуючих методик, що забезпечують систематичний, оперативний контроль і оцінку рівня знань студентів.

Сучасне століття ще наприкінці ХХ-го, почали називати віком інформаційних технологій, адже є сенс говорити про освітні технології, котрі замінюють технології промислового виробництва. Наступним кроком стає висновок про зміни у технології навчання або про формування освітньо-інформаційних технологій. Розглянемо їх класифікацію. Так, аналіз закономірностей і структури дидактичного процесу дозволяє виділити такі педагогічні технології: мотиваційні, діяльнісні й управлінські.

Мотиваційні освітньо-інформаційні технології сприяють включенню студентів у професійну навчально-пізнавальну чи навчально-виробничу діяльність без тривалого «вживання»; вони орієнтовані, насамперед на розвиток внутрішньої мотивації особистості і містять у собі: створення атмосфери емоційної розкнутості; позитивного відношення до діяльності і прагнення до неї; формування і розвиток професійного інтересу; забезпечення педагогічного спілкування; орієнтація на практичний зміст досліджуваного матеріалу; індивідуальний підхід до студентів, підвищення оцінки особистості; орієнтація на конкретну професійну діяльність; переконання, опора на позитивні вражаючі приклади; організація зворотного зв'язку, заснованого на інформуванні.

Діяльнісні освітньо-інформаційні технології пов'язані з організацією безпосередньої діяльності студентів.

Ознаками їх класифікації є: їхнє призначення, застосування, цілі засвоєння і пізнавальна самостійність студентів, способи реалізації цілей навчання і розвитку.

За призначенням діяльнісні освітньо-інформаційні технології можуть бути підрозділені на технології засвоєння теоретичних знань і виконання практичних завдань.

Ознака застосування дозволяє виділити індивідуальні, тобто призначені для виконання одного конкретного завдання, і загальні освітньо-інформаційні технології, придатні для освоєння будь-якого завдання, незалежно від його конкретного змісту.

У залежності від цілей засвоєння і пізнавальної самостійності студентів, пов'язаних з орієнтацією на рівні засвоєння навчального матеріалу, діяльнісні освітньо-інформаційні технології можна підрозділити на репродуктивні, проблемно-розвивальні, евристичні.

Співвідношення зі способами реалізації цілей навчання і розвитку, які обумовлені вимогами до процесу навчання, дає можливість виділити освітньо-інформаційні технології організації проблемності засвоєння і технології формування творчого професійного мислення.

Освітньо-інформаційні технології *управління* є системою способів і засобів досягнення результативності процесу навчання. Оскільки будь-яке управління полягає в забезпеченні рішення поставлених завдань кращим шляхом за допомогою постійного спостереження за ходом процесу і коректування дій, то освітньо-інформаційні технології управління містять у собі рішення завдань: постановки цілей; актуалізації опорних знань; вивчення індивідуальних

особливостей особистостей студентів; аналізу і прийняття рішень; контролю знань і умінь; оцінки засвоєння.

Розглянемо напрями застосування освітньо-інформаційних технологій. Широкі можливості надають приватним методикам перспективи використання навчальних експертних систем (НЕС). Умовно експертні системи підрозділяють на дві групи: у першій використовуються міркування, засновані на імовірнісних розуміннях; у другій на логічних міркуваннях. Відповідно до навчальних функцій, котрі повинні реалізовувати НЕС, доцільно використовувати можливості другої групи експертних систем, у яких міркування ґрунтуються на строгій логіці. За допомогою представлення знань НЕС організує діалог між користувачем і системою, здатної за його вимогою пояснити хід міркувань при рішенні того чи іншого навчального завдання у вигляді, зрозумілому студенту. НЕС формується як сукупність трьох підсистем: підсистема спілкувань (машина введення + модуль витягу знань), підсистема пояснень (інтерфейс), підсистема накопичення знань (база знань). Так, НЕС забезпечує, по-перше, пояснення стратегії і тактики рішення завдань досліджуваної предметної галузі при діалоговій підтримці процесу рішення, по-друге, контроль рівня знань, навичок і умінь з діагностикою помилок за результатами навчання й оцінкою вірогідності контролю і, по-третє, автоматизацію процесу управління самою системою в цілому. Орієнтуючи студента на самостійну роботу, НЕС ініціює розвиток процесів пізнавальної діяльності, підвищує мотивацію навчання за рахунок варіативності самостійної діяльності, можливості самоконтролю і самокорекції.

Ефективним засобом представлення знань може служити навчальна база даних (НБД), орієнтована на деяку предметну галузь, що забезпечує формування набору даних (за визначеними ознаками), тобто можливість створення, збереження і використання даних інформації, включаючи і фактографічну; обробку наявних наборів даних, здійснення пошуку (вибір, сортування), аналізу і модифікації інформації з заданих ознак; використання редактора тексту, контролю результатів рішень, регламенту роботи. НБД можна рекомендувати в процесі самостійної роботи з обробки інформації (наприклад, у процесі пошуку необхідної інформації по визначенню ознак, її аналізу, модифікації інформації при заповненні її новим змістом).

Можливості навчальної бази знань (НДЗ), орієнтованої на деяку предметну галузь, припускають реалізацію ідеї самоосвіти на основі вибору студентом прийняттого для нього режиму навчальної діяльності. В ній передбачається наявність навчальної бази даних визначеної предметної галузі, що містить опис основних її понять, визначень; стратегію і тактику рішення завдань; комплекс пропорованих вправ, прикладів чи завдань даної предметної галузі; методики навчання, орієнтованої на деяку модель фахівця, що містить інформацію про рівні знань студента (як початкові, проміжні, так і сформовані в процесі навчання); базу даних помилок студента, що містить перелік можливих помилок та інформацію для їх виправлення; базу даних, що містить перелік

методичних прийомів і організаційних форм навчання. Можливості НБД дозволяють організувати діалог.

За своїми дидактичними можливостями навчальні програмні системи найбільш близько підходять до природного навчання «викладач-студент». Їхнє використання забезпечує організацію процесу самонавчання. Педагогічний вплив цих навчальних систем полягає в можливості вироблення за їх допомогою умінь самостійного переносу засвоєних знань у нову ситуацію; бачення нової функції відомого об'єкта; структури об'єкта і варіантів методів рішення поставленого завдання. Використання їхніх можливостей дозволяє підійти до рішення проблеми моделювання процесів пізнавальної діяльності студента.

Розглянемо як працюють дидактичні принципи при роботі НЕС.

Науковість змісту НЕС припускає пред'явлення засобами програми науково-достовірних відомостей. При цьому можливість моделювання, імітації досліджуваних об'єктів, явищ, процесів (як реальних, так і «віртуальних») може забезпечити проведення дослідницької діяльності, що ініціює самостійне «відкриття» закономірностей досліджуваних процесів.

Доступність означає, що навчальний матеріал, який пропонується програмою, форми і методи організації навчальної діяльності повинні відповідати рівню підготовки студентів, їх віковим особливостям.

Адаптивність припускає реалізацію індивідуального підходу до студента, облік індивідуальних можливостей сприйняти запропонований навчальний матеріал.

Систематичність і послідовність навчання з використанням НЕС припускає необхідність засвоєння студентам системи понять, фактів і способів діяльності в їхньому логічному зв'язку з метою освоєння алгоритму послідовності і наступності в оволодінні знаннями, навичками й уміньми.

Свідомість навчання, самостійність і активізація діяльності студента припускає можливість витягу навчальної інформації при чіткому розумінні конкретних цілей і задач навчальної діяльності. Активізація діяльності студента може забезпечуватися можливістю самостійного управління ситуацією на екрані; вибору режиму навчальної діяльності; варіативності дій у випадку ухвалення самостійного рішення.

Міцність засвоєння результатів навчання припускає забезпечення усвідомленого засвоєння студентам змісту, внутрішньої логіки і структури навчального матеріалу, котре досягається здійсненням самоконтролю і самокорекції; забезпеченням контролю на основі зворотного зв'язку.

Розвиток інтелектуального потенціалу студента припускає забезпечення розвитку мислення; формування умінь приймати оптимальне чи варіативне рішення в складній ситуації; формування умінь по обробці інформації.

Можливість забезпечення *сугестивної* (від англійського слова suggest – пропонувати, радити) *зворотного зв'язку* припускає як забезпечення реакції програми на дії користувача, зокрема, при контролі з діагностикою помилок за результатами навчальної діяльності на кожному логічно закінченому етапі

роботи з програми, так і можливість одержати пропоновану програмою раду, рекомендацію про подальші дії чи коментоване підтвердження (спростування) висунутої гіпотези чи припущення.

Зростають *ергономічні вимоги* до змісту й оформлення НЕС, що обумовлюють необхідність: враховувати вікові й індивідуальні особливості студентів, різні типи організації нервової діяльності, різні типи мислення, закономірності відновлення інтелектуальної й емоційної працездатності; забезпечувати підвищення рівня мотивації навчання, позитивні стимули при взаємодії студента з НЕС; встановлювати вимоги до зображення інформації й ін.

Виходячи з вищевикладеного, визначимо рівні та ступінь систематизації освітньо-інформаційних технологій.

Відповідно до цієї класифікації виділяються три рівні комп'ютеризації навчального процесу.

Перший рівень припускає створення **освітнього** простору на основі глобальних **чи** регіональних комп'ютерних систем. Таких, наприклад, як Internet, Worldclassroom та ін. Умовою **включення** в навчальний процес кожної з них **є визначена** адаптація навчальних планів до вимог глобальних систем, наявність відповідної комп'ютерної техніки, **визначеної комп'ютерної** грамотності користувачів, а також наявність **у** студентів високої мотивації й умінь самоорганізації **всієї навчальної** діяльності.

Другий, більш низький, *рівень* комп'ютеризації навчання припускає створення навчальної **середовища** на основі локальних комп'ютерних систем, наприклад, у рамках навчального закладу чи групи, що вимагає проектування оригінальних комп'ютерних навчальних програм чи адаптації програм, що пропонуються ринком.

Третій рівень комп'ютеризації навчання – **включення** комп'ютерної техніки в комплекс дидактичних **засобів**, що забезпечує навчальний процес, як елемент, котрий активізує навчально-виховну діяльність студентів. Умовою проектування таких систем **є** комп'ютерні **засоби**, кваліфіковані викладачі, що знають свій предмет і бажають творчо удосконалювати свою педагогічну діяльність.

Незважаючи на те, що системи першого і другого рівнів орієнтовані на масштабне застосування, у даний час вони найчастіше використовуються для **рішення** проблем локального характеру. Пов'язано це **з** тим, що впровадження їх у навчальний процес вимагає істотних організаційно-педагогічних змін, значних матеріальних, фінансових і інших витрат, тому своє глобальне призначення вони зможуть виконати лише в перспективі.

На даний час привабливим **є** використання комп'ютерних систем, що забезпечують третій рівень комп'ютеризації навчального процесу. Але така орієнтація не **є** протиставленням чи альтернативою комп'ютерним системам, що забезпечують перший і другий рівні комп'ютеризації навчання, а скоріше сприяє розумінню необхідності поетапного **включення** комп'ютерних **засобів** навчання в систему **освіти**.

Необхідно також розуміти, що інформатизація сфери освіти повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, оскільки саме тут закладаються соціальні, психологічні, загальнокультурні, а також професійні передумови інформатизації всього суспільства.

У зв'язку зі сказаним викладач повинен сформулювати для себе визначені вимоги до комп'ютерних засобів навчання. З чого при цьому виходити?

Навчальна освітньо-інформаційна система повинна бути науково обгрунтована, а це значить, що вона повинна спиратися на принципи педагогіки, при цьому вирішальним фактором повинно бути те, що викладач залишається головною фігурою в навчальному процесі, а комп'ютер виступає в ролі інструментарію, що забезпечує його роботу. Досить часто виникає необхідність внесення змін у навчальний процес з урахуванням мінливих факторів. Тому НЕС повинна бути універсальною та відкритою, щоб викладач мав можливість сам формувати і змінювати навчально-методичний комплекс, що включає в себе як активізуючого елементу комп'ютерну техніку, котра інтенсифікувала би навчальний процес і формувала у студентів позитивну психологічну установку на роботу з комп'ютером.

Крім цього НЕС повинна відповідати додатковим вимогам, що природно випливають із практики. Вона повинна бути дидактично ефективною, доступною у вартісному відношенні, простою та надійною в експлуатації як для викладача, так і для студентів, а також відповідати суворим санітарно-гігієнічним вимогам.

Структура НЕС визначається наявністю системи управління та навчального матеріалу, котрий, як правило, складається з власне інформаційного матеріалу, структурованого певним чином, контрольних питань, вправ і тестів.

Розробка навчальних матеріалів, стратегії та тактики щодо ведення навчального процесу при такому підході – прерогатива розроблювачів програм. Участь викладачів на даному етапі найчастіше дуже умовно. Проблеми виникають і в разі потреби внесення яких-небудь коригувань у систему чи навчальний матеріал. Для виконання такої роботи потрібен кваліфікований оператор.

Таким чином, освітньо-інформаційні технології є нагальною потребою сьогодення й вимагають подальшої розробки й впровадження у навчальний процес вищих закладів освіти.

Киселев С.Н., Малюта Н.Т., Семкин В.С.

ПЛЮСЫ И МИНУСЫ РЕФОРМ В ОБРАЗОВАНИИ

Государственная система образования и науки Украины в последние годы пережила существенные потрясения. Увеличились время обучения в школе и шкала оценок учебных достижений учащихся. Ликвидировано второгодничество. ПТУ переименованы в лицеи, а техникумы в вузы 2-го уровня аккредитации. Практически все бывшие институты превратились в

университеты и академии, а их выпускники после одного дополнительного года обучения обрели возможность получать первую ученую степень – магистерскую.

Таким образом все ступени нашей образовательной и научной систем как бы по мановению волшебной палочки повысили свою значимость, важность и эффективность. Но подобный результат может существовать лишь в виртуальном мире организаторов реформ.

На самом деле никаких реальных изменений к лучшему не происходит. А это значит, что необходимо как можно быстрее оценить все возможные отрицательные результаты непродуманных инноваций, их несостоятельности и вредности по отношению к перспективам улучшения подготовки подрастающего поколения к жизни в современном мире. Необходимо приостановить их действие и дать толчок к началу поисков по настоящему оптимальных путей развития образования и науки.

В соответствии с отмеченным выше, цель нашей статьи мы определили в аргументации неправильности современных государственных подходов к реформированию системы образования и прогнозирования отрицательных результатов их внедрения в жизнь.

Некоторые читатели сразу же могут начать оппонировать к нашей цели тем, что занятие критикой какого бы то ни было начинания лучше основывать не на теоретических мудрствованиях, а на базе анализа первичных результатов их внедрения. Но в нашем случае так действовать нельзя, поскольку результаты ошибок в организации образовательных систем имеют очень длительный период реакции. По мнению многих ученых, инновации в образовании дают первые практические проявления на уровне развития социума не раньше, чем через 15-20 лет с момента их внедрения [1].

Первой обсуждаемой нами проблемой будет декларация (пока лишь декларация) об увеличении времени обучения школьников до 12 лет.

В качестве принципиального основания для увеличения времени общего образования инициаторы этой акции называют стремление к снижению чрезмерной нагрузки школьников, усиление гуманитарной направленности подготовки молодых людей к взрослой жизни, стремление привязаться к европейским стандартам образования.

По каждому из указанных пунктов мы имеем определенные замечания.

Переход на двенадцатилетнее обучение не подкреплен обнародованием стандартного учебного плана общеобразовательной школы с таким сроком, а поэтому, у нас нет оснований рассчитывать, что подобный шаг даст положительный эффект. Ведь для оценки его нужно сделать двенадцатилетний прогноз, который должен базироваться на каких то данных. Но эти данные как раз и не обнаруживаются.

Наш министр акцентирует внимание на проблеме перехода школы к 30 часовой недельной нагрузке. Если мы попытаемся совместить две эти декларации, то появляется прецедент. Он заключается в том, что при таком

процессе реформирования никаких преимуществ образование попросту не получит. Подкрепим наши суждения соответствующими аргументами.

Для этого выполним простой арифметический расчет. Оценим в количественном виде 12-летнюю пятидневную систему обучения, по сравнению с 10-летней шестидневной, существующей сейчас. Пятидневка удаляет из учебного процесса ежегодно 34 дня, что в условиях 10-ти летнего обучения составит 340 дней. Но 340 дней это как раз и есть 2 года пятидневного обучения. А это значит, что резервов для часового усиления гуманитарной и всяких других составляющих образования удлинение срока обучения не имеет.

Любое внедрение в учебный процесс новых школьных предметов, о чем говорят инициаторы реформы, с неизбежностью нужно будет осуществлять за счет урезания в часах уже существующих учебных курсов. Естественно, что при декларируемом усилении гуманитарной направленности среднего образования пострадает в первую очередь естественнонаучная его часть, которая представляла собой основное преимущество советской общеобразовательной системы перед всеми западными. Следовательно, все хорошее не будет использовано, а перспективы образования нового лучшего оказываются весьма призрачными.

После таких расчетов возникает вопрос о том, какую же все-таки цель преследует наше государство, так резко занимаясь удлинением времени школьного обучения? Ответ на него для узких специалистов предельно ясен, но для более широкой аудитории к нему требуются некоторые комментарии.

Так повелось, что во всех цивилизованных странах выпускники школ, не поступившие в профессиональные учебные заведения и не нашедшие себе работы, сразу же обретают статус безработных и начинают получать соответствующие субсидии от государства. Сокращать выплаты пособий и тем самым уменьшать расходную часть бюджета в западных странах уже давно научились за счет увеличения времени пребывания молодых людей в школе, поскольку сам процесс обучения обходится дешевле выплат пособий по безработице. Таким образом, основная цель перевода молодых людей на 12-ти летнее обучение заключается просто в стремлении сократить расходную часть государственного бюджета, а поскольку налогоплательщикам такой подход вероятнее всего не понравится, предпринимаются попытки истинную цель подменить разговорами о гуманизации, гуманитаризации и повышении качества образования.

Необходимо также заметить, что 12-летнее обучение не несет в себе никакого снижения учебной нагрузки школьников, о чем также любят рассуждать инициаторы реформы. Насыщенность учебной недели от понедельника до пятницы нисколько не уменьшится, а если иметь в виду и освоение вариативной части учебного плана, то даже увеличится, поскольку вариативной компонентой теперь придется догружать уже не шестидневную, а всего лишь пятидневную неделю. Такая инновация не увеличит время на выполнение домашних заданий, на самостоятельную работу учащихся, на осмысление изучаемого материала. Психологическая нагрузка будет

заключаться всего лишь в появлении дополнительного свободного от учебы дня недели, а не в равномерном каждодневном снижении насыщенности учебной работы, что было бы гораздо полезнее.

Надо учесть еще и тот факт, что во многих семьях родители в субботу заняты на производстве и дети должны будут оставаться дома без присмотра. Уже сейчас отдельные школы отказались по этой причине от пятидневки.

Второй небезынтересной для обсуждения проблемой является переход на 12-балльную систему оценивания результатов учебной деятельности школьников. Многие видят в ней лишь безобидную причуду академиков и министерских работников. Однако это не причуда, а глубоко продуманное действие, несущее в себе экономическую и идеологическую подоплеку.

Второгодничество – бич всех систем образования. Даже во времена существования СССР с этим злом старались бороться, так как повторное сидение каждого двоечника в одном классе съедало, примерно, 500 рублей из госбюджета в год, а целесообразность акции обучения тех, которые не желают или не могут учиться, всегда оставалась под сомнением. В условиях рыночной экономики проблема второгодничества усиливается, поскольку человека с двойками нелегко трудоустроить, взять на обучение в техникумы и вузы и т.п. Таким образом, молодой человек без образования – это обуза для общества. Но от этой обузы можно избавиться, если формально признать двоечника условно образованным человеком. И появляется решение о переводе из класса в класс детей имеющих отрицательные оценки. Однако такое решение принимается в штывы и педагогами, и родительской общественностью, поскольку все понимают, что оно нивелирует систему измерения учебных достижений и вредно сказывается на стремлении школьников к достижению лучшей успеваемости. Кроме того, двоечник все же не воспринимается как претендент на предоставление ему профессиональных дальнейших образовательных услуг (речь идет здесь в первую очередь о платных услугах).

Появляется идея спрятать двойку, а для этого нужно увеличить спектр школьных оценок. Публике объясняется, что связано это нововведение исключительно со стремлением более точно оценивать учебные результаты школьников. Однако в таком объяснении явно прослеживается неискренность, ведь для решения этой проблемы гораздо удобнее было бы применить десятичную систему нормирования, например, сделать двойку четверкой, а пятерку десяткой, как это и делается в США (100-балльная система) или России (10-балльная). Но, на это не пошли, поскольку в десятичной системе легко проявляется то, что нужно прятать. Именно поэтому и появилась анахроничная для современной цивилизации, но вполне удобная с точки зрения достижения желаемой цели, двенадцатичная система школьных оценок. Теперь любому (не учителю) очень трудно сообразить, что кроется за оценками 3 или 4 – двойка или тройка? Таким образом, граница между нормой, аномалией и патологией в учебной деятельности растворилась, ярлык «двоечник» исчез. И любой молодой человек с оценками не равными нулю может претендовать на занятие

любой учебной или профессиональной деятельностью вплоть до поступления в вузы (предполагается, конечно, что на платной основе).

Итак, реформы идут там, где без них можно было бы и обойтись, но за их внедрением кроется прямая материальная выгода. В то же время, в образовании существуют действительно серьезные проблемы, требующие немедленного решения, но они остаются без всякого внимания со стороны министерских инноваторов.

Как известно, в любом, даже самом совершенном социальном строе, производству требуются люди с довольно низкими уровнями квалификации. Между прочим, парадокс здесь заключается в том, что по мере совершенствования техники и технологий потребность в массовом использовании специалистов высокой квалификации увеличивается незначительно [6]. В первую очередь способствуют этому механизация и автоматизация производственных процессов.

У нас в стране проблемой подготовки таких специалистов с низким уровнем квалификации занималась система профессионально-технического образования. Принципы ее построения и функционирования были ориентированы на плановую экономику, в которой довольно точно можно было просчитать потребность в различных видах рабочих профессий. К рыночной системе хозяйствования система ПТУ полностью не приспособлена, поскольку не имеет механизмов гибкого реагирования на учет изменяющегося профессионального спроса на рынке труда. Следует сразу же заметить, что аналогов подобных систем в западных государствах нет. Там подготовкой рабочих занимаются сами предприниматели, организовывая по мере надобности кратковременные курсы. И этого оказывается достаточно, поскольку повышение эффективности производства идет в направлении упрощения и жесткой регламентации всех видов низко квалифицированного труда [3].

Впрочем, даже и без этих замечаний каждый из нас видит, что ПТУ работают вхолостую, продолжая готовить кадры для, в большинстве случаев, уже не существующих базовых предприятий. Закрыть бы их, но, оказывается, нельзя. И причина здесь не только и не столько в экономии на пособиях по безработице.

Подростковый возраст, как известно, очень сложный не только для его обладателей, но и для общества в целом. Он характерен наличием высочайшей социальной энергии, которая с необходимостью должна реализоваться.

Во всем мире существует масса примеров того, что ослабление государственной системы воспитания и контроля за действиями молодых людей 14-18 лет неизбежно ведет к социальным катаклизмам. Иногда в своем апогее они проявляются в антигосударственных бунтах, революциях и войнах, поскольку всегда находятся общественные силы, которые готовы использовать молодежь для достижения своих целей [2,4].

Наши организаторы образования, конечно же, знают об этом, и поэтому не торопятся ликвидировать ПТУ. Но в то же время, они и не спешат

реформировать явно бессмысленную систему, придать ей хотя бы самые элементарные признаки целесообразности.

Остановимся подробнее на примерах, антипедагогичности системы ПТО в существующем виде.

Во-первых, и сами учащиеся, и их родители, и учителя и воспитатели, и государственные деятели в сфере образования прекрасно ориентируются в ситуации. Они знают, что в подавляющем числе случаев, получаемые профессии на станут для их обладателей источником существования, а сама их будущая жизнь вряд ли окажется удачливой и обеспеченной. Это снижает интерес молодых людей к активному участию в жизни общества, замыкает их в своем искусственно создаваемом мире со своими примитивными, а часто безнравственными и антисоциальными системами ценностей. С другой стороны, эти люди жаждут самоутверждения, которое не может быть связано с проявлениями интеллектуального превосходства над другими. Таким образом повышается агрессивность, стремление любой ценой, вплоть до физического насилия и вандализма, доказать свою состоятельность.

В такой ситуации работе учителей ПТУ не позавидуешь. Они находятся в условиях, когда все их прекрасные порывы гасятся самим фактом профессионального обучения тому, что не несет в себе никакой социальной ценности. Учитель ПТУ, таким образом, оказывается в самой низшей касте педагогов. И этим усугубляется проблема воспитания будущих рабочих.

Западные системы образования имеют определенный опыт работы с рассматриваемой нами категорией молодых людей, и что самое важное – в условиях их жизни в капиталистической системе хозяйствования. В обобщенном виде этот опыт заключается в наличии специальных общеобразовательных школ для людей, не претендующих на высокие уровни участия в общественном производстве. Например, в ФРГ будущие рабочие учатся в так называемых народных (реальных) школах. В них они получают общее, упрощенное по отношению к другим видам учебных заведений образование и одновременно приобретают навыки практической деятельности. В отличие от наших ПТУ там их не обманывают перспективой получения одной профессии на всю жизнь, а формируют готовность к выполнению любой работы, соответствующей уровню их общей образованности. В соответствии с этим, спектр профессиональных проб оказывается довольно широким. Кроме того, большое внимание в инвариантной части учебного процесса (а не в вариативной, как в ПТУ) уделяется спорту, искусству, декоративно-прикладным видам деятельности, что расширяет возможности проявления собственной индивидуальности в непрофессиональной сфере жизни, увеличивает уровень конформности в отношении взаимодействия себя с представителями других общественных стратов [3].

Из указанного выше следует, что ПТО – это и есть та образовательная область, которая в нашей стране в первую очередь требует своего реформирования. Однако, как раз в ней и отсутствуют образовательные реформы.

Получается так, что организаторы нашей системы идут по пути, который предполагает использование наименьших усилий, минимальных материальных затрат или даже получения некоторых доходов, но игнорируют те животрепещущие проблемы, которые требуют опять же материальных затрат и напряженной работы.

Примером последнего могут служить и инновации в области высшего образования.

С одной стороны, существует так называемый закон нормального распределения, согласно которому люди различаются по способностям, в том числе и интеллектуальным. Из него следует, что способных заниматься видами деятельности, которые связаны с использованием высоких уровней интеллекта, примерно, столько же, сколько и тех, для кого такая деятельность не может считаться предпочтительной. С другой стороны, как это уже отмечалось, современному обществу нужна большая масса людей, пригодных и готовых к выполнению низко квалифицированных видов труда. Таким образом, закон нормального распределения является одновременно и условием оптимального распределения трудоспособного населения по видам интеллектуального участия в трудовой деятельности [5].

Во всем мире это учитывается. Так, например, в государствах с наиболее развитыми в экономическом отношении системами образования процент предоставления учебных мест в вузах, по отношению к числу выпускников общеобразовательных школ, лежит на уровне, определяемом законом Гаусса. В США его величина равна 50%, в Японии – 60% (но это уже перебор), а во всех остальных государствах он гораздо ниже. Дальнейшее повышение этого уровня не только не целесообразно, но опасно, поскольку уровень образования так или иначе влияет на самооценку личности. Завышенная самооценка у большей части трудоспособного населения – это рост амбиций по отношению к адекватному (по мнению этой части населения) трудоустройству. Такое состояние никак не соответствует уровню повышения конформистских начал в обществе.

В нашей стране стремление к максимализации выгод от платного обучения привело к игнорированию описанных выше тенденций. В одном из своих последних устных выступлений министр образования косвенно признал это, заявив, что министерство не имеет исчерпывающих сведений об общем количестве мест в высших учебных заведениях. Выходит, что и здесь реформы идут совершенно в неконтролируемом направлении по отношению к здравому смыслу и перспективам прогрессивного развития общества.

Необходимо отметить, что во всем мире существует определенная пропорциональность в подготовке профессионалов с высшим образованием. Например, экономисты в ней могут составлять от 8 до 12%, юристы и психологи – не более 4%, инженеры около 50%, педагоги не менее 20% [6]. Больше их количество не будет востребовано производством и обществом. Мы же идем совсем другим путем, расточая авансы тем, кто клюнул на удочку

ожидания высоких заработков от видов деятельности, которые скорее всего не будут востребованы.

Существуют проблемы и относительно подготовки специалистов самой высокой квалификации. Здесь речь пойдет о магистерской подготовке.

В существовавшей ранее профессиональной системе для специалистов подобного уровня места не было. Не обнаруживается оно и сейчас, поскольку на законодательном уровне не установлена мера профессионального использования магистров. Но, с другой стороны, магистерскую подготовку наши молодые граждане все же стремятся получать, ориентируясь на западные системы образования и перспективы использовать себя за рубежом нашей державы. В этом мог быть резон, если бы не одно досадное обстоятельство – магистерская подготовка в Украине не соответствует международному уровню сертификации образования, а, следовательно, беспцельна для тех, кто связывает свое будущее с выездом из страны. Об этом вслух не говорится, а магистранты не всегда знают что либо о сертификации. Таким образом и здесь наблюдается прецедент системы образования.

Завершая тему, нельзя обойти вниманием и проблему комерциализации системы образования. Дело в том, что по расчетам экспертов, действительная плата за обучение в наших учебных заведениях чрезмерно завышена. Например, в вузах она берется из расчета создания отдельных учебных групп, состоящих из студентов производящих оплату. Соответствующий приказ министра был издан еще в 1992 году. Но реально, студенты, обучающиеся на платной основе, просто напросто дополняют группы учащихся на госбюджетной основе. В этом случае исчезают проблемы, связанные с амортизацией учебных помещений и оборудования, вознаграждением за труд преподавателей (читка лекций для 30 аудитентов вместо 25 не считается основанием для повышения оплаты труда педагогу), использованием труда вспомогательного персонала.

С другой стороны, студенты, обучающиеся на платной основе, подвергаются открытой дискриминации со стороны экономических органов системы образования. Приведем тому один лишь пример.

В 2001 году было принято положение о кредитовании платного обучения в высших учебных заведениях (постановлением верховной рады и приказом министерства образования). В соответствии с этим, любой студент мог рассчитывать на оплату государством своего обучения в вузе, которое будет компенсироваться на протяжении 15 лет вычетами из последующей зарплаты. Условие конечно же нельзя назвать демократичным, поскольку кредит за обучение выдавался под проценты и плата получалась большей по сравнению с ценами за обучение, сложившимся в вузах. Студенты первоначально, естественно, не захотели пойти на такой шаг, но их убедили в том что, учитывая инфляционные процессы в Украине, неизбежный рост заработной платы и т.п. условие оказывается для студентов беспроигрышным.

После почти годичного обучения по кредитам, студентам заявили, что министерство оплачивать кредитование не собирается, и желающие получить

дипломи повинні платити наличними. У багатьох студентів таких засобів не було, і вони відмовилися отримувати дипломи. Тоді міністерство пішло на компроміс, зменшив для них плату за освіту.

Підводячи підсумок, зауважимо, що основні положення реформи освіти останніх років: 12-річне навчання в загальноосвітній школі, 12-бальна система оцінки знань, магістерська підготовка, навчання студентів університетів на платній основі тощо повинні бути піддані експертній аналізі компетентних органів з метою запобігання негативних наслідків їх застосування в освітній системі України.

Література

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. М.: Просвещение, 1991.-159с.
2. Разумовский В.Г. Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году //Педагогика. 1993, №3.-С.92-101.
3. Яркіна Т.Ф. Концепція цілостної школи в сучасній німецькій педагогіці //Педагогика. 1992, №7-8.-С.110-116.
4. Разумовский В.Г. Маленькие секреты большого успеха //Педагогика. 1992, №2.-С.111-115.
5. Айзенк Г. Удивительная способность результатов. //Сб. Диалоги продолжаются /Сост. О.П. Мороз.-М.: Политиздат, 1989.-С.172-190.
6. Дубровский Е.Н., Соколова И.В. Основы социальной информатики. М.: МТСУ.-1996 (электронный вариант).
7. Аверичев Ю.П, Косачева Е.Ю. Учителю идущему на урок //Школа и производство. 1993,-№1, С.12-16.

Крохмаль А.В.

ПЕРІОДИЧНА ПРЕСА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ

Реалії сьогодення, зумовлені активними процесами, що відбуваються в соціальній, екологічній, політичній, духовній сферах, вимагають формування у студентів не тільки критичного ставлення до засобів масової інформації, зокрема періодичної преси, а й формування у них відповідних вмінь і навичок роботи з нею.

Головною перешкодою у цьому плані слід назвати так звану свободу: свободу дії, свободу слова, свободу почуттів тощо. Але це не повинно стримувати педагогів у здійсненні цього важливого, на наш погляд, завдання. Періодична преса – унікальний засіб розвитку студента.

Слід констатувати, що на сьогодні чітко визначена тенденція: молодь стала значно менше читати книжок, художніх, публіцистичних, навіть спеціальних. Оперативна інформація з журналу, газети, особливо престижної серед молоді більш приверне увагу сучасного студента.

Як свідчить проведене дослідження, педагогічна преса ще у ХІХ столітті була надзвичайно цікавим та значним явищем і відігравала значну роль у суспільно – педагогічному житті держави. Так, Панасенко Е. Виділяє такі особливості педагогічної журналістики минулого:

педагогічна журналістика була традиційною формою відображення філософських, соціальних, педагогічних і психологічних ідей;

педагогічна журналістика концентрувала в собі науковий потенціал суспільно – педагогічних діячів, представляючи на широкий огляд передові педагогічні ідеї та положення;

педагогічна журналістика активно впливала на формування суспільної, професійної та національної самосвідомості;

педагогічна журналістика найбільш чутливо реагувала на зміни, що відбувалися в суспільстві, в тому числі і в педагогіці, досить повно відображала процес формування нових моральних, естетичних, педагогічних цінностей, орієнтації та ідеалів;

педагогічна журналістика мала високий ступінь орієнтації на потреби практики;

педагогічна журналістика, широко висвітлюючи досвід роботи вчителів, тим самим була сферою самореалізації їх творчого потенціалу;

багатогранність питань, що розглядалися сторінках журналів, збагачувала читачів цілісними знаннями і комплексним значенням проблеми;

педагогічна журналістика в більшій мірі, ніж інші історичні джерела, мала велику кількість прихованої інформації.

Освітнє – виховне значення має педагогічна преса і в наші дні, але слід навчитися вірно її використовувати в студентській аудиторії.

Вміння читати газету, журнал буде сприяти інтелектуальному розвитку студента. Уміти читати пресу означає, за свідченням спеціалістів, вміти “розшифрувати” повідомлення, не тільки розуміти зміст, а й розуміти чому та чи інша думка висловлена саме у такий засіб, чийм інтересам вона відповідає, яку пізнавальну мету вона переслідує тощо. Так Брус – висловлює переконання, що саме вірне оволодіння інформацією, що представлено на сторінках журналу, газети надасть можливість юнаку впевненість, сприятиме формуванню світогляду тощо. З одного боку, зазначає дослідження, доцільно сформувати вміння читати, сприймати текст; з іншого – навчити юнака самому бути журналістом.

На наш погляд, вміти працювати з педагогічною пресою означає сформованість критичного мислення; критичного сприйняття матеріалізму, активності студента, умінь відбирати пресу, статті; аналізувати матеріал, мати власну точку зору, систематизувати і узагальнювати інформацію та ін.

Крім того, вміння працювати з періодичною пресою передбачають наявність вмінь продивитися весь текст, щоб отримати загальну уяву про основні питання, що містяться в ній і які мають для студента інтерес; вміння швидко прочитати окремі статті і нотатки для загального ознайомлення, щоб визначити, що міститься нового; вміння повно і точно отримати із преси потрібну для студента інформацію, з метою її використання.

Слід звертати увагу і на формування вмінь виділення основного і часткового у тексті: надання назви абзацу, параграфу, виявлення особистої ідеї, думки в кожному розділі, визначення принципів питань, головних

пріоритетних напрямків; надання логічного пояснення. Особливої уваги вимагають формування вмінь у студентів складання плану прочитаного, анотації, розгорнутого і згорнутого контексту, а також тез.

Зазначимо, що у західних країнах існує навіть спеціальна служба, яка відповідає за надання можливості учнівській молоді оволодівати матеріалом, що надруковано у пресі.

Актуальність формування вмінь роботи з пресою зумовлюється з тим, що навіть сучасна преса, яку ми часто і в певній мірі заслужено критикуємо, подає надзвичайно цікавий матеріал, з урахуванням віку, специфіки часу тощо. У цьому плані заслуговують на схвалення численні журнали, що видавалися у 70–80 роках, які мали пізнавальну і виховну спрямованість: “Юный Художник”, “Юный натуралист”, “Наука и жизнь”, “Наука та суспільство”, “Химия и жизнь”, “Горизонти науки”, “В лабораториях ученых”, “Человек и природа”, “Литературная газета” та ін.

Формування вмінь працювати з періодичною пресою вимагає від викладача виховання потреби цікавитися інформацією за своїм власним бажанням. Отримати знання у процесі самостійної, подібної роботи розширюють межі наукового пізнання, дають насолоду від навчальної праці, дозволяють бути вільними у судженнях, твердо підходити до вирішення будь-яких завдань.

Таким чином, проведене дослідження дозволяє поставити формування вмінь 4 студентів працювати з періодичною пресою. Ця діяльність передбачає чіткого визначення цілей навчальної діяльності, розуміння правил і дотримання послідовності виконання дії, спрямованих на досягнення мети; чітку уяву технології винесення дії та кінцевого результату; здійснення постійного контролю і самоконтролю за якістю сформованих вмінь тощо.

Література

1. Панасенко Є. А. Ідеал учителя у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини ХІХ – початку ХХ століття. – Дис кандидат наук 13.00.01.-1999, - 186 с.

2. Бугрій О. В. Формирование у школьников умения работы с периодической печатью: Дис. Канд. Пер. Наук : 13.00.01. - 1994 - 145с.

Пономарьова Г.Ф

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВУЗІ

Якість підготовки спеціалістів, залежить від діяльності вузу і, перш за все, від діяльності студента, умов, що забезпечують його навчання. Іншими словами, важливою є відповідь на такі запитання: студент сам учиться чи його намагаються вчити? Якою мірою він себе вчить? Як на конвеєрі підприємства постачальні лінії забезпечують діяльність робітника, такі десятки компонентів педагогічного процесу вузу покликані служити діяльності студента, який формує в собі майбутнього спеціаліста.

Студент - головний творець особистості в самому собі - своїх знань і вмінь, здібностей і таланту, волі і характеру, мислення і культури, потреб і моральності - всієї духовної і діяльній сфери. Це - складний педагогічний процес, у якому студент виступає одночасно вчителем і учнем, чому сприяють умови вузу, зміст програм, майстерність викладачів тощо.

Прискорення науково-технічного прогресу сприяє швидким змінам техніки і технологій, швидкому старінню інформації. Те, що студент вивчав на першому курсі, може виявитися цілком непотрібним уже в перші роки професійної діяльності, а то й на момент закінчення навчального закладу. Тому концепція сучасної освіти, передбачає не тільки повідомлення студентів певної суми фактів, а й формування навичок здобувати їх самостійно на основі фундаментальної підготовки, прищеплення навичок самонавчання й усвідомленого прагнення навчатися протягом усього активного трудового життя.

Педагогіка вищої школи як галузь загальної педагогіки за минулі роки накопичила важливий досвід, висунула багато фундаментальних ідей, положень, більшість яких, на жаль, звернена до викладача. Студенту, як правило, адресуються лише ідеї про самостійну роботу.

На цей час концептуальні вимоги щодо вдосконалення самостійної роботи студентів протирічать її реальному стану. Це обумовлюється як невідповідністю до навчання на високому рівні самостійності значної частини студентів, так і відставання педагогічного забезпечення їхньої самостійної роботи. Стан самостійної роботи студентів відбиває стан у системі освіти в цілому.

Правильно діють ті викладачі, які дають своїм студентам педагогічні рекомендації з навчальної дисципліни, поради щодо її раціонального вивчення. На жаль, часто такі рекомендації мають місце лише на першому курсі або на першому занятті.

Життя вимагає систематичного навчання студентів дидактики - її закономірностей і принципів, форм і методів, засобів і прийомів. Набуття вмінь і навичок раціонального учіння дозволило б (і дозволяє) студенту за час навчання зекономити сотні, а то й тисячі годин, перерозподіливши їх на глибоке вивчення певних розділів наук, практику, розширення культурного кругозору, спорт, зміцнення здоров'я.

Справжня педагогіка вищої школи всією своєю сутністю, кожною своєю ідеєю має бути звернена безпосередньо до конкретної особистості, її різнобічного розвитку. Оскільки реалізацію цього завдання ми пов'язуємо, зокрема, з підвищенням ефективності самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі, то слід мати на увазі створення, перш за все, умов для розвитку психічних пізнавальних процесів в органічному поєднанні з практикою. Система освіти періоду застою базувалась в основному на пасивному ставленні і викладачів, і студентів до занять, догматизмі у викладанні, на зубрінні, ігноруванні практики. Педагогіка вищої школи має

розробляти такі форми, методи і рекомендації навчання студентів, які були б спрямовані на розвиток їхніх розумових здібностей і таланту.

Тлумачення самостійної роботи студентів визначається більшістю дослідників як підготовка до занять. Це певною мірою заважає і гальмує широке впровадження різних її видів, тому зміст, види і педагогічні умови здійснення самостійної роботи студентів потребують уточнення сучасного етапу проблеми. Ми вважаємо, що самостійну роботу студентів треба розглядати як єдину систему всіх можливих видів педагогічно керованої пізнавальної діяльності студентів: аудиторні та позааудиторні.

У Харківському педагогічному коледжі самостійна робота студентів під безпосереднім керівництвом викладача відіграє значну роль у процесі активізації їхньої пізнавальної діяльності. Вона посідає важливе місце у системі різних форм організації навчальної діяльності, оскільки ми чітко усвідомлюємо, що професія вчителя, вихователя неможлива без готовності до продуктивної самоосвіти. Досвід багатьох відомих педагогів вузів, наш власний досвід свідчить, що центральними питаннями в роботі педагога над собою є:

поглиблення наукових знань з кожної навчальної дисципліни;

оновлення знань згідно з новими дослідженнями;

розширення теоретичного і практичного кругозору з педагогіки;

ознайомлення з новими ідеями передових методистів шкіл і вузів, з досвідом учителів - практиків;

Удосконалення професії ми здійснюємо шляхом морального й естетичного виховання, зміцнення свого здоров'я і фізичного розвитку. Головними засобами при цьому для педагога виступають книга, природа, педагогіка, практика, театр, а метою - особистість студента.

Творча особистість формується тільки у творчій праці, коли є можливість самостійно виробити щось нове до вивченого, використати його замість застарілого елемента, ідеї. Важливий творчий багаж набувається студентом, якщо він досліджує певне питання проблеми, сам розробляє наукове повідомлення, виступає, доводить, переконує інших.

Аналіз стану проблеми підвищення ефективності самостійної роботи студентів у досвіді різних циклових комісій коледжу дав можливість з'ясувати окремі науково-методичні засади її розв'язання:

1. Чітке визначення дидактичної мети самостійної аудиторної та позааудиторної роботи.

Вочевидь, що така робота може бути розрахована на відтворення знань, закріплення, поглиблення вивченого, так і мати випереджувальний, перспективний характер. Застосування випереджувальних завдань дає можливість викладачеві розвивати пізнавальний інтерес, з більшою ефективністю проводити на заняттях дискусії, бесіди тощо.

2. Урівноваження аудиторних та позааудиторних видів самостійної роботи студентів.

Якість самостійної роботи залежить від раціонального завантаження нею студентів. Для цього необхідною є координація перспективного планування цієї роботи з кожного навчального предмета.

3. Диференціація та індивідуалізація навчання через уведення додаткової самостійної роботи, завдань, що мають індивідуалізовану технологію виконання.

Практика показує, що самостійна робота здебільшого є загальною для всіх студентів. Однак вона повинна давати можливість кожному працювати відповідно до рівня своєї підготовки і сприяти розвитку індивідуальних здібностей. Варто практикувати й індивідуальні завдання студентам, які виявляють особливий інтерес до навчальної дисципліни.

4. Наступність педагогічного забезпечення аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів із наданням опорних знань викладачем та спільна з ними діяльність на заняттях.

Організація і керівництво самостійною роботою полягає в тому, щоб правильно визначити її обсяг і зміст, як виконувати завдання, якими прийомами і методами користуватися. Важливими є систематичні вказівки викладача, показ взірця та вправління студентів у виконанні тих чи інших завдань.

Необхідним є створення інструктивно-методичних указівок до самостійної роботи з урахуванням специфіки кожного навчального предмета, які можуть мати таку форму:

- тема;
- термін виконання;
- знати і вміти;
- вид і зміст завдання;
- література;

запитання для самоконтролю. 5. розробка системи ефективного поточного контролю самостійної роботи студентів з подальшим скороченням кількості контрольних заходів наприкінці навчального семестру.

Література

1. Гапон З.В. Организация самостоятельной работы студентов в общежитии на базе специализированного учебного центра. Проблемы высшей школы. - Киев: Вища школа, 1985.

2. Михайловский В.А. Педагогика высшей школы./ Учебное пособие. - Харьков: ХГУ, 1991.-187с.

3. Щукина Г.И. Активизация учебно-познавательной деятельности учащихся. -М.: ЛТПИ, 1985.

Романова С.В.

РОЛЬ КУРАТОРА У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

Питання виховання для сучасних суспільств - питання життя або смерті, питання, від якого залежить майбутнє.

Е. Ренан

Становлення української державності, побудова демократичного суспільства, інтеграція в світове співтовариство передбачають орієнтацію на людину, націю, пріоритети національної культури, визначають основні напрями реформування навчання та виховання.

Формування людини нового типу - головна мета сьогодення. Реалізація цієї мети є однією з важливих умов успіху виховної роботи у вищій школі. Нова філософія освіти має на меті задовольнити потреби суспільного запиту про формування гідного громадянина, сім'янина, професіонала, який прагне до творчого перетворення світу. А тому він повинен бути носій визначеної суми знань, а перш за все громадянин суверенної держави, будівник власної долі, якому властива висока духовність і культура праці. Звичайно, для того щоб створити громадсько зрілу, соціально активну особистість, необхідно створити такі державні стандарти виховання, які б забезпечували мобільність та гнучкість виховної парадигми, створювали умови для пошуку шляхів розвитку суспільства, перспектив удосконалення рівня вихованості, можливості для інтелектуального, духовного, професійного, фізичного зросту громадянина незалежної України.

Питання організації виховної роботи найбільш актуальне серед гострих проблем навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, що обумовлено інтенсивним впливом позаузівського середовища на студентську молодь, руйнуванням моральних засад життя суспільства, які є наслідком ідеологічної та економічної перебудови сучасного суспільства.

Мета виховання завжди визначається об'єктивними потребами суспільства. Соціальна дійсність в Україні відрізняється суттєвими змінами в системі цінностей та ідеалів. Якщо раніше молодь значною мірою спиралася на досвід попередніх поколінь, то тепер молоді люди засвоюють і творять новий соціальний досвід, покладаючись переважно на себе. Найпершою умовою їхнього життя є задоволення власних потреб, які, на жаль, не завжди реалізуються в повній мірі. Останнім часом ми є свідками того, що задоволення матеріальних і духовних потреб сучасної молоді неадекватне. Йде розподіл на тих, хто створює блага і тих, хто ними користується. Молодь прагне жити за європейськими стандартами, не націлена на продуктивну працю, намагається уникнути труднощів, пов'язаних з соціально-економічними негараздами.

Престиж матеріального добробуту, багатства, влади грошей, прагнення до "красивого" життя за західними зразками, - стали основними життєвими орієнтирами для молоді, в багатьох випадках перекресливши колишні ідеали, традиційне уявлення про добро і зло, честь, справедливість. Все це призвело до проявів у молодіжному середовищі світоглядної індиферентності, байдужості,

інфантильності, крайнього егоїзму, користоловства, духовній деградації. Слід відверто сказати: про моральність ніхто давно не клопоче, саме слово перейшло до розряду маловживаних. Телебачення стало єдиним вчителем мільйонів молодих людей. Катастрофічно знижується інтерес до класичної літератури, серйозної музики, театру; викликає занепокоєння активізація неорелігійних організацій, які намагаються залучити до себе молодь. Зростає криміногенна ситуація, рівень злочинності, гостро постає проблема наркоманії, токсикоманії, збільшується кількість випадків захворювання на СНІД.

Актуальність проблем організації виховної роботи у вузі зумовлена й самою специфікою менталітету студентської молоді, яка відрізняється більшою цілеспрямованістю, “продвинутістю” в усіх починаннях, активністю життєвого стану. Тому формування позитивної мотивації в діяльності цього середовища є державно важливим для того, щоб бажання та прагнення до самоствердження, які притаманні цьому віку (17-22) та цій соціальній групі, були не стихійними, не руйнуючими, а створюючими. Актуальність проблем виховної роботи зі студентами визначається й об’єктивними обставинами, що на пряму з’єднані з особливостями праці викладача-куратора, - формуючими нове покоління, які забезпечують створення нової системи виховання студентів, визначають її мету і завдання в нових умовах життя держави, суспільства й безпосередньо вузу, який знаходиться у стані реформування.

Аналіз державних документів про освіту дає підставу для всебічної розробки нових і переосмислення старих методів організації виховного процесу. Закон про вищу школу, Національна доктрина, Закон України “Про освіту”(VII розділ) пропонують пріоритетні напрямки реформування загальношкільського виховання :

Реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичним надбанням українського народу.

Введення нових підходів, виховних систем, форм і методів виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових та фізичних здібностей.

Розробка теоретико-методологічних аспектів національної системи виховання.

Запровадження основних напрямків виховання (громадсько-патріотичне, правове, трудове, морально-етичне, естетичне, фізичне, статеве, екологічне).

Матеріально-технічне та фінансове забезпечення виховного процесу.

Міністерство освіти і науки України рекомендує відродити інститут кураторів, який відомий ще з 50-х р.р. XX ст. Доцільно зазначити, що куратор з’явився в університеті водночас зі студентами і фактично супроводжує історію розвитку вищої освіти, разом з якою змінювалися його обов’язки, статус, зміст діяльності, характер взаємовідносин зі студентами.

Первинним студентським колективом у вузі, звісно, є студентська група. Вона створюється з незнайомих один одному молодих людей, більша частина яких – вчорашні (колишні) школярі. Саме вона стає центром формування громадських й професійних якостей майбутнього спеціаліста. Саме тут формується ставлення студентів до навчання, наукової та суспільної роботи;

діють певні традиції і звички, норми моралі; складається особистий мікроклімат.

На наш погляд, щоб забезпечити більш швидкий і правильний розвиток студентського колективу, є необхідним куратор або наставник, який володіє достатнім досвідом і авторитетом серед студентів. Слід зауважити, що він не сторонній спостерігач, наглядач, а наставник, який постійно реагує на події студентського внутрішнього життя, а його особистість має велике значення у виховному процесі. «...Вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарання і заохочення», - ці слова К.Д. Ушинського так само актуальні сьогодні, як і багато років тому назад.

Куратор – фігура відповідальна. Він має бути взірцем (зразком) для студентів у всіх відношеннях, повинний органічно поєднувати в собі високу ідейність з глибокою компетентністю, дисциплінованість з ініціативністю й творчим підходом до справи, бути скромним й вимогливим до себе й своїх підопічних. Все це вимагає від куратора академічної групи постійної праці над собою.

Досвід свідчить, що від якості роботи куратора залежить організованість й активність як студентської групи, так і кожного її члена. По-перше, далеко не кожний викладач за своїми особистими властивостями може справитися з такими обов'язками; по-друге, “бажаючих (добровольців)” не так вже й багато; по-третє, куратору необхідні чималі психолого-педагогічні знання. Ще одним ключовим фактором, на наш погляд, є підбір викладачів на посаду куратора, - від нього залежить ефективність та плідність виховного процесу зі студентами.

Принципово важливо враховувати, що самого себе виховувати дуже складно. Ось чому на формування і закріплення всіх цих навичок та вмінь, розвиток уяв студентів про справжні культурні цінності й повинен бути направлений процес виховною роботою у вузі. Саме куратор повинен впливати на самовиховання, самовдосконалення студентської молоді. Від змісту та системи організаторської і виховної роботи в академічній групі залежить яким чином має скластися її колектив, яким шляхом відбудеться його розвиток.

В рамках нашого дослідження ми окреслюємо принципово нові методи і підходи в технології навчання та виховання, реалізацію яких ми бачимо в організації дозвілля студентської молоді.

Формування особистості майбутнього спеціаліста - процес безперервний. Він включає як навчальний процес, так і час дозвілля. Навчальний процес виступає як виховний фундамент особистісного становлення студентів. Своє подальше логічне продовження виховна робота зі студентами отримує під час дозвілля (робота гуртків при кабінетах і лабораторіях, спортивних клубів, участь у гуртках художньої самодіяльності). Тому дуже важливо, щоб кількість виховних заходів, яка проводиться за участю студентів під час дозвілля, була оптимальною, й узгоджувалася із навчальним завантаженням. Слід пам'ятати про те, що студент має право на свій особистий вільний час. Традиційно виховання студентів у вузі будується на ґрунті органічної єдності навчального і виховного процесу. Разом із тим необхідним і правомірним є його розподіл на наступні напрямки: виховання в процесі навчання і виховання під час дозвілля -

у зв'язку з об'єктивним існуванням двох форм вузівської діяльності: власно освітньої і соціальної у широкому розумінні змісту освіти. Для цих напрямків притаманні специфічні завдання, зміст, засоби і форми.

Найбільш поширені та ефективні моделі виховання виділяють три групи властивостей і якостей - загальнолюдські, громадські, професійні. Модель виховання студентів у вузі базується на збалансованості формування у студентів професійних (специфічних) цінностей і загальних (неспецифічних, загальнокультурних). При цьому необхідно враховувати той факт, що на першому місці разом із комплексом професійних знань посідає комплекс професійних здібностей особистості, а також рівень розвитку загальної культури майбутнього спеціаліста.

Змінені умови життя ставлять перед вузами завдання підготовки молодого спеціаліста, здатного до повноцінної створюючої діяльності в соціумі, адаптації в ньому. Головною метою виховної роботи в вузі повинно стати позитивне ставлення особистості до обраної професії, до навчальних дисциплін, до вільного часу як важливого суспільно-культурного акту, який сприяє формуванню загальнолюдських моральних цінностей. При правильно організованому виховному процесі студент стає суб'єктом педагогічної діяльності, її активним учасником. Суб'єкт-суб'єктні стосунки дають студенту можливість самовдосконалюватись, самостверджуватись. Студент повинен пам'ятати, що від вступу до вузу до одержання диплому п'ять років, що це щасливі й незабутні роки. Він має берегти кожну хвилину спілкування з викладачем, оволодівати таємницями сучасної науки, розвивати найкращі якості своєї душі.

Молодий спеціаліст ХХІ століття - це всебічно освічений, нестандартно мислячий професіонал, який володіє широким світоглядом, громадсько активний, духовно, морально й професійно підготовлений до роботи з обраної спеціальності. Він знає собі ціну на ринку праці, здатний, якщо потребують обставини, вільно змінювати спеціалізацію в межах визначеного у вузі напрямку. Він психологічно підготовлений будувати міжособистісні відношення, поважати думки інших, бути толерантним, здібним знаходити вихід з складних виробничих і побутових конфліктних ситуацій. Його основний капітал - високорозвинене почуття відповідальності перед суспільством, сім'єю, колективом і, звичайно, перед собою, тому що об'єктивна самооцінка власних особистісних якостей - категорія життєстворююча.

Мета формування спеціаліста у виховному процесі вузу зумовлює його конкретні завдання.

Першочерговим завданням є вуз, вивчення інтересів, творчих нахилів, здібностей студентів, сформованості ціннісних орієнтирів, уявлення про обраний фах, активності життєвої позиції, визначення базової культури студента.

Осмилення властивостей інтересів особистості, визначення її базової культури, сформованості ціннісних орієнтирів, уявлення про обраний фах, активності життєвої позиції студента.

Наступне завдання передбачає створення умов щодо реалізації творчих, організаторських можливостей підготовки спеціаліста та визначення рівня

професіоналізму. Це допоможе студенту адекватно оцінити власні здібності, уміння та навички. Співбесіда з педагогом-куратором потребує великої майстерності, - необхідно переконати студента, що він сам буде свій життєвий шлях. Звичайно, що роль та місце куратора в цьому питанні не можна переоцінити.

Третє завдання - це охорона здоров'я тих, хто причетний до навчання і виховання, тому що здоров'я, як і освіта, є фундаментом розвитку суспільства.

Четверте завдання, що в якійсь мірі є вимогою рішення всіх попередніх, - це відбір та підготовка кадрів для проведення виховної роботи. Створення професійних структур та органів для організації та управління цією діяльністю у вузі. Не випадково мова йшла про відродження інституту кураторства..

Вирішення цих завдань пов'язане зі створенням у вищому навчальному закладі особливої атмосфери духовності, створенням педагогічно виховного середовища як найважливішого фактору формування професійної спрямованості особистості студента, формуванням і розвитком професійних навичок майбутнього спеціаліста, його захоплення фахом, спрямуванням до саморозвитку та самовизначення.

Таким чином, для того щоб організувати виховний процес у вузі, необхідно комплексно підійти до цього питання, залучити до цієї роботи усі ланки педагогічної діяльності з молодим поколінням. У формуванні майбутнього спеціаліста ми повинні урізноманітнювати, удосконалювати форми і методи навчально-виховного впливу. Нам належить використовувати й знаходити більш ефективні прийоми індивідуального підходу до особистості, як того вимагає сьогодення.

Усвідомлюючи значущість професійної підготовки студентської молоді, патріотичне й національне виховання, загальнолюдські норми моралі, ми повинні акцентувати увагу на активізації студентського самоврядування, яке є важливою умовою оптимізації виховного процесу у вищій школі.

Наступним важливим фактором управління виховною роботою у вузі, звичайно, є куратор академічної групи. Куратор - це не просто викладач, який відповідає за організацію та проведення відповідних виховних заходів, а є творцем самоврядувального колективу групи, який задає напрям його діяльності, який позитивно впливає на кожного члена групи. Діяльність куратора є найбільш діючим ланцюгом у виховній системі вузу, основним механізмом її реалізації, - органічне поєднання підготовки спеціаліста та особистості, якій властива національна самосвідомість, гідність, загальнолюдські цінності.

Від якості створеної нами виховної системи залежатиме результат у майбутньому. Ми не маємо права загубити золотий фонд нації, знищити всі найкращі надбання великих педагогів минулого й сучасності. Середовище, яке педагогічно виховує - поняття складне й різнобічне. Разом з тим деякі основні складові частини цього середовища можуть і повинні стати важливими елементами при створенні системи виховної роботи у вузі, головними конструкційними елементами моделі її організації.

Гончаренко О.С.

РОЛЬ ОЗДОРОВЧОЇ ГІМНАСТИКИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є виховання у людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих. Держава разом із громадськістю сприяє збереженню здоров'я учасників навчально-виховного процесу, залученню їх до занять фізичною культурою і спортом, проведенню та впровадженню в практику результатів міжгалузевих наукових досліджень з проблем зміцнення здоров'я, пропаганді здорового способу життя.

У вищих навчальних закладах шляхом використання засобів фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи закладаються основи для забезпечення і розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства.

Увесь навчально-виховний процес педагогічного вузу спрямований на формування у сьогоденних студентів, а завтрашніх вчителів здорового способу життя, активної життєвої позиції. Досягти цього можливо за умов організації відповідної системи фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Для досягнення цієї мети необхідно забезпечити:

- ✓ комплексний підхід до гармонійного формування всіх складових здоров'я;
- ✓ удосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя і професійної діяльності на принципах, що забезпечують оздоровчу спрямованість та індивідуальність підходів;
- ✓ використання різноманітних форм рухової активності та інших засобів фізичного удосконалення.

Фізичне виховання як невід'ємна складова освіти забезпечує можливість набуття кожною людиною необхідних науково обґрунтованих знань про здоров'я і засоби його зміцнення, про шляхи і методи протидії хворобам, про методики досягнення високої працездатності та тривалої творчої активності.

В системі освіти держава забезпечує розвиток масового спорту як важливої складової виховання молоді. Особлива роль в реалізації зазначених завдань належить різним видам оздоровчої гімнастики, які використовуються в навчально-виховному процесу зі студентами.

Оздоровча гімнастика впливає на організм людини, здатна поліпшити здоров'я і психічний стан (знизити ризик багатьох захворювань, регулювати роботу організму, підвищити «життєвий тонус», активність, працездатність, поліпшити настрій, повсякденне самопочуття і т.п.); поліпшувати фізичні кондиції (підвищувати силу, витривалість м'язів, розвинути гнучкість і координаційні здібності) і фігуру (виправити поставу, змінити пропорції тіла) і т.д.

Основним засобом зміцнення і збереження здоров'я є оздоровчі фізичні вправи, використання сучасних технологій, що застосовуються в шейпінзі, аеробіці й атлетичній гімнастиці.

Шейпінг – це створений у Росії один з нетрадиційних видів оздоровчої гімнастики. Програма занять шейпінгом була розроблена ленінградськими фахівцями під керівництвом І.В.Прохорцева в 1988 році і є офіційно запатентованою системою. У порівнянні з іншими видами оздоровчої гімнастики, шейпінг має ряд відмінних рис:

- ✓ для оцінки вихідних даних фізичного розвитку студентів використовується медичне й антропометричне тестування, що дозволяє визначити функціональні можливості, дати об'єктивно-суб'єктивну оцінку фігури і вибрати відповідну програму тренування;

- ✓ уся система занять шейпінгом забезпечується наявністю комп'ютерних технологій, починаючи з діагностики вихідного стану студента і визначення його готовності до занять, супроводжується консультативною допомогою та етапним контролем за зміною окремих параметрів, а також кінцевих результатів, до яких прагнуть студенти по обраним моделям;

- ✓ невід'ємним атрибутом занять шейпінгом є відеомоніторинг. Відтворення відеопрограм забезпечує не тільки музичне оформлення занять, але і підвищує самостійність учнів, створює умови тривалого лідирування і відповідних підказок, як треба виконувати вправи. Крім того, спеціально створені відеопрограми полегшують роботу інструктора, дозволяють йому здійснювати більш якісну корекцію дій студентів, більш ефективно керувати процесом тренування і контролювати їх стан.

Автором терміну **аеробіка** є доктор К.Купер. Взаємодіючи з К.Купером, Дж. Соренсен – фахівець з танців, використовувала окремі частини програми із загальфізичної підготовки в танцях. Фізична сутність поняття аеробіка визначається аеробними процесами утворення енергії в присутності кисню під час вправ циклічного або потокового характеру. Це, насамперед, відноситься до аеробної частини заняття (30-35 % загального часу). Основним регулятором навантаження на заняттях аеробікою є: а) інтенсивність роботи, що підрозділяється на три рівні – низький (до 75 % від максимальної частоти пульсу), середній (до 84 %), високий (до максимальної частоти серцевих скорочень); б) тривалість занять і їхніх частин; в) кількість занять (у тиждень, протягом місяця, циклу і т.д.) і їхній змістовний режим.

У практиці аеробіки використовуються методи безперервного тренування (потокове виконання вправ без пауз) та інтервальні тренування (чергування роботи і відпочинку), а також і їхньої комбінації в окремих частинах заняття. Найбільш типова структура занять з аеробіки при загальній тривалості 60 хвилин включає підготовчу, основну і заключну частину. Контрольним показником нормальної реакції організму на аеробне навантаження є п'ятихвилинний період відновлення, коли пульс наближається до вихідного рівня.

Підбір музичних композицій повинен відповідати характерові і віковим особливостям студентів. Аеробіка – це специфічний вид оздоровчої гімнастики, який допомагає досягти високого ефекту за умови дотримання відповідних специфічних методичних вимог.

Атлетична гімнастика, в основі якої лежить метод силового тренування, використовує повний арсенал засобів основної гімнастики, а також елементи

спортивного тренування. При збереженні основних принципів і методів занять традиційною гімнастикою, в атлетичній гімнастиці вплив силового характеру може бути локальним і генералізованим. В процесі занять атлетичною гімнастикою застосовуються шість груп спеціальних вправ: 1) вправи без обтяжень і предметів, які включають подолання опору власного тіла або його окремих частин; 2) вправи силового характеру на знаряддях масового типу; 3) вправи з гімнастичними предметами визначеної ваги та еластичності (набивними м'ячами, еспандерами тощо); 4) вправи зі стандартними обтяженнями (гантелями, гириями та штангою); 5) вправи силового характеру, виконуються в парах і трійками; 6) вправи на тренажерах і спеціальних пристроях.

Таким чином, широке застосування різних видів атлетичної гімнастики, аеробіки, шейпінгу сприяє розвитку фізичної та духовної культури особистості, досягнення нею високих результатів у фізичному розвитку і, що саме головне, виховує у студентів індивідуальне прагнення до покращення свого здоров'я. Все це допомагає підкреслити суспільну значимість стану здоров'я кожного індивіду і населення в цілому, сформувати діючі системи забезпечення здоров'я.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2002.
2. Евсеев Ю.И. Физическая культура. – Ростов н/Д., 2002. – 384 с.
3. Меншин Ю.В., Меншин А.В. Оздоровительная гимнастика: теория и методика. Ростов н/Д., 2002. – 384 с.

Шишкіна Н.О.

ВИХОВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЕТАПНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.

Особливістю вищої освіти є її творча професійна спрямованість. Для студентів вищого навчального закладу освіти на теперішньому етапі важливо не лише оволодіти певною професією, отримати відповідну кваліфікацію спеціаліста, але й, як зазначає у своєму виступі міністр освіти і науки України В.Кремень, “ у навчальному та виховному процесі набути важливих компетенцій через застосування знань”[1].

О.М.Камишанченко характеризує ключові компетенції як “ базові, універсальні, переносимі ” [2, С. 14]. Студент, що оволодів ключовими компетенціями, має змогу опанувати новими знаннями, а якщо виникне потреба – то й новою спеціальністю, прийняти відповідальне рішення у будь-якій, навіть незнайомій для нього ситуації. На підставі розроблених О.М.Камишанченко складових структури ключових компетенцій для школярів, нами визначено такі, що є особливо важливими для студентів:

освітня компетенція – спрямована на виховання знань, умінь, навичок з обраної спеціальності, позитивну мотивацію до постійного підвищення професійності;

компетенція у сфері самостійної, творчої, дослідницької діяльності – спрямована на виховання засобів постійного самостійного отримання необхідної кількості знань, умінь, навичок протягом усього життя;

компетенція у сфері громадянської діяльності студента – спрямована на виховання соціально активного члена суспільства, громадянина держави, політично освіченої людини;

компетенція у сфері трудової діяльності студента – спрямована на прищеплення студенту правил професійної етики, навичок самооцінки своїх професійних якостей, вміння орієнтуватися на ринку праці;

компетенція у побутовій сфері – спрямована на виховання людини, що є освіченою в питаннях здоров'я, особистої гігієни, створення сім'ї, правилах етичного поведіння з іншими людьми, основах психології, культурології тощо;

компетенція у сфері дозвілля – спрямована на прищеплення студентам культури, духовно - збагачуючих засобів використання вільного часу .

В.Кремень наголошує, що “людина, оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, буде здатна адаптуватись в умовах постійних змін” [1, С. 6]. Це й повинно обумовлювати організацію всього процесу навчання і, зокрема, організацію самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі.

Особливу увагу при організації процесу навчання у вищому закладі освіти та особливо під час організації самостійної роботи студентів варто приділити діяльності викладача. В.І.Лозова зазначає, що “людина, якій суспільство довірило виховання, повинна володіти високою педагогічною культурою, бути професіоналом і гуманістом, яка визнає унікальність, неповторність особистості студента” [3, с.61]. Необхідно відзначити усвідомлення важливості предмета самим викладачем, творчий підхід до викладу матеріалу, різноманітні форми організації семінарських і практичних занять, вміння зацікавити студентів, налагодити позитивну і доброзичливу атмосферу в групі.

Діяльність педагога в навчальному процесі відіграє провідну роль. Під час навчання він використовує ситуації, у процесі яких студенти засвоюють основний зміст дисципліни, різні види діяльності, удосконалюють уміння, на підставі чого в них формуються необхідні якості для подальшої успішної діяльності. Викладач використовує всі ресурси навчання (зміст, методи, прийоми, засоби, форми спільної діяльності) для того, щоб цілеспрямовано організувати розумові та практичні дії студентів, мобілізувати їхні психічні можливості для здійснення успішної навчальної діяльності. Вихованню у студентів компетенцій як не найкраще сприяє вірно обраний викладачем вид управління їхньою пізнавальною діяльністю, на тому чи іншому етапах розвитку особистості.

Виділяють різні види (концепції) управління:

самоуправління – студент розв’язує задачі самостійно;

співуправління – студент діє за планом, що направляє його діяльність, за допомогою підказок, навідних запитань;

пряме управління – студент діє за запропонованом алгоритмом.

Враховуючи дослідження з приводу теоретичних питань проектування технології, особливості засобів, що використовувалися під час організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному педагогічному закладі освіти у процесі вивчення юридичних дисциплін, нами була розроблена відповідна технологія організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін. Значена технологія спрямована на поетапне формування самостійності студентів у педагогічному процесі та складається з трьох етапів:

- підготовчий ;
- оперативний;
- заключний.

Підготовчий етап організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін має відбуватися на першому курсі навчання у вищому педагогічному закладі освіти. На цьому етапі у студентів формуються навички самостійної праці. Найбільш прийнятним на підготовчому етапі є пряме управління з боку викладача; студентам прищеплюються навички співпраці з викладачем та між собою. Засоби, що використовуються, не потребують великого ступеню самостійності; через їх застосування у студентів відбувається формування інтелектуальних вмінь, навичок самостійної праці, пізнавальний інтерес. Цей етап є дуже важливим, бо саме він є “трамплином” для поступового підвищення рівня самостійності на протязі двох наступних етапів організації самостійної роботи студентів вищого педагогічного закладу освіти у процесі вивчення юридичних дисциплін - оперативного та заключного.

Оперативний етап характеризується поступовим переходом від прямого управління до співуправління та самоуправління, велика увага при цьому приділяється засобам перспективного управління. Реалізація цього етапу відбувається на другому курсі вивчення студентами вищого педагогічного закладу освіти юридичних дисциплін. Студенти на цьому етапі мають виявити більш високий ступінь самостійності. Серед засобів, що використовуються, треба відзначити розв’язання проблемних ситуацій, проблемну лекцію, лекцію за методикою Б.А. Суся, підготовку та виступ з доповідями тощо, завдяки застосуванню яких студенти здійснюють перехід на більш високий рівень розвитку таких інтелектуальних умінь, як аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати; підвищується також і рівень самостійності, пізнавального інтересу та позитивної мотивації до навчання. Це, на наш погляд, спричинить підвищення усвідомленості, міцності, глибини засвоєння знань, умінь та навичок та сприятиме переходу студентів на наступний етап технології – заключний.

На заключному етапі організації самостійної роботи студентів, що відбувається на третьому році навчання, студенти мають навчитися самостійно формулювати проблему та самостійно її розв’язувати. Видом управління виступає самоуправління студентів, проте можливо також застосовувати співуправління студентів та викладача. Форми навчання більш ніж на попередніх етапах вимагають від студентів самостійного прийняття рішень: проблемна лекція, лекція-конференція, лекція за методикою Б.А.Суся,

самостійна робота наприкінці лекції, бінарна лекція (за участю студентів), формулювання та розв'язання проблемних ситуацій, ділова гра, розв'язання ситуаційних вправ тощо.

Зазначена технологія була впроваджена у навчальний процес під час проведення експериментального дослідження з участю студентів другого курсу юридичного факультету Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди. Проведене дослідження довело ефективність використання у навчальному процесі технології організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому навчальному педагогічному закладі та дозволило виявити такі педагогічні умови ефективного запровадження в життя розробленої технології: активізація позитивної мотивації та підвищення рівня пізнавального інтересу до дисципліни протягом усього періоду навчання; включення у навчальний процес завдань, що моделюють майбутню професійну діяльність студентів; забезпечення ролі студента як суб'єкта освіти у педагогічному процесі; різноманітність у формах та методах проведення занять; постійне збільшення рівня самостійності студентів через включення у навчальний процес завдань підвищеної важкості; своєчасний контроль з боку викладача, поступове виховання потреби та навичок самоконтролю; створення позитивного мікроклімату на заняттях, атмосфери співробітництва між студентами та викладачем, студентів між собою.

Аналіз результатів контрольного експерименту показав значне збільшення якості засвоєння знань, умінь та навичок; підвищення рівнів самостійності, позитивної мотивації, пізнавального інтересу, розвитку інтелектуальних умінь (аналізувати, порівнювати, узагальнювати та виділяти головне) у студентів експериментальних груп у порівнянні як з початковими зрізами, так і з підсумковими зрізами контрольної групи. Зазначене дає підстави вважати, що у результаті впровадження у навчальний процес розробленої автором технології організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення юридичних дисциплін у вищому педагогічному закладі освіти, експериментальні та контрольна групи стали суттєво різними, що підтверджує висунуту гіпотезу про підвищення якості знань, умінь та навичок, рівня самостійності, позитивної мотивації, пізнавального інтересу, сформованості інтелектуальних умінь у студентів при впровадженні у навчальний процес технології організації самостійної роботи студентів.

Література

1. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття. Виступ на ювілейній сесії АПН.– Освіта України. - № 102-103 від 28.12.2002 р. – С. 6-7.
2. Камышанченко Е.Н. Теоретические и методические основы содержания экономического образования старшеклассников: Автореф. ... доктора пед. наук. – Белгород, 2002. - 26 с.
3. Лозова В.І. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів// Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць/ За заг. редакцією акад. І.Ф.Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: ОВС, 2002. – Вип. 21. – С. 60-63.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Попова О.В.

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ МОДЕЛЕЙ І ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИКУ СУЧАСНИХ СЕРЕДНЬООСВІТНИХ ЗАКЛАДІВ

Визначення ефективності інноваційної практики в навчально-виховних закладах потребує одержання та систематизації необхідного аналітичного матеріалу. З цією метою було проведено фронтальне обстеження шкіл різного типу Дзержинського, Київського та Жовтневого районів м. Харкова, зібрано статистичні дані розвитку освітньо-виховних закладів цих районів за сім (з 1996 р.) років, а також всебічно проаналізовано інноваційний досвід навчально-виховного комплексу (НВК) №14 Московського району м. Харкова.

Моніторинг інноваційної діяльності шкіл досліджуваних районів дозволяє зробити висновок про те, що нововведення здійснюються в усіх видах педагогічних систем - системах навчання, виховання, управління, соціально-педагогічній. При цьому новації торкаються як структурних, так і функціональних компонентів педагогічної системи школи, тобто через інновації відбувається оновлення всіх ланок навчально-виховного процесу.

За результатами проведеного дослідження можна виділити провідні напрями розвитку інноваційних процесів у сучасній школі, а саме:

формування нового змісту освіти на основі різних концептуальних підходів;

розробка і впровадження нетрадиційних моделей школи;

розробка і реалізація нових освітніх технологій;

пошук нових підходів до навчання обдарованих дітей;

впровадження нових методів і форм навчання і виховання;

розбудова новітніх систем виховної роботи;

удосконалення управлінської сфери освіти. змісту освіти;

забезпечення гуманітаризації та гуманізації змісту навчання і виховання;

розвиток відносин «вчитель-учень»;

широке вивчення на всіх ступенях навчання національної історії, культури, мистецтва в органічній єдності зі світовою історією і культурою;

підвищена увага предметам художнього циклу, фізичному вихованню;

впровадження інтегрованих курсів;

забезпечення варіативності навчальних планів і програм;

урахування інтересів учнів та їх батьків, їх індивідуальних особливостей;

чітке виділення в освіті державного і шкільного компонентів.

Характерна риса інноваційних процесів у сучасних навчально-виховних закладах - розширення змісту освіти через введення нових навчальних предметів, інтегрованих навчальних курсів, спецкурсів.

Так, наприклад, у Київському р-ні ліцей «Професіонал» у зміст навчання включив такі навчальні предмети і спецкурси, як «Етика ділового спілкування», «Основи економіки і права», «Філософія». В аерокосмічному ліцеї «Вертикаль», створеного на базі ЗОШ №166, учні мають змогу вивчати такі курси, як «Теорія вирішення винахідницьких завдань» (ТРВЗ), «Технологія нейро-лінгвістичного програмування», «Основи законодавства України», «Основи підприємництва», «Медико-фармацевтичні основи охорони життя і здоров'я дітей», спецкурси з фізики, хімії, математики, іноземних мов.

Прикладом досить вдалої реалізації **цілісних інноваційних моделей** навчально-виховних систем вважаємо «Школу самореалізації особистості - систему Гашпара» (Навчально-виховний комплекс №14).

Концепція **«Школа самореалізації особистості - система Гашпара»** була розроблена в 1990р. колективом Московського науково-практичного центру «Дитяча особистість» інституту планетарного синтезу, який очолював Д.П.Мансфельд. В її основу були покладені досвід угорського вченого доктора Ласло Гашпара, кращі досягнення вітчизняної та світової педагогічної науки і шкільної практики (К.М-Вентцель, Дж.Дьюї, М.Монтессорі, К.Роджерс, В.О.Сухомлинський). Концепція самореалізації особистості передбачає формування такої особистості, яка б сталася як індивідуальність, зберігаючи при цьому тісні зв'язки з національно-культурним середовищем, в якому вона народилась і мешкає, осмислює свою належність до Всесвіту.

На основі даної концепції педагогічним колективом НВК №14 було розроблено новий зміст освіти, в якому виокремлюються три тенденції: орієнтація на яскраво виражений особистісний підхід до його побудови; прагнення до створення цілісного навчально-виховного процесу; забезпечення засвоєння учнями кращих зразків світової та вітчизняної культури як основи формування в них цілісного світогляду.

Системоутворюючими принципами моделі «Школи самореалізації особистості—система Гашпара» виступають:

гуманізм;

цілісність;

циклічне безперервне сходження (принцип «Мюнхгаузена» –А.Соломник) і повернення до вихідного;

конструктивне співробітництво і співтворчість;

єдність та диференціація й індивідуалізація як педагогічно інтегрована форма принципів всеєдності і соборності.

Відповідно до цих принципів зміст освіти тлумачиться як процес максимально наближений до реального життя дитини, в котрій вона включається природним шляхом і сприймає як щось необхідне, зрозуміле, припустиме. Зрозуміло, що за таким тлумаченням, виховання не може виступати як спосіб авторитарного тиску на дитину, маніпулювання її психікою і поведінкою.

Зміст навчальних предметів у школі Гашпара будується за комплексним принципом. Всі навчальні предмети об'єднуються в три основних комплекси, які цілісно вводять дитину в простір, час, зовнішній та внутрішній світ людини.

Така комплексність, на думку авторів даної моделі, дозволяє здійснити: педагогічне керівництво процесом формування самосвідомості, психіки і фізіології дитини в їх цілісному взаємозв'язку; діалог і полілог культур у процесі оволодіння дітьми основами культури; цілісне засвоєння учнями різних боків духовної, матеріальної, наукової й художньої картин світу;

формування власного цілісного світогляду кожної дитини; усвідомлену орієнтацію дитини в оточуючому світі й в своїх власних можливостях діяльності в ньому;

можливість вибору на цій основі пріоритетів гармонійного розвитку і самореалізації, набуття духовних, інтелектуальних і практичних умінь, які дозволяють реалізувати себе не на шкоду природі, суспільству та іншим людям;

універсальну підготовку кожної дитини до подальшої відносно короткотривалої спеціалізації в обраній сфері науки або практики;

наступність (духовну, історичну, культурну тощо) поколінь і самооновлення суспільства в процесі співтворчості.

У школі Л.Гашпара відбувається процес конструювання навчальних предметів нового типу, пошук нових непередметних форм організації процесу навчання. Нові навчальні курси, такі як «Розвиток природи і суспільства», «Природознавчі заняття», «Розвиток людини від дня народження до зрілого віку», «Основи економічних знань», «Основи художньої творчості», «Техніка», інтегрують уже існуючі, забезпечують підвищення швидкості й якості їх засвоєння.

Спіралеподібна структура навчальних програм дає можливість диференційовано засвоювати єдиний навчальний матеріал. Програми дозволяють при вивченні навчального матеріалу використовувати такі підходи:

дослідження одних явищ і подій у взаємозв'язку з іншими в динаміці; дослідження, що передбачає виділення центральної проблеми та її рішення;

розгляд головним чином теоретичних аспектів рішення проблем на основі нових теорій, які принципово відрізняються від традиційних.

Це допомагає ознайомити учнів з науковими методами пізнання, показати їм у доступній для їхнього віку формі важливіші

сторони суспільної практики у взаємозв'язку, зорієнтуватися в ній і визначити сферу своїх інтересів.

Сценарні варіанти поурочних розробок обов'язково передбачають встановлення обстановки творчого співробітництва між учителем та учнями, тобто встановлення міцних суб'єктно-суб'єктних відносин між учасниками навчального процесу.

Інноваційний процес у «Школі саморозвитку особистості – система Гашпара» пройшов повний життєвий цикл: від теоретичного обґрунтування,

розробки механізмів реалізації, практичної апробації до впровадження нововведення в інших навчальних закладах (ЗОШ №87, 127, 150, 157, гімназія №163, ліцеї №23,166, «Вертикаль»).

Серед інших інноваційних моделей і технологій, що досить широко і ефективно впроваджуються в сучасних школах, за даними проведеного дослідження, виявляються "Школа здоров'я", школи модульно-розвивального навчання, інтенсивні технології навчання іноземним мовам, методики Зайцева-Кушніра, Федоренка, перспективно-випереджаючого навчання та ін.

Патлачук В.Н.

ВРЕМЯ СТРОИТЬ ПРАВОВУЮ ШКОЛУ И ПРАВОВУЮ СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ЕЮ

Процесс строительства правовой украинской державы набирает силу и становится по существу необратимым. Этому способствует принятая новая Конституция Украины, в которой заложен прочный и надежный фундамент - правовое конституционное поле, защищающее основные права граждан Украины.

В соответствии с Конституцией Верховная Рада настойчиво, целеустремленно и плодотворно работает над расширением законодательной базы в области гражданского права, политического, уголовно-процессуального, административного, финансового, хозяйственного и др. Идет законодательная работа и в области образовательного права. В частности, разработан и принят Закон об образовании, обеспечивший правовое поле для создания системы альтернативного негосударственного образования, открывший путь к здоровой и честной конкуренции на рынке образовательных услуг. В этом направлении разрабатываются и принимаются и другие законы.

Мы допускаем возможность того, что разрабатываемые и принимаемые законы в области образования пока несовершенны, нуждаются и будут нуждаться с течением времени в существенных дополнениях и изменениях. Но начало в построении правовой школы и правовой системы управления ею положено – оно вливается в общее русло строительства правовой державы в целом.

Повторяем, это лишь начало, и предстоит сделать куда больше, чем сделано. Ведь вся система образования, выстроенная еще в недрах социалистического строя под неусыпным контролем партийно-государственной номенклатуры, продолжает функционировать фактически на прежних основаниях, т.е. на партийных принципах демократического централизма. Причем, в реальной действительности в прежней системе образования действовал лишь централизм, а демократичностью даже и не пахло. Эта ситуация остается и сейчас, высвечивая парадоксальную диспозицию. С одной стороны, необходимость демократизации и реформирования системы образования осознается и активно обсуждается, а с другой - под шумок этих обсуждений и разговоров пресс административного давления со стороны

органов управления на среднюю и высшую школу не только не уменьшается, а наоборот, увеличивается и раскручивается до угрожающих размеров. При этом механизм давления настолько изоцирен и завуалирован, что он преподносится общественности и субъектам образования как великое демократическое «завоевание», формула которого на поверку потрясающе проста: «верхи» в системе образования всеильны - «низы» перед «верхами» - бессильны и бесправны. Ученик бесправен перед учителем; учитель бесправен перед директором школы и любым проверяющим; директор школы - перед вышестоящим начальником и проверяющим; школа - перед местным отделом; вуз - перед министерством.

В руках «верхов» - надежный рычаг подавления инакомыслия, повиновения и устрашения. Еще бы, ведь этот рычаг чиновники образования сами изобрели для себя же любимых. А общественности поведали: не о своих интересах заботимся, а о государственных. И для блага государства придумали (а, может, у кого-то скопировали или, мягко говоря, позаимствовали!) аттестацию всех учителей, школ и вузов. Прилепили к ней еще лицензирование. И чтобы совсем было комфортно - соорудили контрактную систему найма работников образования.

Аттестация же повсеместная и поголовная, т.е. тотальная. И сроки обговорены - не менее одного раза в пять лет. После всех этих нововведений и реформ у чиновников есть все основания сказать: «У нас теперь в образовании все как на цивилизованном западе - есть частные учебные заведения, есть лицензирование, аттестация, аккредитация, презентация и прочая, и прочая «ация», иными словами, аттестация вузов и персональная аттестация учи теля рассматривается ими как демократическое завоевание в системе образования.

Известно, что аттестация вузов пришла на смену инспекторским проверкам, которые по сравнению с нововведениями выглядят просто детскими играми и забавами. Как рассказывают очевидцы, происходило это так. Ведущий инспектор получал задание на проведение инспекторской проверки одного из вузов с непременно установленной на то, какой акт по результатам проверки от него ждут - положительный, рабочий, разгромный.

Получив задание, инспектор формирует бригаду проверяющих из преподавателей других вузов и дает общий сигнал на выезд в назначенный вуз. Там все в панике, ожидая гостей, лихорадочно готовят все бумаги.

Комиссия день сидит, другой, третий и так до 6 или 10 дней. Внимательно и скрупулезно изучает бумаги, кто-то посещает занятия, а кое-где проводятся контрольные работы. Все заканчивается длинными справками, на основе которых и сочиняется общий акт проверки.

Он обсуждается на Совете института. Принимаются соответствующие решения в таком формате: в такой-то срок устранить отмеченные недостатки, «улучшить», «усовершенствовать», «усилить» и т.д.

Акты иногда слушались и на коллегии министерства - ведь время от времени не мешало издавать громкие окрики и приказы.

Надо отдать должное - как правило, комиссия работала в нормальном режиме, не было ни взяток, ни поборов, ни дорогостоящих завтраков, обедов и ужинов. Более или менее было все благопристойно, хотя и во многом бесполезно.

Сейчас все по-другому. Инспекторские проверки в том виде, в каком действовали они в прошлом, канули в вечность. Ныне все вузы один раз в пять лет проходят аттестацию. Это те же самые проверки, но проходят они в другом стиле и режиме - многоступенчато, более нервном, напряженном, и в прямом смысле дорогим.

Все факультеты вуза к предстоящей аттестации готовятся долго и основательно. Изготавливаются и печатаются кипы бумаг по каждой специальности в отдельности. Их везут в министерство и в головные вузы на согласование и подписи. Без денег и презентов получение нужных подписей невозможно, иначе представителей с мест завернут назад.

Вторая ступень - проезд в вуз аттестационной комиссии, которая изучает все уже согласованные документы и проводит со студентами по меткому выражению на местах две КаКи, с условными литерами «Р» и «З», изобретенные в кабинетах чиновников. Одна КаКа называется «комплексная контрольная работа», другая - «комплексные контрольные задания» (для студентов выпускных вузов).

Результаты работы аттестационной комиссии опять-таки напрямую зависят от того, как встретил ее коллектив вуза, как ее обхаживал, поил и кормил и какие суммы для этой цели потрачены.

И, наконец, третья ступень — выводы аттестационных комиссий проходят через утверждение на заседаниях фаховых комиссий, ДАКа, и, наконец, коллегии министерства.

Их уже представляют председатель комиссии и руководители факультетов и вузов. И в третий раз уже непосредственно для руководителей вузов снова возникает потребность приличных денежных расходов и непредусмотренных никакими сметами бюджетных ассигнований.

Итак, тройные неофициальные, т.е. теневые расходы! Причем очень крупные и подсчитать их невозможно! Откуда для этих целей берутся деньги?

Неофициальные источники информируют. На первой и второй ступени деньги аккумулируются за счет поборов с преподавателей. На разных факультетах в разных вузах суммы сборов колеблются в пределах от 25 до 100 гривен с каждого. Откуда берут деньги руководители вузов для третьей ступени аттестации - секрет и глубокая тайна каждого. Но ни один из них в момент прохождения всех документов на аттестацию не может позволить себе приехать в министерство с «с пустым дипломатом».

Такова черная или теневая действительность процедуры аттестации вузов, причем явление это носит не местный, частный или случайный характер, а всеобщий. В ней действуют две стороны «дающие» и «берущие». Они повязаны между собой настолько прочно и умело, что разомкнуть эту цепь с

помощью правоохранительных органов фактически невозможно. Юристы подобные явления называют коррупцией.

И как могло случиться, что система высшего образования, изначально ориентированная на утверждение великих гуманистических и духовно-нравственных ценностей, вдруг оказалась почти полностью коррумпированной на текущий момент?

Мы далеки от мысли стать в позу разоблачителя, обвинителя или судьи, а наоборот, пытаемся лишь осмыслить происходящее. Тем более, не хочется призывать правоохранительные органы к борьбе против коррупции в системе высшего образования. Вероятно, можно кого-то поймать за руку, уличить во взятке, затем организовать шумный процесс по этому поводу. Но это не лечение болезни, а способ загнать ее в более глубокое подполье.

Нет также ни желания, ни мысли скомпрометировать персонально каких-то конкретных работников министерства образования, руководителей и преподавателей вузов на основе привлечения конкретных фактов и примеров. С этими фактами сталкиваемся в повседневной жизни не только мы, а сотни и тысячи людей, так или иначе контактирующие с системой высшего образования. И если подавляющее большинство из них молчит и делает вид, что ничего не знает, то это совершенно не доказывает обратное. Явление коррупции в системе высшего образования не плод нашего большого воображения, а мрачная реальность и действительность.

Остается одно – либо ее признавать, либо не признавать. Если признать, то надо искать корни, порождающие эти явления, а найдя, вырывать их. Если не признавать - то полагаться только на правоохранительные органы, которым и положено пресекать отдельные факты в случае их обнаружения. Но это путь в никуда. Более надежный - первый.

На наш взгляд, корни, порождающие коррупцию, заложены в тех документах, которые определяют порядок аттестации вузов и правила игры между министерством и вузами. Они разработаны чиновниками министерства образования и кабинетом министров таким образом (умышленно или неумышленно - предмет особого исследования), что вузы оказались перед министерством абсолютно бесправными. Бесправными потому, что в руках министерства оказались две главные функции - запретительные и разрешительные («хочу - казню, хочу - милую!»).

Ну, кто не откроет свой кошелек, чтобы не быть казненным, а стать милованным? И какой чиновник откажется от подношения, если его зарплата скудная и не позволяет в домашнем хозяйстве сводить концы с концами?

И до тех пор, пока есть спрос и предложение, есть и торговля. Таков закон рынка - и законного и незаконного (теневого или черного). А спрос на получение разрешения в системе образования и уход от запрета постоянный и угрожающе стабильный. Он заложен в документах о порядке лицензирования и аттестации вузов, поскольку предписывает каждому вузу проходить лицензирование и аттестацию один раз в пять лет.

Прикинем. Сейчас в Украине насчитывается свыше трехсот частных и государственных вузов. Следовательно, министерству образования и науки в среднем ежегодно надо заново лицензировать и аттестовать 60 вузов. Вдумайтесь в цифру! Не 6 или 10, а 60!. И каждый из них нужно провести через три ступени!

Только сумасшедший может утверждать, что это реально и под силу работникам управления! Виртуально? Да! Формально? Да! Но только не реально и не по существу. Выгодно и полезно для дела? Нет! Выгодно чиновникам? Да! Это постоянный и мощный неофициальный источник дохода, необлагаемого налогами!

Как вырвать корни, порождающие коррупцию? Очень просто. Пересмотреть все документы о порядке лицензирования и аттестации вузов. Упростить их до предела! Освободить чиновников от запретительных и разрешительных функций, хотя бы от многоразовых. Вполне достаточно, чтобы лицензирование и аттестация проводились лишь изначально. А дальше вуз будет подвергаться аттестации ежегодно, но не чиновниками, а самой жизнью, в том числе рынком образовательных услуг и рынком квалифицированного труда. Это будет самая надежная, строгая, самая объективная и беспристрастная аттестация - без взяток, поборов и всякого рода КаК (и «Р», и «З») и бумажной канители.

Мы располагаем достаточной информацией с места событий, на основании которой можем утверждать о том, что во многих случаях результаты выполненных студентами контрольных работ и заданий фальсифицируются и подгоняются под нужный процент. По существу дела, они являются липовыми и не отражают реальной картины. Кому нужны такие срезы? Только чиновникам! А ведь механизм оценки теоретической, профессиональной и деловой подготовки специалиста сравнительно прост и выверен жизнью - это выполнение специалистом своих профессиональных обязанностей на своем рабочем месте.

Работодателю достаточно внимательно посмотреть и изучить его в деле, как ему станет ясно, заключать ли с таким специалистом контракт на перспективу. Независимо от того, какой вуз он закончил! Украинский, канадский или японский!

Рынок спроса на образование и спроса на квалифицированный труд все расставит по своим местам. И тот вуз, который не будет иметь спроса на этом рынке, умрет сам без всяких запретов, разрешений и комиссий. Нужно лишь время, которое бы позволило разобраться на рынке услуг и труда всем их участникам - студентам там, родителям, специалистам, работодателям, и по достоинству и справедливости оценивать «кто есть кто?», и соответственно вкладывать свои деньги за то, чтобы учиться в том или ином вузе, или нанимать работника, окончившего тот или иной вуз, способного приносить ему доход. Естественно, что повторную аттестацию проводить лишь для тех вузов, которые сами пожелают поменять свои фиксированный уровень и статус на более высокий

Для ограничения всемогущества чиновников и ослабления давления на высшую и среднюю школу необходим и второй шаг, который был бы сориентирован на создание правового механизма противовесов и взаимной ответственности в отношениях между управляющей системой и управляемой, т.е. «верхами» и «низами», или иначе, «начальниками и подчиненными». Вопрос не простой, но в рамках конституционного поля вполне разрешим.

С этой целью не только полезно, но и крайне необходимо создать на всех уровнях (от района, города и до столицы) независимые общественно-научно-педагогические центры, которые бы взяли на себя функции отслеживания состояния дел в системе образования во всех ее нишах сверху до низу.

Важно, чтобы в составе центров были представлены на принципах добровольности независимые эксперты широкого плана - представители разных наук (социологии, психологии, педагогики, медицины), правоохранительных органов, родительской общественности, общественных и политических движений и партий и др.

Подобный представительский характер центров позволит объективно и всесторонне отслеживать состояние дел в образовании, в том числе состояние физического здоровья учащихся и студентов, социально-нравственного здоровья, уровня работоспособности, интеллектуального развития, уровень авторитета учителей, преподавателей, руководителей учебных заведений и органов управления, в том числе и авторитета учебных заведений.

Существенно важное значение имеет и сама процедура отслеживания, которая должна быть правовой, корректной, прозрачной и, главное, на основе использования корректных и объективных современных методик социологических, педагогических, психологических, медицинских и др.

Результаты отслеживания (хотя бы один раз в год) непременно должны публиковаться в СМИ для ознакомления широкой общественности с состоянием текущих дел в системе образования. Самым заинтересованным получателем такой информации должно стать министерство образования и науки, и все органы управления снизу доверху, поскольку на основе этой информации могут приниматься фундаментальные и хорошо выверенные управленческие решения, как долгосрочные, так и срочно оперативные.

Если необходимость и целесообразность создания подобных центров будет глубоко осознана интеллектуальной элитой и обществом в целом, то найдутся силы, способные инициировать через Верховную Раду внесение соответствующих поправок и дополнений в действующую законодательную базу, принятую ранее в области образования.

Мы понимаем, что построить правовую школу - и среднюю, и высшую - и правовую систему управления ею - дело новое и нелегкое. На этом пути стоит частокол наработанных за долгие годы догм и стереотипов, а порой глупостей и несуразностей, одетых в «научоподобные одежды», или еще хуже в «государственные».

На волне происходящего правового обновления и движения нельзя мириться с теми проявлениями унижения достоинства человека, нарушения его прав, когда учитель слышит от своего непосредственного начальника (и неважно, то ли в форме невинного намека, то ли откровенно в форме угрозы) фразу типа: «Не забывайте, Вам предстоит вскоре подтвердить свою категорию» или «Вас ждет аттестация».

Неслучайно, в самый разгар введения персональной аттестации учителей и разведения их по категориям, один из мудрых педагогов заметил: «Аттестация учителей - это выдумка и химера бюрократии. Более того, это удавка, с помощью которой любой чиновник сможет держать в повиновении и страхе всех инакомыслящих, непослушных и непокорных. Добавим, и свободных!»

И это будет происходить до тех пор, пока законодатели не защитят права учителя на свободный и творческий труд, пока закон напрямую не продиктует «вход к учителю на урок всех без исключения без его согласия запрещен!». Это касается и прав преподавателей вузов. С точки зрения прав человека, насаждаемая чиновниками в вузах практика ведения на кафедрах журналов взаимопосещения занятия и записей в них «взаимных доносов друг на друга об увиденном и об услышанном» - не только не состоятельная, но и унижительная и безнравственная.

Не секрет, что в вузах и более открыто попираются права и достоинство преподавателей со стороны некоторых руководителей, нагло заявляющих в пылу административного гнева непослушным или слишком самостоятельным о том, что очередной контракт с ними он не подпишет, если они не сделают для себя соответствующих выводов

А поскольку процедура подписания контракта ожидает каждого в тот или иной отрезок времени, то многие молча смотрят в рот руководителю, дружно поддакивают, наиболее ретивые подхваляют, хотя в душах многих все кипит и клоочет от возмущения, негодования и бессилия! Но высказаться нельзя, себе же дороже!

Таким образом, все изложенное выше дает основание согласиться с тем, что действительно пришло время создавать правовую школу и правовую систему управления ею. Не опоздать бы! Не исключено, что уже серьезно опаздываем и на этом много теряем. Буквально все - государство, общество, граждане, и особенно подрастающее поколение.

В своей статье мы не стремились обнажить все болевые точки и изъяны образования на конкретных фактах и примерах, а пытались лишь осмыслить те тенденции в реальной педагогической действительности, которые зримо просматриваются, и по нашему мнению, являются опасными и разрушительными как с точки зрения закона, так и с позиций нравственности. Верны ли наши наблюдения, оценки, взгляды и конструктивные идеи и предложения - судить читателям.

Всем же сомневающимся в оценках происходящего достаточно неофициально поговорить с преподавателями любого вуза, чтобы убедиться в

том, что действительность в системе образования куда мрачнее, чем она представлена нами.

Нікітіна Н.П.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЛІЦЕЮ

Тривалий час освіта репродукувала тоталітарно-конформне мислення, яке домінувало в усіх сферах життя. Навчальний процес розглядався через призму „прагматичного ефекту”. Об’єкт навчання (в авторитарній системі саме об’єкт, а не суб’єкт) – учень був зорієнтований не на смисл творчого завдання, а на мертвий результат-відповідь.

Набуття творчого досвіду не повинно зводитись лише до певної суми знань і навичок, хоча оволодіння ними служить обов’язковою передумовою творчої діяльності. Це особливе утворення, і для нього притаманний свій специфічний спосіб передачі знань тобто навчання. Ні повідомлення знань про способи діяльності, ні здійснення наданих способів у схожих ситуаціях ще не може забезпечити розвиток повноцінного творчого інтелекту та реальне оволодіння переданим досвідом. Жодна розповідь про роль гіпотези не зможе замінити в формуванні особистості самостійно висунутої ним самим якогось припущення. Навчитись творчій інтелектуальній діяльності можна лише шляхом практичного розв’язання творчих завдань. Щоб передати творчий досвід, потрібно моделювати спеціальні педагогічні ситуації, які вимагають і створюють умови для творчого вирішення.

Проблема розвитку творчої особистості як суб’єкта життєдіяльності є провідною у діяльності закладів нового типу. Головне завдання ліцею – виявити обдаровану особистість і творчі здібності підлітка та підтримати її, створити умови для їх розвитку. Основна увага повинна бути зосереджена на індивідуальному розвитку, співробітництві та самооновленні людини, на підвищенні духовності та розвиткові свідомої переконаності.

Ліцей є структурним підрозділом Слов’янського державного педагогічного університету, що дає змогу користуватися його матеріально-технічною базою та науковим потенціалом. Функціонують три відділення – природничо-математичне, економіко-технологічне, відділення гуманітарної інфраструктури. Варіативна частина навчального плану ліцею передбачає дванадцять курсів за вибором, що дає можливість вільного вибору напрямків діяльності, перспективи, розвитку здібностей, інтересів учнів. У колективі переважають взаємовідносини, які побудовані на принципах колегіальності, співробітництва: нова соціальна ситуація є важливим фактором збагачення емоційних, інтелектуальних почуттів, зокрема прагнення до знань, бажання вчитись, працелюбності, читацьких інтересів, творчого ставлення до праці.

Педагогічний ліцей є тим навчальним закладом, де учень росте і розвивається як носій суб’єктивного досвіду. Сучасна психологія визначає, що кожний учень це людина, обдарована в певній галузі життєтворчості. Існують різні види обдарувань, зокрема загальні і спеціальні, творчі і реконструктивні

тощо. Спираючись на здібності, обдарування кожного учня, вчителі ліцею прагнуть розвинути здатність до творчості.

Кожний ліцеїст як особистість знаходиться в центрі уваги педагогів ліцею. Навчання в ліцеї переорієнтовано на учня, який свідомо ставиться до запропонованих йому засобів пізнання.

Світовий досвід показує, що ХХІ століття – це епоха інформації та змагання інтелектів. У ліцеї застосовуються різні програми виховання та самовиховання учнів.

Зокрема, програма інтелектуального розвитку розв'язує таку давню педагогічну проблему як діагностика розвитку й саморозвитку учнів.

Мета – порівняти здобуті дані з даними педагогічних обстежень і скласти реальні показники інтелектуального розвитку учнів.

Процес розвитку особистості ліцеїста побудований із урахуванням індивідуальних особливостей, типу та рівня здібностей. Виходячи з цього, набір учнів починається з діагностування, яке включає завдання на вивчення особливостей пам'яті, швидкості протікання розумового процесу, здатності класифікувати, виявлення професійної спрямованості та типу темпераменту.

З дітьми, що пройшли вступні іспити, і тому мають навчальні та психологічні передумови для оволодіння певною діяльністю, розпочинається тривала та кропітка робота по вивченню та розвитку їх особистості.

На фоні поглибленого профільного навчання продовжується психологічне обстеження та профорієнтаційна робота з ліцеїстами: у ліцеї запроваджено моніторинг розвитку особистості, що дозволяє створити умови для дійсно особистісно-зорієнтованого навчально-виховного процесу. Усі результати обстежень, спостережень фіксуються в психолого-педагогічних картках, розроблених із урахуванням специфіки навчального закладу спеціально для ліцеїстів. Оскільки картки розроблено на чотири роки навчання у ліцеї, вони дозволяють простежити динаміку розвитку особистості ліцеїстів, спланувати та провести розвивальну, а в разі необхідності, корекційну роботу з ними.

Триває процес створення професіограм, які б дозволили моделювати структуру особистості ліцеїста та всього психолого-педагогічного комплексу, головна мета якого – виявити мотиваційно-цільові установки учнів, що спонукають їх обрати конкретний профіль навчання, орієнтуватися на певний вид діяльності (педагогічний).

Педагогічний колектив ліцею буде навчальний процес таким чином, щоб він поступово, відповідно до вікових можливостей дітей, зміг ввести їх у коло знань, розвивав у ліцеїстів творчу думку, впевненість у своїх силах.

В.Сухомлинський вбачав надзвичайно важливе виховне завдання в тому, щоб повсякчас підтримувати бажання учнів бути відкривачем, реалізувати це його бажання спеціальними методами роботи. Метод не самоціль, а засіб для кращого досягнення мети, але більш розумним та ефективним шляхом.

Впровадження індивідуальних навчальних планів, їх розробка, впровадження і корекція програм, викладання профільних і спеціальних дисциплін, а також дисциплін за вибором ліцеїстів сприяють цьому. Все це

вимагає від учителя самоорганізації, застосування відповідної системи навчальної діяльності учнів, яка б сприяла розвиткові аналітичних здібностей, умінь пізнавальної діяльності. Педагогічний колектив ліцею поставив за мету – самовдосконалюватися, розвивати самостійність у діяльності як учителя, так і учня, творчо ставитись до будь-якого завдання.

На особистісно-розвивальний ефект має працює й межособистісна взаємодія в системі „педагог-учень”. Істотною ознакою цієї взаємодії є те, що педагог знаходить особистісні витoki у внутрішній організації кожного учня: альтруїстичних почуттях, співпереживанні, солідарності з іншою людиною, прихильності до неї, потреби у спілкуванні. Такі морально-психологічні прояви вчитель і має використовувати в процесі діяльності і спілкуванні, розглядаючи їх як суб’єктивне підґрунтя особистісного розвитку дитини.

Розвиток творчих здібностей підлітків в умовах організації навчально-виховного процесу базується на таких провідних принципах:

забезпечення на різних етапах освіти рівневої та профільної диференціації навчально-виховного процесу на основі базового змісту освіти;

навчання за профільними предметами носить розвиваючий характер і прикладний напрям: розвиток інтелекту, інтуїції, вміння застосувати знання до розв’язання практичних прикладних задач;

упровадження психологічної служби, яка повинна забезпечити діагностування та корекцію навчальної підготовки молоді.

Головним вважаємо розвиток креативних здібностей, тобто здібностей до творення творчого продукту. Обов’язковими елементами креативної педагогіки є:

сприятливий емоційний зміст навчального процесу: позитивні емоції, інтелектуальне піднесення, натхнення;

критичне ставлення до стереотипів: творчість починається з сумнівів;

пошук варіативних рішень (від задач із математики до характеристик літературних героїв);

використання методу „відкрите питання”: пошук відповіді на проблемні питання.

Важливим завданням для ліцею в концепції філософії креативної освіти виступає розвиток творчого потенціалу учнів через організацію науково-дослідницької роботи. При цьому звертаємо увагу як на колективну творчу діяльність, так і на індивідуальну. Вважаємо, що пошуково-дослідницька діяльність учня не обов’язково повинна мати елементи зовсім нових відкриттів, головне сам процес пошуку свого рішення. Такий підхід найбільш ефективно реалізується при захисті декількох проектів на одну тему з екології, фізики за участю опонентів учнів і вчителя.

За таким напрямком працює наукове товариство ліцеїстів, в якому діє п’ять секцій і, як показує аналіз, наукові роботи ліцеїсти пишуть саме за тими спеціальностями, за якими вони навчаються. Кращі роботи приймають участь у

науковій конференції студентів Слов'янського державного педагогічно університету та Малій Академії наук.

Трансформація задатків у здібності може здійснюватись відповідно до змісту освіти в такій послідовності:

Спочатку оволодіння на уроках необхідними знаннями для користування.

Стихійне надбання знання в процесі соціальної, культурної, художньої діяльності.

Планомірне або програмне виробництво нового знання, яке породжується системою науково-дослідницької діяльності.

Йде зміна парадигми виховання: не можна обмежитись проголошенням новітніх гуманістичних ідеалів, а треба орієнтуватись на реальні суперечності під час зміни буттєвого образу сучасної особистості. У цьому контексті ситуацію, що складається у ліцеї можна визначити як стан пошуку, який потребує опрацювання адекватних йому орієнтирів. Орієнтація виховної роботи на особистість забезпечує їй гнучкість і динамізм, оперативність, дозволяє врахувати потреби та інтереси підлітків, допомагає реалізувати їхнє право на вільний вибір поглядів і переконань, позбавляє виховний процес авторитарності, вербалізму. Як наслідок, у ліцеї створено клубну систему роботи (клуби за інтересами: „Діалог”, „Ерудит”, „КВК”, „Калина”, „Золоті руки”, „Загадка людського Я”, „Педагог”, „Спорт”, „Ліцедей”). Видається друкована газета „Ліцеїст”, вийшло три альманахи „Ліцейський сад”, куди ввійшли поетичні та прозові твори ліцеїстів.

Педагогічний колектив ліцею працює над створенням педагогічної системи життєтворчості і застосовує саме методи і засоби стимулювання творчої активності: сприятлива атмосфера, спонукання до вираження оригінальної ідеї, використання особистого прикладу творчого підходу до розв'язання проблеми, заохочення до активного задавання питань, використання питань дивергентного типу.

Особливого значення набуває розв'язання проблем співтворчості учнів і вчителів для формування комфортного психологічного клімату, створення розвивального середовища.

Специфіка роботи ліцею переконує: школи нового типу не данина моді, а соціальна необхідність.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Ляшова Н.М.

ВЗАЄМОЗ'ЯЗОК УРОКІВ МАТЕМАТИКИ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Однією із актуальних проблем початкової ланки сучасної школи залишається проблема підвищення ефективності навчально – виховного процесу. Її рішення передбачає удосконалення методів і форм організації навчання, пошук нових, більш ефективних шляхів формування знань, які враховували б реальні можливості учнів початкових класів, умови, в яких відбувається їх навчальна діяльність.

Кожний предмет, який входить до програми початкового курсу навчання, відіграє важливу роль. Іноземна мова, яку було недавно введено до програми початкової школи, робить свій внесок у формування індивідуальних поглядів і переконань, дає велике практичне значення, складає базу для подальшого вивчення її в основній школі, а також, відкриває можливості для навчання другої, третьої іноземної мови, необхідність володіння якими стає все очевидніше на сучасному етапі розвитку суспільства.

Уроки іноземної мови надають вчителю великі можливості для здійснення міжпредметних зв'язків. Англійська мова у початкових класах знаходиться в тісному взаємозв'язку з іншими навчальними предметами і може бути засобом для взаємного їх збагачення. Такі зв'язки слугують фундаментом для повного сприйняття і розуміння нових знань, формування навичок і розвитку вмінь; дозволяють узагальнювати і систематизувати набутий мовленнєвий і мовний досвід; забезпечувати повноту знань. Це один із способів розв'язання проблеми комплексного підходу до навчання і виховання молодших школярів.

Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, П.Уайт, Дж. Брунер, Р. Робертс у своїх дослідженнях наголошують на те, що дитина оволодіває іноземною мовою легше, ніж дорослий. Дитина до 9 років – це спеціаліст з оволодіння мовою. Після цього періоду мозкові механізми мови стають менш гнучкими і не можуть так легко пристосовуватися до нових умов. І їй доводиться долати багато додаткових перешкод. Швидкість і міцність запам'ятовування іноземного матеріалу в цьому віці пояснюється як перевагою довготривалої пам'яті, так і наявністю явища “імпрінтинга”, - вдрукування матеріалу мови в свідомість при умові наявності необхідної мотивації, стимулу.

Мозок дитини має спеціалізовану здібність до мови, але вона зменшується з віком. Психологи визначають час, можливий для імпрінтинга, до 9 років. В цьому віці є і деякі обмеження, наприклад, об'єм пам'яті у дитини дійсно набагато менший, ніж у дорослого, але менші і його мовні потреби, а крім того, є всі підстави думати, що саме заняття іноземною мовою сприяють поступовому збільшенню об'єму пам'яті.

У молодшому шкільному віці природжена мовна функція поки ще здатна діяти, і якщо організувати активно і цілеспрямовано педагогічний процес з навчання іноземної мови, то ці процеси можуть подовжити життя мовної функції. Навчання дітей іноземної мови з 6 - 7 років дозволяє розв'язати одну з самих гострих проблем, з якою вони зустрічаються в 5 класі – проблему розриву між інтелектуальними можливостями учня і тим, що він може сказати чи прочитати іноземною мовою (виходячи із малого запасу слів і структур).

Як відомо, кількість учителів англійської мови, які мають спеціальну підготовку для роботи з дітьми молодшого шкільного віку, обмаль. Разом з тим уміння грамотно навчати спілкуванню англійською мовою молодших школярів, які ще не зовсім володіють комунікативними вміннями рідною мовою, - завдання нелегке і відповідальне. Любов до предмету у дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язана з відчуттям психологічного комфорту, радості, потреби і готовності в спілкуванні, які створює вчитель на уроці.

Основну мету навчання англійської мови в початковій школі вчителі визначають у мовленнєвому, інтелектуальному та емоційному розвитку молодших школярів у руслі особистісно орієнтованого підходу до навчання. Формування в учнів уміння спілкуватися англійською на такому рівні, який відповідає їх віковим потребам та можливостям.

На вивчення англійської мови в початкових класах відводиться один урок на тиждень. А для оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування цього часу недостатньо. Тому, на нашу думку, треба здійснювати взаємозв'язок англійської мови з іншими предметами початкового курсу, в тому числі і з математикою.

Під час вивчення математики з використанням англійської мови досягається органічна єдність в оволодінні як математикою, так і англійською мовою. Це може бути засвоєння математичної термінології англійською мовою, навчання і закріплення англійською мовою навичок у сприйнятті і розумінні математичних завдань, розвиток вміння говорити (передавати) англійською математичний матеріал. Використання при вивченні математики англійської мови створює стійкі розумові образи і асоціативні зв'язки в свідомості і підсвідомості як з англійської мови, так і з математики.

Звертаючись до програми з математики та англійської мови для першого класу можна помітити, що там є багато спільного в ознайомленні та вивченні понять, властивостей тощо. Наведемо приклади деяких тем уроків математики, на яких можна закріплювати матеріал, що вивчався на уроках англійської мови.

Математика	Англійська мова
<p>1. Властивості предметів. Геометричні фігури. Виділення із групи предметів одного або декількох предметів, які мають визначені властивості (колір, форма), порівняння предметів за розмірами (великий, маленький, довгий, короткий, товщий, тонший, високий, низький).</p>	<p><u>Закріпити</u> вміння учнів називати кольори предметів англійською (a blue pencil, a yellow book), форму предметів (a short, a long). Розвивати мовні структури: This is a red pencil. It is a long ruler. It is a short ruler. <u>Формувати</u> вміння правильно називати англійські слова, які означають висоту предметів (a tall, a low), товщину предметів (a thick, a thin), сприймати мову на слух (аудіювання): What is this? Is it a big ball? Is it a little ball?</p>
<p><i>Геометричні фігури (коло, трикутник, чотирикутник).</i></p>	<p><u>Закріпити</u> вміння учнів називати <i>геометричні фігури англійською, використовувати в своїй мові назви кольорів даних фігур (a white square, a red triangle).</i> <u>Тренувати</u> учнів у використанні структур: This is a circle. It is a square. Вчити об'єднувати за певними ознаками геометричні фігури, називаючи їх форму, колір, розмір англійською.</p>
<p>2. Числа першого десятка. Поняття один та багато.</p>	<p><u>Закріпити</u> вміння учнів <i>використовувати множинне число предметів, використовуючи слова one та many (many books, one book).</i> <u>Формувати</u> вміння вживати структуру I have one. I have many. в своїй мові.</p>
<p>Назва і позначення чисел від 1 до 10</p>	<p><u>Уточнити</u> знання учнів о числах першого десятка (one, two, three, four, і т.д.), <u>розвивати</u> вміння правильно читати і записувати англійською назви чисел першого десятка, <u>формувати</u> вміння позначати кількість предметів відповідною цифрою і називати її англійською. <u>Розвивати</u> навички усного</p>

	рахунку, тренувати учнів у використанні структур: No, It is not. It is б. <u>Формувати</u> вміння розуміти англійську мову на слух (аудіювання).
--	--

Але результат навчання залежить не тільки від чітко продуманої тематики. Матеріал повинний бути доступний для сприйняття. Вміло підібрані та адаптовані цікаві завдання з математики англійською мовою будуть сприяти розвиткові інтересу до цього виду діяльності. Такі завдання повинні відповідати програмі, віковим інтересам учнів початкових класів та відображати міжпредметні зв'язки. Наведемо приклади деяких з них.

1. Вчитель показує великі і маленькі предмети, наприклад, велику ляльку, велику книжку, маленьку ручку тощо. Задає питання: “Яка ручка?”

- А зараз відповідайте на питання англійською.

Which is a doll?

It is big doll. (і т.д.)

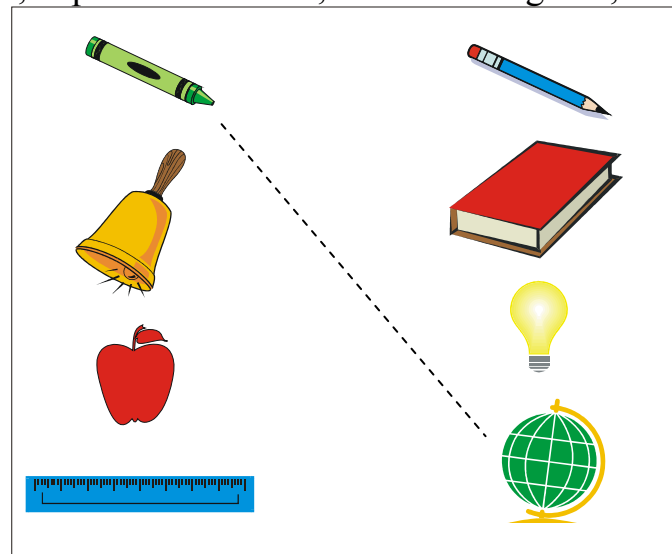
Вчитель кладе на стіл 2 лінійки: одна довша, ніж друга.

Однакові ці лінійки? Чим вони різняться? Скажіть англійською: “Це довга лінійка”. “Це коротка лінійка”.

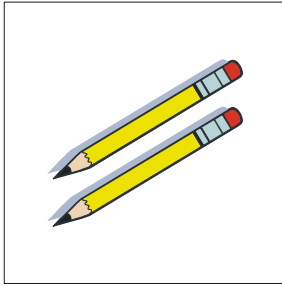
(It is a long ruler. It is a short ruler.)

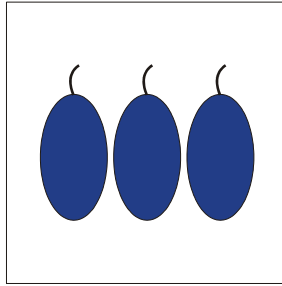
Складіть предмети за групами. Назвіть за якими ознаками ви їх згрупували. Доповніть до назв, які позначають колір – англійські назви кольорів.

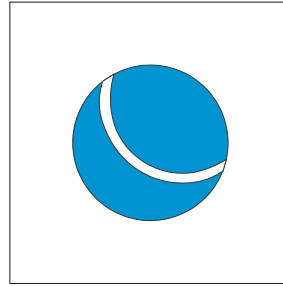
жовтий – a yellow; червоний – a red; зелений – a green; синій – a blue

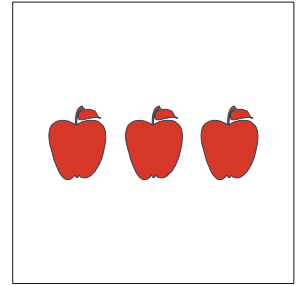


4. Учням пропонується позначити число предметів відповідною цифрою і назвати її англійською мовою.

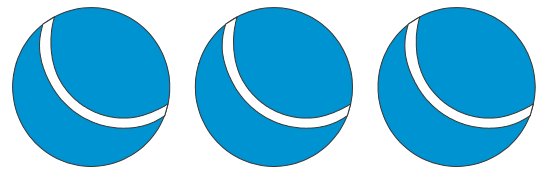
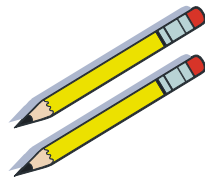
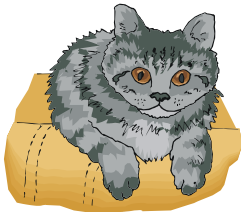








5. За даними малюнками назвати число предметів з використанням їх назв англійською.



(one cat, two pencils, three balls).

Назвіть числа українською і англійською мовами. Кожній цифрі відповідає порядковий номер букви в латинському алфавіті. Запишіть ці букви. Складіть декілька англійських слів з цими буквами.

1, 2, 4, 3, 6, 5, 7

1 - a 3 - c 7 - g

2 - b 6 - f

4 - d 5 - e

Слова : bag, bed.

7. Розшифруйте слово та перекладіть його англійською.

$1 + 5 - 4 = \square$ E $3 + 3 - 1 = \square$ Л

$3 + 2 - 2 = \square$ Н $2 + 6 - 4 = \square$ А

$3 + 5 - 7 = \square$ П

(Шифровка: пенал – pencil-box).

8. На дошці записані приклади. Учням пропонується розв'язати приклади і, розташувавши відповіді в порядку зростання, скласти англійські слова

1) $\frac{3+2}{t} =$ $\frac{7-4}{c} =$ $\frac{2+2}{a} =$ (.....)

2) $\frac{6+6}{t} =$ $\frac{8+1}{c} =$ $\frac{5+3}{a} =$ $\frac{2+0}{t} =$ (.....)

e	e	r	t	
3) $\frac{10-4}{o} =$	$\frac{8-5}{r} =$	$\frac{3+7}{e} =$	$\frac{7+2}{s} =$	(.....)
4) $\frac{9-6}{b} =$	$\frac{8-2}{d} =$	$\frac{6-2}{e} =$		(.....)

Виконання таких вправ здійснюється в ігровій формі. Вони орієнтовані на зону найближчого розвитку учнів, стимулюють їх пізнавальну активність. Діти спостерігають, порівнюють, самостійно роблять висновки. На уроках математики з використанням англійської мови вчитель створює асоціативні зв'язки між математичними і мовними об'єктами. Тим самим активізує інтелектуальну і емоційну сферу дитини, що краще допомагає запам'ятати пропонуваній навчальний матеріал. Також, створюються ситуації, коли в учнів виникає потреба та необхідність користуватися англійською для спілкування

Зв'язок математики з англійською мовою розвиває творчі здібності дітей молодшого шкільного віку, створює в них позитивну внутрішню мотивацію до такого виду діяльності. А через розвиток творчої активності і самостійності активізується пам'ять, увага, уява та емоційна сфера.

Головко І.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОСТІ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У процесі початкового навчання школярі мають набути необхідного для вільного спілкування обсягу мовленнєвих умінь і навичок. Це важлива умова формування соціально активної особистості і, водночас, одна з найактуальніших проблем шкільного навчання, тому розвиток мовлення покладено в основу викладання усього шкільного курсу рідної мови. У той же час, поняття “розвиток мовлення” є досить широким і складається з багатьох чинників: зв'язність, орфоепічна та орфографічна правильність мовлення, його багатство, точність слововживання, виразність і т.д. Однією з основних у цьому переліку є *зв'язність* висловлювання, адже за її відсутності не існує тексту – він перетворюється на набір речень.

Поряд з тим, у руслі гуманізації сучасна освіта орієнтується на особистість учня, на розвиток кожної дитини, залежно від її розумових здібностей і фізичного стану. На цьому, зокрема, наголошується у державній програмі “Вчитель”: “Перехід від індустріального до інформаційно-технологічного навчання неможливий без упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання, максимальної індивідуалізації навчального процесу, створення умов для саморозвитку і самонавчання дітей, осмисленого визначення ними своїх можливостей і життєвих цінностей” [1]. З огляду на те, що рівень розвитку комунікативних умінь і навичок у кожного учня індивідуальний, так же як і темп роботи, і якість виконання завдань, на перший план у формуванні мовленнєвих умінь і навичок виходить *диференційований підхід* до відпрацювання мовленнєвої культури.

З метою визначення показників розвитку зв'язності мовлення молодших школярів і з'ясування критеріїв диференціації важливо виділити лінгвістичні ознаки, що забезпечують зв'язність висловлювання. До них, згідно з результатами досліджень відомих науковців (Г.Солганік, Е.Реферовська, О.Москальська та ін.), належать:

тема-рематичні зв'язки між реченнями (цей зв'язок також називають смисловим);

мовні засоби зв'язку (синоніми, займенники, сполучники і сполучні слова, вставні слова, лексичний повтор та ін.).

Крім того, тема-рематичний перебіг може бути ланцюговим та паралельним. Ланцюговий забезпечує більшу зрозумілість та зв'язність мовлення, а також є легшим для сприйняття та розуміння молодшими школярами, тому у своїх висловлюваннях учні здебільшого користуються ланцюговим зв'язком. Таким чином, основними показниками зв'язності висловлювання учнів початкових класів є наявність в реченнях теми і реми, а також використання мовних засобів зв'язку.

Аналіз психологічних досліджень, спостереження за процесом формування комунікативних умінь і навичок на уроках рідної мови та мовлення у початкових класах дозволили впевнитися, що визначальними категоріями у індивідуальних відмінностях мовлення є успішність у навчанні та темперамент школяра. Учні, що належать до певного типу темпераменту, мають загальні особливості мовлення, які необхідно враховувати у процесі формування комунікативних умінь і навичок.

Так, за Д.Райгородським, мовлення **холериків** швидке, пристрасне, із плутаними інтонаціями, супроводжується рухливою та виразною мімікою, поривчастими жестами, але швидко він відчуває занепад сил і, поки не відновить їх, організувати холерика дуже важко [3].

З огляду на це, доцільно подавати холерикам усіх рівнів диференціації (I рівень – учні із гарними здібностями, II рівень – учні із середніми здібностями, III рівень – учні із слабкими здібностями) творчі завдання з акцентом на ретельному обмірковуванні; подавати їм більше письмових завдань, оскільки писемна форма мовлення більш продумана і підготовлена, а також намагатися засвоювати з ними саме ті норми усного мовлення, що стосуються темпу мовлення та сили голосу.

Наведемо приклади творчих завдань для холериків різних рівнів (за таким же принципом диференціюються завдання і для учнів інших типів темпераменту).

I рівень:

Склади розповідь про тваринку, яка тобі подобається. Запиши твір. Підкресли в ньому “розумні” слова. Чи достатньо цих слів ти використав?

II рівень:

Згадай тваринку, яка тобі подобається. Де вона живе? Чим харчується? Вона дика чи свійська? Які почуття вона у тебе викликає? Склади твір і запиши його у зошит. Подумай, які “розумні” слова ти використаєш?

III рівень:

Подивись на малюнок котика. Чи подобається він тобі? Що котик любить їсти? Як він себе поводить вдома і на вулиці? Склади твір і запиши його у зошит. Використай такі словосполучення: “Я думаю...”, “Він любить...”, “Вдома котик...”, “На вулиці тваринка...”. Підкресли у своєму творі “розумні” слова.

“Розумними” словами умовно називаємо слова-зв’язки (мовні засоби зв’язку речень), адже ці слова дозволяють зробити висловлювання яснішим, зрозумілішим для інших.

Крім того, вдосконалюючи культуру усного мовлення холериків, бажано використовувати таку пам’ятку:

Пам’ятка № 1

ГОВОРИ ПРАВИЛЬНО

Ретельно продумай, про що ти будеш говорити.

Добери “розумні” слова, які ти використаєш.

Говори, не поспішаючи.

Намагайся чітко вимовляти кожне слово.

Не говори занадто голосно.

Перевірй, чи розуміє тебе співрозмовник.

Не використовуй занадто багато жестів.

Слідкуй за своїм обличчям – чи не занадто часто ти змінюєш вираз?

Сангвініки говорять голосно, швидко, чітко, супроводжують мовлення виразними жестами і мімікою, вони веселі, енергійні. Сидять за партою звичайно невимушено. Необхідно постійно підтримувати їхній інтерес, адже якщо їм нудно, вони починають займатися сторонніми справами [3].

Враховуючи ці психологічні характеристики, слід давати сангвінікам такі різновиди завдань, що примушували б їх напружуватися, концентрувати усі зусилля. Для цього, по-перше, можна використовувалися як усні, так і письмові завдання конструктивного характеру, цікавої для учнів тематики; по-друге, привчати їх обов’язково слідкувати за досягненням мети висловлювання, застосовувати завдання на редагування, завдання скласти “схему-зв’язку”, а також використовувати з ними таку пам’ятку дій:

Пам’ятка № 2

ГОВОРИ ПРАВИЛЬНО

Гарно продумай, про що ти будеш говорити чи писати.

Не поспішай зразу складати речення. Спочатку накресли схему-зв’язку.

Перш, ніж писати твір у зошит, запиши його на чернетці.

Не говори занадто голосно.

Слідкуй, чи не дуже швидко ти говориш.

Перевірй, чи вираз твого обличчя відповідає змісту висловлювання.

Схемою-зв’язкою умовно називаємо схематичний запис тексту із вказуванням кількості речень і засобів мовного зв’язку, що будуть поєднувати ці речення. Наприклад:

Я думаю, _____. Ця _____. Безумовно, _____.
Влітку _____.

Складання схеми-зв'язки є підготовчим етапом створення висловлювання, потім учні повинні заповнити порожні місця словами твору. Схеми-зв'язки мають частіше використовуватися на другому і третьому рівнях, адже мовлення цих учнів розвинене слабше і вони потребують докладнішої підготовки до складання висловлювання.

Мовлення **флегматика** спокійне, рівномірне, із зупинками, без різко виражених емоцій, жестикуляції, міміки; флегматик спокійний, розважливий, мовчазний, повільний [3]. Ці ознаки націлюють вчителя на певний стиль роботи. По-перше, слід намагатися частіше розмовляти з флегматиками на уроках, давати їм завдання завжди спокійним поміркованим тоном, не зчиняти біля них зайвої метушні. Вони, як і інші учні, повинні опрацювати спеціальну пам'ятку "Говори правильно". Пам'ятка для флегматиків відрізняється від двох попередніх тим, що цим учням потрібно не притишувати голос і знижувати темп мовлення, а навпаки продумувати, чи не занадто повільно і тихо вони говорять, чи не довго роздумують перед реалізацією висловлювання.

Пам'ятка № 3

ГОВОРИ ПРАВИЛЬНО

Продумай, про що ти будеш говорити і писати, але не роздумуй довго.

Добери "розумні" слова, які ти використаєш у творі.

Обдумай, які жести ти можеш зробити, щоб посилити зв'язність свого висловлювання.

Слідкуй за своїм обличчям – воно повинно допомагати тобі висловлюватися зрозуміліше!

Обов'язково продумай потрібну інтонацію і дотримуйся її у висловлюванні.

Не говори занадто тихо.

Говори, не затягуючи слова і паузи.

Меланхолік має слабке неритмічне мовлення, що іноді знижується до шепоту, соромливий, малоактивний, боязкий, нетовариський [3]. Виходячи з особливостей темпераменту меланхоліків, їх важко зацікавити процесом навчання, вони частіше за все песимістично дивляться на оточуюче і позитивну мотивацію в них відпрацювати важко. З огляду на це пам'ятка для меланхоліків мала такий вигляд:

Пам'ятка № 4

ГОВОРИ ПРАВИЛЬНО

Перед тим, як говорити, подумай, про що ти будеш розказувати.

Для того, щоб ясніше висловитися добери "розумні" слова, які ти використаєш.

Із дібраними "розумними" словами спробуй скласти схему-зв'язку.

Продумай слова, якими ти заповниш порожні місця у схемі-зв'язці.

Добери потрібну інтонацію і рухи для свого висловлювання.

Не говори занадто тихо.

Чіткіше вимовляй усі звуки.

Говори, простукуючи ритм свого висловлювання.

Не говори занадто повільно.

Восьмий пункт пам'ятки пов'язаний із тим, що мовлення меланхоліка часто позбавлене ритмічності, тому індивідуально з ними потрібно проводити вправи на відстукування ритму того, що говориш. Для цього використовується ручка, олівець або інший предмет.

Отже, основи диференційованого підходу до навчання значною мірою розроблено у сучасній педагогічній, психологічній та методичній науках. Враховуючи результати досліджень та теоретичні узагальнення О.Савченко, Р.Охрімчук, С.Логачевської, Н.Скрипченко та ін., можна окреслити коло умов, необхідних для запровадження диференційованого підходу до розвитку зв'язності мовлення у початкових класах:

Поділ класу на три групи за рівнями розвиненості зв'язності мовлення учнів.

Поділ кожної з груп на підгрупи за типом темпераменту учнів, що її складають.

Постійне ускладнення посильних для кожної групи видів навчальної діяльності за рахунок збільшення питомої ваги творчих завдань поряд із конструктивними та репродуктивними.

Максимальне спирання на власну активність молодших школярів, підтримка постійного зацікавлення в творчій роботі.

Практичне ознайомлення молодших школярів з другого класу із поняттями теми і реми як засобами вияву зв'язку речень у тексті.

Збагачення мовлення молодших школярів такими засобами мовного зв'язку, як вставні слова і словосполучення, синоніми; уточнення і активізація сполучникового, займенникового типів зв'язку та корекція неправильного вживання лексичного повтору як засобу мовного зв'язку речень між собою.

Таким чином, для підвищення рівня зв'язності мовлення учнів початкових класів доцільно активно запроваджувати у практику навчання виділені принципи диференційованого підходу.

Література

1. Державна програма "Вчитель" //Освіта України. - № 27 (323). – 2 квітня 2002р.
2. Охрімчук Р. Поступ освіти: нові тенденції в освітньо-виховному процесі школи// Поч. шк.- №8. - 1998. – С.10-13.
3. Райгородский Д.Я. Психология и самоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характера.-Самара:Издательский дом 'Бахрах,1997.-640 с.
4. Савченко О.Я. Реформування змісту початкової освіти // Поч. шк. - № 1. – 1996. – С. 4-8

Кузьміна О.В.

НАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧНЯМ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ

Протягом останніх років суттєвих змін набув принцип диференційованого підходу в навчанні. Диференційований підхід у навчанні передбачає різний зміст роботи з окремими групами учнів в залежності від рівня їх підготовленості до засвоєння навчального матеріалу, їх інтересів і здібностей. Диференціація пошукової діяльності – це, перш за все, надання учням можливості вирішувати поставлене перед класом пізнавальне завдання своїми засобами, просуватися своїми темпами. Саме така диференціація надає найбільш сприятливих умов для формування індивідуального стилю діяльності учня.

Диференційовані завдання наближені до індивідуальних можливостей учнів. Але це наближення відбувається не безпосередньо, а через групу.

Після формування малих початкових груп необхідно забезпечити кваліфіковане керування навчальною діяльністю школярів з урахуванням специфіки роботи у групах і надання їм адекватної за змістом і часом багатофункціональної психолого-педагогічної допомоги із забезпеченням їх позитивного психологічного стану і повної реалізації навчальних можливостей.

Педагогічну допомогу спрямовували не тільки на подолання труднощів при розв'язанні завдань, а й на стимулювання навчальної роботи, заохочування учнів робити нові і нові спроби розв'язання завдань, виховання умінь працювати спільно, спілкуватися з іншими членами малої групи, доброзичливо ставитися до них, адекватно оцінювати свою роботу і роботу товаришів, формування загальнокомунікативних і навчальних умінь, "навчання навчанню".

Для того, щоб робота у сформованих малих навчальних групах давала бажаний результат, щоб розвиток дітей прискорювався, необхідно правильно вибрати форми і методи роботи з групами. Під формою організації навчання розуміють характер зв'язку між викладачем і учнями на заняттях, групування учнів і характер їх діяльності. Методи ж є засобами досягнення мети. Зокрема, методи навчання є засобами взаємозв'язаної діяльності педагога і учнів, направленої на досягнення завдань навчання і виховання. Групову роботу необхідно організовувати так, щоб самостійна діяльність поєднувалась із спілкуванням з учителем, а також із взаємним спілкуванням. Це можливо при поєднанні як колективної, так і індивідуальної роботи учнів, об'єднаних в одну групу. Розглянемо, як буде будуватися робота парами, фронтальна робота, фронтально-групова, індивідуальна робота всередині групи.

Робота парами за останній час одержала широке розповсюдження. Впродовж останніх років педагоги багатьох шкіл, особливо початкових класів, успішно використовують різні прийоми і методики спільної роботи учнів в парах: взаємні диктанти, методику А. Рівина, взаємообмін знаннями, взаємообмін темами, різні види взаємоперевірок.

При груповій роботі, що реалізує рівневу диференціацію навчання, пари складають із учнів однієї групи. У тому є перевага, бо учні в парах мають приблизно однакову підготовку, а, відтак, виконують завдання однакової складності, добре розуміють один одного і є рівноцінними партнерами. Необхідно підкреслити, що всі пари, які входять в одну групу, одержують однакові завдання для того, щоб колективна робота групи була ефективною. У спілкуванні з іншими членами групи знання і вміння учнів шліфуються, розвиваються, закріплюються. При фронтально-груповій роботі учні мають можливість познайомитися з новими прийомами рішення. Обґрунтовуючи свої думки, відстоюючи свою точку зору, спілкуючись і разом знаходячи нові шляхи рішення учні краще, глибше оволодівають теоретичним матеріалом, розуміють внутрішньо-предметні зв'язки, одержують зразки грамотних розміркувань і самі оволодівають умінням повно і грамотно обґрунтовувати свої дії. Виховна сторона фронтальної роботи велика. Необхідно відзначити, що зміст фронтально-групової роботи в різних тематичних групах різний.

Індивідуальна робота всередині групи сприяє формуванню в учнів самостійності, вміння планувати свою діяльність, осмислювати умови завдання і результати його виконання, здійснювати самоконтроль. Одержавши завдання, учень повинен самостійно намітити шляхи розв'язання, правильно виконати всі необхідні обчислення і перетворення. В цій ситуації думка учня працює інтенсивно, однак продуктивною вона буде лише тоді, коли учень має всі необхідні знання і вміння для виконання завдання. Інакше зусилля учня будуть даремними і педагогічна цінність індивідуальної роботи буде втрачена.

Особливість внутрішньогрупової індивідуальної роботи посідає у тому, що необхідно враховувати типологічні особливості груп. Різним групам учнів дають завдання, які відповідають різним рівням груп. Завдяки цьому зростає користь від внутрішньогрупової індивідуальної роботи. Таким чином, кожна із розглянутих форм діяльності учнів при груповій формі роботи – парна, фронтальна, індивідуальна – має свої позитивні сторони і виконує свої специфічні педагогічні функції. У зв'язку із цим форми роботи в групах слід чергувати. Зміст, методи і форму роботи в кожній групі підбирає вчитель, йому належить роль організатора цієї роботи.

Різноманітність форм навчання ставить перед учителем завдання вибору в кожному конкретному випадку найбільш вдалого їх сполучення для кожного етапу уроку, для кожного елементу змісту. Наприклад, якщо сполучення навчального матеріалу носить більш теоретичний характер, не включає вправ, загальнодоступно, то раціонально вибрати загально-класну форму навчання. Для практичних вправ, лабораторних дослідів на відповідних етапах уроку може бути організована інша форма роботи. При необхідному рівні підготовленості учнів широко вживається індивідуальна форма роботи. Таким чином "в кожному конкретному випадку повинні бути проаналізовані специфіка змісту, можливості школярів, і визначена найбільш раціональна форма навчання, яка на наступному етапі уроку замінюється іншою".

У ситуації групової роботи багато залежить від професіоналізму вчителя, його особистих якостей, вміння спілкуватися з учнями, а також від великого бажання вчителя навчити кожного учня безпосередньо на даному уроці. Для успішного застосування диференційованого підходу, на обґрунтовану думку С. Логачевської, вчитель повинен:

- глибоко знати кожного учня, систематично вести психолого-педагогічні спостереження;

- клас-кабінет повинен бути творчою лабораторією;

- наблизити навчання до навколишнього життя, особистого досвіду дітей;

- активізувати навчальну діяльність молодших школярів;

- здійснювати постійний взаємозворотній зв'язок;

- вміло використовувати міри заохочення;

- чітко визначити, на якому етапі уроку потрібна диференціація, передбачити варіанти завдань, підібрати підказки як зорові опори під час виконання вправ, складніші завдання для здібних дітей;

- завжди пам'ятати, що центральне місце у досягненні навчальної мети належить системі вправ. Лише за умови, що їх види, послідовність і кількість взаємопогоджені, відповідають характеру засвоєння матеріалу, можна досягти високої якості кінцевих результатів. Тому для диференційованих завдань можна повністю використовувати друкований дидактичний матеріал, вправи підручника, в якому дібрані завдання в такій послідовності, що найбільше відповідають логіці формування потрібних навичок та умінь;

- завдання пропонувати кількома варіантами, що полегшує підготовку до уроків, перевірку завдань після кожного етапу уроку;

- передбачити обсяг завдань, щоб всі учні змогли одночасно їх закінчити. Хронометрування за допомогою реле часу виховує у дітей уміння раціонально виконувати кожну хвилину.

Природно, що в організації групової роботи учнів провідна роль належить вчителю. "Він добирає оптимальне поєднання методів, засобів навчання, стиль діяльності у відповідності з особливостями учнів, цілями навчання. Багато залежить від його професіоналізму, особистих якостей, вміння взаємодіяти із учнями", підкреслює С.Логачевська. При нашому підході в організації роботи груп до здійснення рівневої диференціації навчання, основними функціями вчителя є такі: діагностична, прогностична, інструктивна та контрольна. Зупинимось докладніше на цих функціях.

Діагностична функція вчителя проявляється в оцінці готовності учня в даний момент до продовження навчання. При цьому до уваги приймаються навченість учня, зокрема, досягнення ним обов'язкового результату навчання, працездатність та інтерес до навчального предмету. На основі цієї оцінки проводиться розподіл учнів по групах на початку навчального року, а також переміщення учнів із однієї групи в іншу. Ця робота потребує від вчителя особливого педагогічного такту. Він повинен пояснити учневі, чому в даний момент йому доцільно працювати в тій чи іншій групі. При цьому вчителю слід уважно поставитись до побажань самих учнів.

Важливу роль при організації групової роботи грає прогностична функція вчителя. Маючи ясне уявлення про зміст, характер і ступінь складності матеріалу, який вивчається, та знаючи типологічні особливості груп, вчитель повинен передбачати ті утруднення, з якими зустрінуться учні, та ту міру допомоги, яку їм слід надати, намітити питання, які вимагають обговорення з учнями. На основі цього прогнозу він обирає стратегію навчання для підгрупи корекції, групи базового рівня та групи підвищеного рівня.

Прогностична функція вчителя природно пов'язана з інструктивною функцією. Вчитель є керівником і організатором роботи різних типологічних груп, він ставить цілі і завдання майбутньої діяльності. При цьому інструкції, які вчитель дає різним групам, різні. При інструктажі для групи базового рівня і для підгрупи корекції з учнями повторюють необхідні формули та правила, дають вказівки про використання підручника, дають зразки розв'язань. Особливу роль при цьому відіграють рекомендації, які спрямовані на попередження помилок. В інструктажі, які вчитель дає для базової групи, на перший план висовуються рекомендації, які спрямовані на організацію евристичної діяльності учнів, обговорення гіпотези, план розв'язання окремих задач та інше.

Важливе місце в організації диференційованої групової роботи займає контрольна функція вчителя. Засвоєння матеріалу учнями контролюється в ході фронтально-групової роботи. Завдяки тому, що учні, які входять в одну групу, виконують єдині завдання, складаються сприятливі умови для перевірки рішення та його обговорення під керівництвом вчителя.

Вчитель при цьому виступає як учасник спільної справи. Він разом з усіма висловлює свої сумніви, пропонує перевірити та обґрунтувати запропоноване рішення, вносить емоційний заряд у спільну роботу, і як керівник, створюючи проблемні ситуації, направляє хід рішення навчально-пізнавального завдання.

При фронтальній роботі з групою основну увагу вчитель приділяє виявленню і виправленню помилок, які допущені при індивідуальній або парній роботі. Якщо виявиться, що багато учнів не впоралися з яким-небудь завданням, вчитель може дати учням додаткові пояснення, знов повернутися до показу зразків розв'язання на дошці, і запропонувати учням продовжити індивідуальну чи парну роботу. За допомогою контрольних питань вчитель перевіряє в учнів, які входять у групу базового рівня, свідомість виконання завдань, засвоєння термінології, формул, формулювання властивостей і правил.

При груповій роботі встановлюються ближчі контакти між учителем та учнями, створюються більші можливості для виявлення емоцій, розвитку пізнавального інтересу, здібностей до навчання; з'являються варіації отримання та способів передачі інформації, надання допомоги учням. За таких умов, урок стає тією головною сферою інтелектуального життя вихованців, у якій повсякчасно відбувається духовне спілкування навченого життям наставника та його вихованців.

А. Леонтьєв підкреслює: Оптимальне педагогічне спілкування – це спілкування вчителя (і ширше - педагогічного колективу) із школярами в

процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особисті здібності вчителя.

Відтак, групова робота молодших школярів в умовах рівневої диференціації навчання повинна бути організована так, щоб забезпечити активну навчальну діяльність учнів в умовах їхнього взаємного спілкування, а також спілкування з учителем, який цю діяльність спрямовує і організує.

Ботвінко Н.М.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.

Мова є засобом збереження багатовікового досвіду, накопиченого людством, передачі його іншим поколінням.

Незаперечним є те, що носій високої культури ніколи не дозволить собі псувати, калічити мову, зневажливо ставитись до рідної мови, до мов інших народів, а сприятиме їх вільному розвитку. Скалічена, попсована мова ніколи не підносила людину, а навпаки, принижувала її, збіднювала мислення, заважала їй зростати інтелектуально.

Треба вивчати норми вимови, стежити за правильністю своєї мови, відчувати відповідальність за неї, не розмовляти суржиком. Про бережне ставлення до рідного слова висловлено багато правдивих прекрасних думок. І.С.Тургенєв закликав „берегти чистоту мови, як святиню”. Зворушують і хвилюють усіх нас слова Панаса Мирного, які так співзвучні нашому сьогоденню: „Рідна мова – це найбільше і найдорожче добро, жива схованка людського духу, його багата скарбниця, в яку народ складав і своє давнє життя, і свої сподівання, розум, досвід, почування”.

Дмитро Білоус у передмові до книги „Диво калинове, чари барвінкові”, зауважує: „Не цуратися чи не забувати своєї мови. Це, звичайно, мало. Треба ще плекати її, правильно користуватися нею. „Диво калинове”. Чому диво? Тому, що наша мова дивовижно багата, легка, красива, співуча. „Чари барвінкові”. Чому чари? Тому. Що наша мова чарує кожного, кому не чуже відчуття краси й гармонії. Хай же калина і барвінок квітнуть і в наших душах!

Мова обслуговує важливі сфери діяльності людей, оскільки вона служить засобом:

- вираження думки,
- спілкування,
- естетичного виховання.

Залежного від того, якою мірою людина володіє мовою певної професії, визначається її активність у відповідній сфері діяльності. Якщо учень погано знає рідну мову, він не може вільно і зрозуміло висловлювати свої думки і застосовувати знання. Він погано розуміє і засвоює матеріал, який вивчався на

уроці. І навпаки, якщо учень вільно оперує мовою, то йому легше вчитись, і, як наслідок, має вищий рівень розвитку. Отже, процесом розвитку мовлення учня потрібно керувати.

Саме тому усне мовлення вчителя – одна з найважливіших складових професійного спілкування.

За М. Пентилюк, мовлення – це сукупність мовленнєвих дій, кожна з яких має власну мету, що впливає із загальної мети спілкування. Основу мови і мовлення становить мовленнєва діяльність. Міра досконалості володіння літературною мовою у процесі мовленнєвої діяльності людини визначає культуру її мовлення. Очевидно, культуру мовлення не слід змішувати з культурою мови, якою називають науку про нормативність певної мови.

Нормативність включає такі якості, як точність, ясність, чистота, доречність, правильність. Мові високої культури притаманні багатство словника, різноманітність граматичних конструкцій, художня виразність, логічна стрункість. Саме розвиток цих якостей складає предмет зацікавленості педагога-дослідника.

Монологічна і діалогічна форми побудови усного мовлення виступають у педагогічній практиці вчителя основними складовими процесу розвитку його мовленнєвості. Усне мовлення як форма реалізації мови безпосередньо виявляє себе у процесі говоріння. Якісність мовлення закріплюється у понятті „норма літературної мови”, котра являє собою сукупність загальноприйнятих правил, якими керуються мовці в усному (і писемному) мовленні.

Певно, що мовленнєва техніка і повинна надати вчителю можливість у практичній роботі вільно користуватись основними типами професійного мовлення – розповіддю, описом, роздумом, - хоча, звичайно, фахове мовлення не зводиться лише до цих трьох різновидів. Воно значно ширше, багатше, різноманітніше.

Під поняттям „мистецтво професійного мовлення” ми розуміємо високий рівень підготовленості у цій галузі. Формування навичок професійного мовлення передбачає насамперед оволодіння основами культури мовлення (перший етап) і розвиток її на більш високому рівні (другий етап). Тому лексична, синтаксична та орфоепічна правильність мовлення є тільки початком нескінченного процесу самовдосконалення мовленнєвої культури.

Першою ланкою, з якої слід починати процес розвитку мовця-майбутнього педагога є аналіз і подолання девіантних форм його мовлення. Саме такі форми справляють негативний вплив не тільки на становлення культури слова, але й всієї культури спілкування. Фахівці-мовники одностайно класифікують мовленнєві помилки на орфоепічні, лексичні, фразеологічні, стилістичні.

У зв'язку з демократизацією суспільства зростає роль і значимість діалогової культури спілкування, загострюється проблема чистоти стилю і його вибору.

У сучасних умовах підноситься також значимість дискусійних і полемічних діалогів у професійно-діловому і неформальному спілкуванні.

До поняття культури мовлення входить і поведінка мовця, або мовний етикет, котрий складають найбільш уживані слова і вирази, з якими люди звертаються одне до одного, виявляючи (чи не виявляючи) ввічливість, пошану, стриманість, такт. Тож, турбуючись про мовно-технічний розвиток свого вихованця, педагог має культивувати мовну етикетність найвищого гатунку. І ця умова серед інших сприяє перетворенню звичайної культури мовлення в мистецтво володіння педагогічним словом.

Логічним завершенням процесу становлення культури і мистецтва мовлення майбутнього вчителя є його робота з художніми діалогами.

Питання техніки мовлення розглянуті (переважно на російськомовному матеріалі) у роботах, присвячених сценічній діяльності акторів (С. Антонов, І. Андроніков, Г. Запорожець, І. Козлянікова, В. Урнова та ін.), проблеми освоєння вчителями-словесниками мистецтва виразного читання та розказування представлені в роботах Ю. Василенка, Г. Горбушиної, В. Голубкова, А. Капської, Г. Ладиженської, П. Найдьонова, Л. Прессмана, М. Рибнікової, Є. Язовицького та ін.

М. Бахтін, А. Єршова, Т. Леваншина, Т. Нікольський, В. Неволов, М. Новицька, Т. Харченко та ін. досліджують становлення виразного слова вчителя та учнів у гуртках художньої самодіяльності.

Питання формування мистецьких умінь і навичок професійного мовлення у психолого-педагогічних ракурсах висвітлюється як складова педагогічного мистецтва і професійної комунікації у фундаментальних та прикладних роботах відомих психологів А. Леонтєва, В. Кан-Калика, Н. Никандрова, видатних педагогів минулого і сучасності (К. Ушинський, Л. Толстой, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Б. Антоненко-Даивдович), у працях окремих теоретиків та педагогів-новаторів (Л. Горбушина, Г. Сагач, Ю. Львова, у виданнях про майстерність і мистецтво красномовства (С. Гурвич, В. Погорілко, М. Герман, Томан Іржі, О. Шейко).

Окремий прошарок джерел складають публікації з питань використання у популяризаторсько-пропагандистській роботі дискусійних методик впливу на масового слухача, комуніканта (О. Дзюбенко, В. Присяжний, В. Кирсанов, А. Левін та ін.).

Найбільш численною за кількістю та помітно амортизованою за актуальністю є література, присвячена мовленнєвій діяльності лекторів, популяризаторів науки (Е. Адамов, Н. Белостоцька, Л. Гроссман, Е. Міхневич, Е. Ножин, В. Одінцов).

Методологічною основою формування мистецтва професійного мовлення вчителя можна вважати теоретичні та практичні напрацювання корифеїв вітчизняного театру (К. Станіславського, М. Чехов, В. Немирович-Данченко), теоретиків театрального мистецтва (П. Єршов, О. Єршова, Ю. Рубіна та ін.), розробки сучасними дослідниками новітніх технологій педагогічного впливу на майбутніх вчителів та учнівську молодь (М. Бахтін, І. Зязюн, В. Кан-Калік, С. Курганов), роботи з питань формування професійного мовлення майбутнього

вчителя (В. Букатов, М. Лазарєв, Ю. Львова, Б. Найдєонов, В. Чихаєв, Н.Щуркова).

Мова, як зазначають її дослідники (М. Пентилюк, Л. Горбушина, Г. Сагач), виконує не тільки комунікативну функцію, але й виступає акумулятором та інтегратором культури в самому широкому значенні цього поняття. Трансляційна функція усної мови реалізується тільки у мовленнєвій діяльності мовців, рівень культури яких необхідно постійно підносити. Постійне удосконалення професійної мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя підносить його на рівень значущої особистості, котра надійно забезпечує соціально-історичну безперервність розвитку мовної і мовленнєвої культури людей.

В умовах значного впливу засобів масової комунікації на мовленість майбутніх вчителів та шкільної молоді гостро постає проблема мовленнєвої культури вчителя, який має активно і потужно захистити молоде покоління від згубних впливів мовної маскультури і підготувати своїх учнів до творення більш досконалої практики мовного спілкування.

Мова – це не тільки вираження думок, а й спосіб їх формування, оскільки одночасно з розвитком мовлення учнів учитель розвиває їх мислення.

Слово – основне знаряддя в роботі вчителя. Саме звукова сторона мови класовода часто відіграє вирішальну роль у засвоєнні учнями математики. Іншими словами, якщо б усе те, що вчитель говорить на уроці, ми записали на аркуші паперу і запропонували його учням для читання, то ефективність записаних слів була б набагато нижчою, ніж вимовлених вчителем. Одна річ – читати твір у книзі, інша – виступ артиста з читанням цього ж самого твору без книги. На відміну від артиста, у кожного вчителя – свій текст і своя мова, які, певна річ, впливають на засвоєння й запам'ятовування учнями математичних понять, властивостей арифметичних дій тощо. У зв'язку з цим класовод має дуже уважно ставитись до свого мовлення. Слід говорити просто, зрозуміло й чітко, не поспішаючи, бути толерантним і стриманим. І найважливіше: якщо вчитель любить дітей і свій предмет, тоді в його мовленні самі собою з'являться емоційне забарвлення і доброзичливість, які завжди привертають увагу учнів та сприяють засвоєнню й запам'ятовуванню ними навіть суто математичних речень.

Кожний учитель розуміє, що розвиток мовлення – мета не тільки уроків української мови, але й інших, в тому числі й уроків математики. На останніх вчитель ознайомлює учнів з великою кількістю математичних понять і уявлень, відповідних термінів, слів і словосполучень, які позначають кількісні і порядкові відношення між предметами і величинами, просторові і часові відношення. У словнику учнів початкових класів з'являється велика кількість числівників, прислівників, прийменників, сполучників. У зв'язному мовленні учнів часто трапляються речення з підрядними причинами, мети тощо (щоб знайти..., треба...; щоб знайти..., можна... і т.д.).

Так, Король Я. А. у своїх роботах висвітлив питання культури усного і писемного мовлення на уроках математики в початкових класах, проаналізував

типові помилки учнів в усних і письмових поясненнях, систематизував і узагальнив матеріали конкретних зразків записів обчислень, розв'язання рівнянь, нерівностей і текстових задач.

Робота над мовленням на уроках математики сприяє оволодінню зв'язною, логічно послідовною розповіддю з елементами міркувань. Перед усім ця робота пов'язана з розв'язанням текстових задач. Розв'язуючи задачу, учні міркують над тим, що треба знати, щоб дати відповідь на запитання задачі. Складаючи задачі (за малюнком, діями вчителя або учнів, скороченим записом за допомогою опорних слів, схемою, предметною або графічною ілюстраціями, таблицею, виразом, графічною схемою відшукування способу розв'язку задачі і т.д.), учні, по суті, складають розповіді. Тому на уроках математики повинна проводитись словникова робота, а також робота над звуковою стороною мови, над формуванням культури мовлення, над розвитком зв'язного мовлення.

Вивченням культури усного мовлення на уроках математики займались також З. М. Литовченко та Н. Д. Карапузова, які опублікували свою сумісну роботу в журналі „Початкова школа” у 1984 році. В цій роботі аналізуються типові помилки вчителів та надаються деякі шляхи їх усунення.

Наприклад, на їх думку, головне у першому класі, як і в наступних, - це робота над нумерацією чисел, арифметичними діями і деякими властивостями чисел натурального ряду. Саме на цьому матеріалі слід привчати дітей міркувати і розвивати їхнє усне мовлення. До свідомого засвоєння арифметичних дій і вироблення в учнів умінь чітко висловлювати думку корисним є читання математичних виразів різними способами. Одночасне використання різних слів, яким відповідають ті самі символи, збагачує і розвиває мовлення молодших школярів. Класовод має весь час стимулювати їх до розповіді, щоб у дітей формувалося вміння висловлюватись, передавати хід своїх міркувань. З-посеред прийомів стимулювання ефективним є, на думку вищеназваних авторів, коментування виконуваних завдань: учні спочатку повторюють пояснення вчителя, а потім самостійно розповідають про дії. В міру оволодіння відповідними умінями, їхні пояснення з часом стають лаконічнішими, точнішими. Як засвідчує практика, систематичне коментування розширює словниковий запас школярів, у них виробляється впевненість. Така робота корисна для всіх: і тих, що пояснюють, і тих, хто слухає.

Що стосується роботи над задачами, автори пропонують для вдосконалення математичного мовлення переказування учнями умову задачі після її прочитування, наголошуючи на числових даних і словах, які визначають вибір дії. На їх погляд неприпустимо привчати учнів аналізувати задачу лише за запитаннями вчителя. У процесі розбору кожного нового типу задач класовод має спонукати дітей до свідомого вибору арифметичних дій, вчити зв'язно їх пояснювати без навідних запитань. Вже сам процес розв'язування задачі позитивно впливає на вироблення в учнів умінь чітко й лаконічно висловлювати міркування, уникаючи слів-паразитів.

Щоб запобігти помилкам, які учні роблять при вимові термінів або при використанні числівників та арифметичних дій з ними, слід щоразу виправляти їх, пропонувати учням колективно вголос правильно вимовляти ці слова.

Тобто, класовод покликаний постійно дбати про чистоту і багатство мовлення учнів, своєчасно помічати і виправляти їхні огріхи. Але не слід повторювати помилку, а лише акцентувати на правильній відповіді; не виправляти самому, а залучати до цього клас. Щодо першого висновку, то я цілком погоджуюсь; щодо до другого – виникає проблема в тому, що не все можуть знати діти, особливо першокласники, і вони можуть надати ще більш невірні варіанти, тому, на мою особисту думку, кожен вчитель має орієнтуватися в цій ситуації відповідно класу.

Не слід забувати, що повсюдно і завжди взірцем для учнів є мовлення вчителя. Адже діти схильні в усьому наслідувати свого першого наставника й вихователя, переймаючи всі тонкощі як його поведінки, так і мовлення.

Підласий І. П. у своїй роботі „Закономірності навчання і підвищення якості знань учнів” розглядає новий підхід до розуміння формування мислення, його залежності від способів навчання (розглянуто лише те, що стосується математики). При традиційному способі навчання математики в початковій школі вчитель пояснює учням операції додавання і віднімання на прикладах, за допомогою тренувальних вправ закріплює їх. При цьому дітям в процесі закріплення доводиться виконувати велику кількість одноманітних дій. При іншому способі навчання діти стають відкривачами, самі складають приклади, аналізують їх. Після того, як учні самостійно склали приклади, вчитель пропонує змінити їх, припустимо так, щоб числа в них залишилися тими ж самими, але не було знака „+”, а був знак ”–“. Учитель відбирає різні приклади із складених учнями й записує на дошці у два рядки, залежно від знаку арифметичної дії. Діти зіставляють написане в кожному рядку, а також усі рядки; саме тут настає важливий момент у розвитку мислення: виявляється, що віднімання є дія, обернена до додавання, справедлива для всіх чисел. Таким чином, школярі відтворюють те, з чим вони вже познайомилися раніше. Але це не механічне повторення вже відомого, а перехід до вже відомого через складання прикладів, через спостереження над співвідношеннями. Це новий момент мислення, викликаний новим способом навчання.

А щодо виховання культури мовлення школярів (тобто вміння відбирати й свідомо використовувати у спілкуванні ті елементи мовних засобів, що найліпше забезпечують у кожній конкретній ситуації досягнення поставленої мети) – важлива ділянка роботи класовода. Він поряд з формуванням інтересу до навчання, розвитком мислення, творчих здібностей навчає дітей точно, логічно, чітко, лаконічно висловлювати думки.

Від ефективності цієї роботи багато в чому залежить опанування математики в старших класах. Тому вимоги щодо правильності мовлення школярів мають перебувати на такому ж рівні, як і до якісного засвоєння програмового матеріалу.

Точність, як важлива якість мовлення, тісно пов'язана з правильністю використання відповідних термінів, понять. Відомо, що в початковій школі означення математичних понять не вводяться, їх пояснюємо й розкриваємо на конкретних прикладах з опорою на життєвий досвід учнів та раніше набуті знання. І від того, наскільки міцно діти засвоять цей матеріал, залежить не лише правильність оперування термінами в наступних класах, а й опанування математики в майбутньому.

На думку Білодід І. К. розвиток мислення учнів, їх усної і писемної мови, естетичних смаків і почуттів багато в чому залежить від культури мови вчителя, її змістовності, виразності і зрозумілості. Учитель повинен досконало володіти словом – цим важливим знаряддям педагогічної праці, правильно, логічно мислити, вміти логічно, яскраво, образно висловлювати свої думки і почуття. Під культурою мови розуміється багатство словника, правильна вимова, додержання граматичних правил, - зокрема в побудові фрази, в розгортанні аргументації і т. д., стилістичну виразність.

Щоб краще довести свою думку до учнів, важливо правильно розставити смислові наголоси у фразах, пам'ятаючи, що найзрозумілішим для учнів є той зміст мови, який найбільш близький до їх інтересів і життєвих потреб.

Треба вміти назвати певний предмет саме тим словом, яке найбільше відповідає певним умовам і поставленим завданням. Разом з тим учитель повинен уміти користуватись словами і виразами переносного і образного значення (порівняння, епітети, прислів'я, афоризми тощо).

М. І. Калінін вважав, що вчитель повинен завжди стежити за своєю мовою, висловлюватись просто, точно, зрозуміло для дітей: „Тому перше, що вимагається від учителя, це власний, матір'ю даний, стиль мови. Вивчай граматику, щоб мова була правильна, але говори природною, звичайною мовою”.

К. Д. Ушинський писав: „Вивчення кожного предмета передається дитині, засвоюється нею і виражається завжди у формі слова. Дитина, яка не звикла вдумуватися у смисл слова, погано розуміє або зовсім не розуміє його справжнього значення і не набула навички розпоряджатися ним вільно в усному і писемному мовленні, завжди страждатиме від цієї корінної нестачі, вивчаючи будь-який інший предмет”.

Взагалі, наприкінці ХІХ ст. увагу вчених привертала така важлива проблема, як роль усного й писемного мовлення в загальному розвитку молодших школярів та в опануванні духовних цінностей народу через засвоєння його мови, у засвоєнні знань з інших предметів, у збагаченні духовного світу дитини.

Початок ХХ ст., І. А. Бодуен де Куртене у своїй роботі зазначає, що кожна дитина може усвідомити процес вимови і слухання, будову мовлення, зв'язок між значеннями слів і виразів, звукову і смислову спорідненість слів і їх частин, відмінність між мовою індивідуальною і загальнонародною, зв'язок письма з мовою, зв'язок графічних уявлень з уявленнями вимовними тощо. Отже, вчений визнає той факт, що діти молодшого віку здатні в доступній для

них формі засвоїти елементарні уявлення про будову мовлення та форми його існування.

40–50–ті роки характеризувалися початком фундаментальних психологічних досліджень функцій, структурних ознак усного й писемного мовлення, особливостей вираження думки в цих двох формах. Проблему психологічної структури усного й писемного мовлення як двох специфічних феноменів психіки вчені тісно пов'язували з психологією внутрішнього мовлення, яке виконує функції підготовки зовнішнього або його сприймання та осмислення. Ґрунтовні дослідження І. О. Синиці, перші спроби Л. К. Балацької дати порівняльну характеристику усного й писемного мовлення молодших школярів та з'ясувати психологічні основи навчання їх будувати зв'язні висловлювання створили умови для подальшого вдосконалення методики навчання учнів початкових класів. Також учені-методисти зосередили увагу на пошуках шляхів удосконалення культури усного і писемного мовлення.

В Україні на цьому етапі розвитку методичної науки проблемі розвитку усного і писемного мовлення школярів приділяли увагу вчені М. М. Баженов, Т. Ю. Горбунцова, М. І. Дорошенко, Б. С. Саженьок, К. І. Шендер та ін. Вони притримувались думки про необхідність систематичної роботи з цього питання, починаючи уже з першого класу.

У 50–ті роки вперше в українській методиці навчання мови з'являється думка про необхідність піднесення стилістичної грамотності школярів шляхом збагачення їхнього мовлення стилістичними ресурсами. Це пов'язано з іменами таких учених, як Б. М. Кулик, М. П. Миценко, Я. С. Шлаган.

У російській методиці в 1940 р. з'явилося монографічне дослідження В. С. Філатова „Речь школьника”, де робилася спроба дати порівняльну характеристику морфологічної і синтаксичної структур усного та писемного мовлення молодших школярів.

На 50-ті роки припадає початок науково-методичної діяльності відомого російського вченого Т. О. Ладиженської, з ім'ям якої пов'язане виділення методики розвитку мовлення в окрему галузь лінгвометодики. На її думку, саме врахування спільних і відмінних ознак у навчанні усного та писемного мовлення дає можливість розвивати в школярів уміння добирати потрібні для викладу думки факти.

Досить прогресивною на цьому етапі розвитку методичної науки була думка М. В. Колокольцева про те, що усне і писемне мовлення мають свою специфіку, що дає можливість не тільки говорити окремо про розвиток усного і писемного, а й уряді випадків розмежовувати ці заняття, але таке розмежовування має бути умовним. Вченому не вдалося розв'язати проблему диференційованого навчання, тобто засвоєння знань, умінь і навичок користуватися усним і писемним мовленням як специфічними видами мовленнєвої діяльності.

Отже, 40-50-ті роки характеризувалися посиленням уваги до питань психології усного й писемного мовлення, появою психологічних досліджень з проблеми динаміки мовлення школярів, а також спробами визначити систему

методичних заходів щодо розвитку вмінь продукувати зв'язні висловлювання певної форми мовлення. Але це не дало змоги описати методичні шляхи підвищення культури усного й писемного мовлення.

Дослідження Т. О. Ладиженської не ставили завдання дослідити усне монологічне мовлення молодших школярів, але сама висловлена думка про його недосконалість і про необхідність створення певної системи формування відповідних умінь і навичок мала на той час дуже велике значення.

Такі думки щодо практичної реалізації її зауважень були висловлені в кінці 60-х років. І. О. Блохін визначає неможливість механічно переносити прийоми розвитку писемного мовлення на розвиток усного. Але поза увагою лишилися такі важливі ознаки усного мовлення, як його інтонаційне та функціонально-стилістичне оформлення. Відповідно не знайшла належного місця проблема комплексного формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови усних висловлювань.

Заслуговує на увагу посібник вчителів Г. І. Липкіної та М. І. Оморокової. Розглядаючи мовлення як організовану за допомогою мови діяльність людини та визнаючи усну і писемну форми такої діяльності, вчені підкреслюють, що усне й писемне мовлення тісно взаємозв'язані й значною мірою впливають одне на одне. Водночас між ними існує істотна психологічна відмінність. Тому „чітка диференціація цих двох видів мовлення, розуміння істотних відмінностей у їх психологічній природі є необхідною і обов'язковою умовою визначення програми роботи з розвитку як усного, так і писемного мовлення учнів”.

Проблеми розвитку усного мовлення школярів знайшли відображення у працях М. В. Леонової, В. І. Русінової, І. О. Синиці, Н. Г. Шкурятної та ін. Слід наголосити, що основна увага вчених була зосереджена на формуванні орфоепічних умінь і навичок школярів та збагачення їхнього словникового запасу.

Основою формування мовленнєвих умінь і навичок у 70-х роках були експериментальні дослідження умов формування усного й писемного мовлення школярів Б. Ф. Баєва, Н. О. Головань, М. Л. Закожурникової, Т. В. Косми, Т. В. Красовської, В. Я. Ляудіс, І. П. Негуре, а також І. О. Синиці. Учені ставили завдання виявити можливості й умови формування усного та писемного мовлення, його діалогічний та монологічний види з урахуванням їх специфічних якостей.

Розглядаючи усне й писемне мовлення з властивими кожному з них психологічною структурою і умовами продукування, вчені роблять висновок про необхідність створити такі умови навчання, які дали б змогу школярам оволодіти механізмами виникнення кожної з цих форм. Віддаючи перевагу монологічній формі усного й писемного мовлення, автори експериментальних досліджень зробили спробу показати роль внутрішнього мовлення у формуванні зовнішнього, описати психологічні умови продукування усної і писемної форм, з'ясувати їх лексичну, фразеологічну та морфологічну структуру.

Т. О. Ладиженській належала розробка системи розвитку навичок зв'язного усного мовлення. Вона поділяла точку зору М. І. Жинкіна про необхідність створення на уроці ситуації живого спілкування як основної умови продуктивності роботи з розвитку усного мовлення та розробила таку систему навчання усного спілкування, яка ґрунтується на засвоєнні учнями компонентів типових мовленнєвих ситуацій (місце висловлювання, аудиторія, наявність і кількість реципієнтів, рівень їхньої обізнаності з предметом мовлення тощо).

Таким чином, мовленнєва підготовка школярів до оволодіння усним монологічним мовленням передбачала важливий на тому етапі розвитку методичної науки підхід – засвоєння відомостей про ознаки усного мовлення в системі: екстралінгвістичні фактори (функції мовлення, мета і умови висловлювання) – мовні засоби, зумовлені цими факторами.

На думку М. Г. Стельмаховича основний зміст роботи, виходячи із соціальної функції усного мовлення, яку воно виконує в житті людини, полягає в наступному: засвоювати теоретичні відомості про усне висловлювання, оволодівати нормами усної літературної мови, набувати вміння висловлюватися змістовно, цілеспрямовано й емоційно, оволодівати орфоепією, засобами експресії, мімікою, жестами, етикою й естетикою живого спілкування, вмінням будувати власні усні висловлювання.

Серед умов оволодіння культурою усного спілкування вчений також називає засвоєння правил виразного читання, збагачення лексичного запасу школярів, усунення помилок в усних висловлюваннях та запобігання їм. Ефективними, на його думку, методами засвоєння знань про ознаки усного мовлення й формування на цій основі необхідних умінь і навичок є живе слово педагога, бесіда, метод спостереження і аналізу мовних явищ, самостійна робота учнів.

Експериментальна перевірка рівня знань молодших школярів з культури мовлення і стилістики, яка була проведена в 70-х роках в Ленінграді Чижовою Т. І., послужила підґрунтям для введення в початкових класах елементів практичної стилістики, про що свідчать праці Нечай Л. Д. та Пентилюк М. І.

Учені визнавали, що молодші школярі здатні не тільки знаходити синоніми в мовленні, розрізняти їх стилістичне забарвлення, добирати близькі за значенням слова, а й використовувати ці слова відповідно до мети висловлювання, виявляти найхарактерніші стильові риси текстів, знаходити певні стилістичні недоліки. Однак рівень таких стилістичних умінь є невисоким. Тому необхідно дати учням певний мінімум стилістичних знань, створивши тим самим основу для свідомого формування мовленнєвих умінь і навичок. Нажаль, розробити й апробувати таку систему функціонально-стилістичної роботи в початкових класах у 70-х роках ученим не вдалося. Не було розроблено й методики навчання стилістично диференційованого усного та писемного мовлення.

Але Т. І. Чижова відстоює думку, спираючись на дослідження М. І. Жинкіна, А. К. Маркової, Л. І. Айдарової, Ф. І. Ібрагімбекова, що вже в початкових класах є доцільним пропедевтичне ознайомлення з основами

стилістики – стилістичними поняттями й розвиток на цій основі необхідних стилістичних умінь.

Думку про введення відомостей з функціональної стилістики в навчання мови та мовлення відстоюють також Т. О. Ладиженська, В. І. Капінос, М. І. Пентилюк, С. М. Іконников. Так, В. І. Капінос визначає що потрібна сукупність операцій для реалізації всіх чотирьох фаз мовленнєвої дії, якщо виходити з положення про оптимальні умови для розвитку мовлення, коли навчання мови будується як навчання мовленнєвої діяльності. А засвоєння мовних засобів у рамках мовленнєвої діяльності дає змогу навчати мови як засобу спілкування, бо за допомогою діяльнісного підходу можна наблизити умови навчання до природних умов спілкування, тобто ввести учня в близьку до реальної мовленнєву ситуацію. Це завдання, на думку вченого, можна реалізувати лише з опорою на функціональну стилістику.

Теоретико-практичні шляхи вдосконалення структури, змісту й методики навчання мови та мовлення у світлі теорії мовленнєвої діяльності в 90-х роках поглибилися працями М. С. Вашуленка, В. І. Капінос, Т. О. Ладиженської, М. І. Пентилюк, В. О. Собко, Н. І. Лазаренко, Л. М. Міненко, В. А. Каліш та ін. Зростання соціальної значущості української мови, попит на соціально активну особистість, здатну вільно спілкуватись в багатограному суспільному житті, зумовили активні перебудовні процеси в навчанні мови, появу нових науково-методичних праць, практичних посібників для вчителів. Активізувалася увага вчених М. І. Пентилюк, Б. С. Мучник та ін. До проблем культури мови і стилістики.

Так, важливий внесок в дослідження з цього приводу зробив висновок М. С. Вашуленка про недосконалість усного мовлення школярів. Вчений справедливо вважає, що однією з причин цього явища є „відсутність розробленої методики формування умінь використовувати під час висловлювань такі виражальні засоби, як інтонація, сила голосу, тип мовлення, що мають бути безпосередньо зорієнтовані на слухача і враховувати конкретну ситуацію висловлювання чи спілкування”.

Глибоке всебічне вивчення усного мовлення молодших школярів є однією з найважливіших умов удосконалення їхнього мовленнєвого розвитку під впливом суспільства і вчителя особисто.

Тадєєва І.М.

ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Через підвищення загрози мирному співіснуванню людей на планеті та зростання світового тероризму проблема формування гуманних якостей особистості набула особливого значення в усьому світі.

Вивчення психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що молодший шкільний вік - це сенситивний період, коли найактивніше можуть розвиватися соціально значущі якості особистості. Визначальним для виховання гуманних якостей особистості у молодшому шкільному віці є

розвиток емоційної сфери, гуманістичних почуттів, а це передбачає переживання дітьми позитивних емоцій, дає імпульс добрим справам і починанням. Саме в межах цього вікового періоду відбуваються дуже серйозні зміни у ставленні дитини до самої себе, змінюється її свідомість, тому початкова шкільна ланка покликана створити засади моральної культури і гуманності зокрема. У початковій школі пріоритетною є загально-навчальна підготовка з домінуванням мовної освіти, яка є метою і засобом навчання, що дозволяє краще врахувати визначальну особливість молодших школярів, а отже, пріоритети гуманного виховання лежать у гуманітарній сфері.

За психологічною структурою гуманні якості особистості є психологічним утворенням, яке виникло внаслідок синтезу гуманного мотиву і специфічних для нього форм і способів поведінки. Новоутворені гуманні якості особистості виявляються у стосунках, визначаючи їх зміст і спрямованість. До гуманних якостей особистості ми відносимо власну гідність, доброзичливість, чуйність, уважність, терпимість, рефлексію, емпатію, миролюбність, повагу до іншої людини, людяність, сердечність, великодушність, доброчесність, вимогливість, співпереживання, відповідальність, турботливість, милосердя.

Основою змісту виховання гуманних якостей особистості, на нашу думку, є система гуманних цінностей. Діяльність вихованців повинна спрямовуватись на засвоєння системи цінностей, які виступають фактором формування гуманних якостей особистості. Результати проведеного нами педагогічного дослідження і визначення рівнів гуманності учнів дали можливість спроектувати зміст гуманного виховання за такими напрямками:

виховання гуманних духовних потреб;

виховання гуманного ставлення до себе: розвиток почуття власної гідності, бережливого ставлення до власного здоров'я, поваги до себе, адекватної самооцінки, прагнення до самовдосконалення, гуманних якостей особистості, усвідомлення власної національної належності;

виховання ставлення до неживої природи: ставлення до природи як до спільного дому, відчуття відповідальності за збереження і розумне використання природних ресурсів;

виховання гуманного ставлення до живої природи: бережливе ставлення до тварин, усвідомлення їх залежності від людей і піклування про них;

виховання гуманного ставлення до інших людей: ставлення до людини як до найвищої цінності, визнання гідності й повага до поглядів і переконань будь-якої людини;

формування активної життєвої позиції;

виховання свідомої дисципліни, обов'язку, відповідальності;

виховання готовності надати безкорисливу допомогу тим, хто її потребує.

Реалізація змісту гуманного виховання дозволяє досягти бажаного ідеалу, який втілює кращі якості українського народу і схвалений людством, є взірцем поведінки і стосунків між людьми, стимулом і метою розвитку як людини, так і суспільства цілому.

Нами була складена поетапна програма фіксації, аналізу і оцінки гуманності молодших школярів. Як і в кожному виді діяльності, у гуманній сфері можна виділити такі основні структурні компоненти: емоційний, інтелектуальний, операційний і мотиваційний.

Специфіка знань про гуманність полягає в тому, що вони віддзеркалюють складні психо-соціальні явища, закони існування людини в суспільстві, принципи ставлення до людини як до вищої цінності, а не засобу досягнення суспільних й індивідуальних потреб, цілей тощо.

До основних умінь і навичок гуманної діяльності, які можна сформувати в молодших школярів під час вивчення предметів гуманітарного циклу, ми відносимо такі: вміння оцінювати себе і свої вчинки, вчинки інших людей, визнавати своє місце серед інших людей, розуміти їх, поважати гідність свою та інших людей, надавати безкорисливу допомогу, співчувати, гуманно поводитись у конкретній ситуації, не пропускати можливість захищати тих, хто цього потребує. Мотиваційну сферу гуманної діяльності становлять гуманні мотиви.

Виховання гуманності передбачає діагностичне вивчення рівня її сформованості у молодших школярів. На основі концептуальних моделей формування гуманності нами була розроблена спеціальна методика дослідження, за якою виділено чотири рівні вихованості гуманних якостей особистості молодших школярів.

Низький – дитина взагалі не може або може лише частково виразити поняття про гуманність, її визначення тавтологічні, інтерес до проблем, пов'язаних із гуманністю у неї відсутній, її поведінка егоїстична, ставлення до інших людей байдуже.

Середній – дитина може виразити частину гуманних уявлень адекватними поняттями, її визначення описові, вона намагається дотримуватись моральних норм, орієнтована на позитивне ставлення до людей.

Достатній – дитина може виразити описово більшість понять, вона орієнтована на гуманну поведінку та розвиток гуманних якостей людини, для неї характерне доброзичливе ставлення до людей, почуття власної гідності, негативне ставлення до жорстокості, їй властива гнучкість застосування знань при аналізі ситуацій, пасивна гуманна позиція.

Високий – дитина може адекватно визначити всі поняття, якості свої та літературних персонажів, доброзичливо ставиться до людей, усвідомлює свою гідність і вільну позицію, необхідність гуманного ставлення до інших і дотримання моральних норм, їй властива гнучкість застосування знань при аналізі ситуацій, здатність співчувати, надавати безкорисливу допомогу, активна гуманна позиція.

Дані констатуючого експерименту відображені у графіку (див. рис.1):

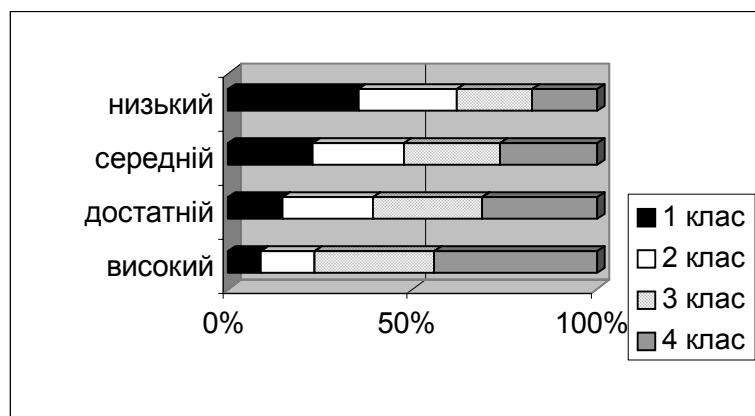


Рис. 1. Рівень розвитку гуманності учнів початкових класів

Отримані результати продемонстрували низький загальний рівень сформованості гуманності у дітей і дозволили зібрати об'єктивні дані та уникнути помилок одноразового враження від вчинку дитини.

В експерименті брали участь 2 групи дітей : експериментальна, група А - першокласники, діти шестирічного віку (N=64) і контрольна , група В - першокласники, діти шестирічного віку (N= 64).

Отримані в експериментальній групі А результати в кінці кожного навчального року порівнювалися з результатами в групі В, а також із результатами констатуючого експерименту в кожній групі, після чого робився висновок про доцільність й ефективність формуючих впливів.

Запропонована нами методика формування гуманних якостей особистості включає одночасний вплив на сфери раціонального мислення, емоційного сприймання і вироблення навичок гуманної поведінки. На початковому етапі учні не лише глибоко засвоюють правила гуманної поведінки шляхом вивчення матеріалу підручників та проведення бесід, а й усвідомлюють їх суть, завдяки тлумаченню вчителем змісту гуманних понять на уроках читання, словниковій роботі на уроках письма та ін. На основі глибоких знань про норми гуманної поведінки ми, створюючи конкретні ситуації, театралізовані оповідання на уроках читання, добираючи рольові ігри, намагалися створити емоційне забарвлення, умови для переживання та виникнення позитивного емоційного ставлення до вчинків. На наступному етапі ми закріплювали гуманні почуття учнів і стимулювали їх шляхом формування гуманних взаєностосунків з однолітками та дітьми, що мають вади фізичного розвитку, переконань про необхідність гуманної поведінки. Сформовані гуманістичні почуття і переконання викликають бажання здійснювати гуманні вчинки. Тому далі ми прагнули озброїти учнів уміннями і навиками гуманної діяльності шляхом демонстрування реальних вчинків, вправління, тренінгів під час спілкування з однолітками та учасні у добродійній діяльності. Особливості кожного виду роботи детально описані у дисертаційній роботі. З метою формування гуманних якостей особистості нами було запропоновано план виховної роботи на уроках читання, письма та зв'язного мовлення в початковій школі, який не першоджає перебігові навчального процесу, і вправджувався за такою схемою: (див.рис.2). Працюючи над твором за такою схемою, діти краще

розуміють не лише стан іншої людини, але і свій власний, вчаться перетворювати зовнішній світ на особистий. Таке навчання сприяє виробленню активної творчої позиції учня, адже глибина усвідомлення ним моральної вимоги є істотною умовою виникнення емоційного переживання.

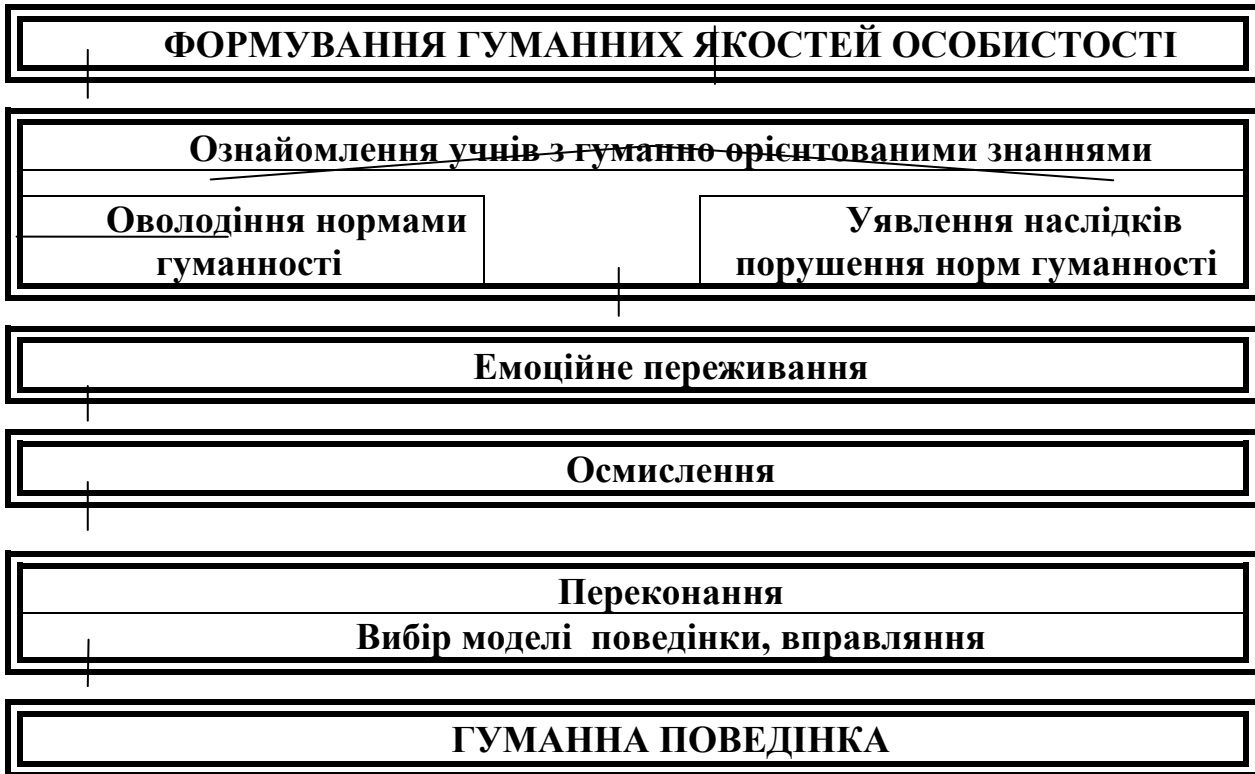


Рис.2. Процес формування гуманних якостей особистості

Особиста значущість знань про гуманність для кожного вихованця досягається шляхом формування їх як інструменту, необхідного кожному для освоєння і перетворення дійсності, розкриття прямих та опосередкованих зв'язків між людиною і суспільством, усвідомлення молодшими школярами їх необхідності і доцільності.

У 1996 році Інститут дефектології АПН України розробив і виніс на обговорення Президії АПН України Концепцію “Реабілітація дітей –інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями”, серед основних завдань якої є формування ставлення до дитини з особливостями психофізичного розвитку як до особистості. Відомо, що навчання у школі краще дається тим дітям, які емоційно зрілі, вміють спілкуватися з різними, у тому числі й хворими, людьми, розуміти їх, співпереживати, керуються у своїх вчинках гуманними мотивами.

Результати дослідження довели, що правильно організована взаємодія з дітьми, що мають вади фізичного розвитку, створює особливо сприятливі умови для формування гуманних якостей особистості. Проведене нами дослідження підтвердило наявність специфічних особливостей мотивації взаємодії молодших школярів з дітьми з вадами фізичного розвитку і залежності її від соціальної ситуації розвитку дітей, умов їх життя і виховання.

Гуманістична спрямованість мотивів цієї взаємодії забезпечується такою організацією спільної діяльності дітей, яка передбачає позитивне домінування здорової дитини і блокує ставлення до дитини, що має вади фізичного розвитку, з позиції зверхності. Теоретичний аналіз проблеми та дані експериментального дослідження дозволили виділити психолого-педагогічні умови ефективності такої взаємодії. Це забезпечення адекватних уявлень одне про одного і норми побудови стосунків; включення дітей до такої спільної діяльності, здійснення котрої неможливе без активної участі партнера-дитини з вадами фізичного розвитку, відповідальність здорового учня за успіх в діяльності та емоційний комфорт дитини з вадами розвитку, а також забезпечення її ініціативності.

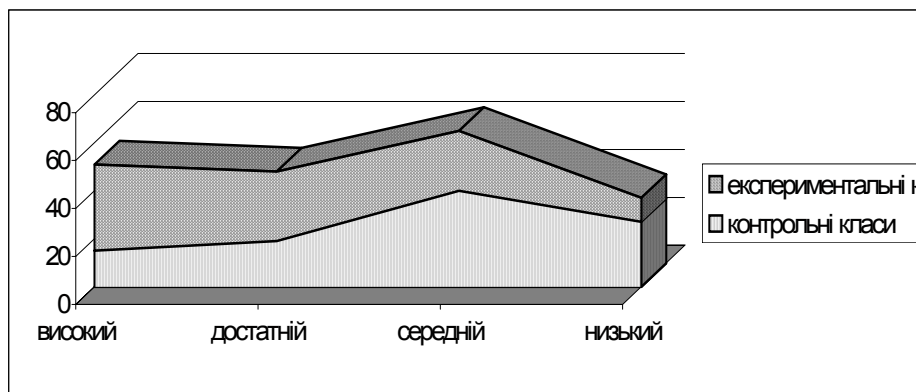


Рис.3. Результати проведеної роботи з формування гуманних якостей особистості молодших школярів

Отримані нами дані свідчать не лише про принципову можливість активізації контактів здорових дітей з дітьми, що мають вади фізичного розвитку, у різноманітних життєвих ситуаціях, але й про необхідність цілеспрямованого формування гуманних мотивів такої взаємодії, для розвитку “емоційної обдарованості”, гуманних якостей особистості дітей. Суттєвий вплив на формування гуманних якостей особистості здійснює матеріал підручників про дітей з особливими потребами: тексти про таких дітей викликають живий емоційний відгук та бажання допомогти.

Як бачимо, зміни в бік підвищення рівня гуманності відбулися як в експериментальній, так і в контрольній групах, але в експериментальній групі високого і середнього рівня досягла значна більшість школярів. Отже, розроблені нами умови істотно підвищили рівень гуманності учнів. На нашу думку, це можна пояснити інтенсивністю та систематичністю проведеної роботи, а також залученням учнів до спілкування з дітьми, що мають вади фізичного розвитку, ознайомленням з їхнім життям та вивченням матеріалів про них.

Література

1. Крутецький В.А. Психологія обучения и воспитания школьников: Книга для учителей .-М.: Просвещение. 1976.- 303 с.
2. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1984 .-216 с.

3. Куренда Л.Д. Соціально-педагогічні фактори виховання гуманних рис у старших підлітків // Педагогіка і психологія.-1997.-№2.- С.5-6.

Шилкунова З.І.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО САМОВІДНОШЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.

Питання про необхідність формування позитивного самовідношення своїм підгрунтям має гуманістичну педагогіку минулого. Передумовами його актуалізації сьогодні є педагогічні ідеї Квінтіліана, які одержали своє продовження та розвиток у епоху Відродження; педагогічна система Я.А.Коменського, ідеї якого не втратили актуальності й сьогодні; спадщина великих вчителів-гуманістів Ж.Ж.Руссо, І.Песталоцці, А.Дістервега; прогресивні погляди українських просвітників Г.С.Сковороди, Я.Г.Козельського, О.В.Духновича, Х.Д.Алчевської, С.Ф.Русової, В.О.Сухомлинського.

Разом з тим, розвиток масової освіти проходив не в площині реалізації гуманістичної тенденції, а під впливом ідей Й.Гербарта. Створена ним система - класичний приклад авторитарної моделі навчання, де вчитель виступає, як суб'єкт, а учень є об'єктом в руках у вчителя. Гербартіанство створило модель школи, заснованої на регламентації навчального процесу, вербальних методах навчання, яка орієнтується на окремого індивіда, але який навчається й виховується за допомогою стандартних, однакових для всіх методів та норм, що нівелюють індивідуальність. З точки зору В.Суходольського причиною цього є той такт, що "авторитарна педагогіка зручна для вчителя: не пред'являє до нього особливих вимог, дозволяє зберегти за собою "командні позиції". Ця модель певним чином задовольняє і батьків: діти знаходяться в школі, а не "шатаються" вулицями, й через деякий час вони одержать диплом про закінчення навчального закладу. Нарешті, як підкреслив В.Суходольський, нова модель школи потребує досить великих коштів, і жодна держава не змогла їх виділити. Існуюча ж дешева в такій мірі, що її можна реалізувати навіть під дахом "школи-руїни", причому, якість навчання практично не змінюється в гірший бік. / 4, 119/.

На жаль, і сьогодні в світі переважає авторитарна модель навчання, яка не дає школярам права на самостійність у навчальному процесі, обмежуючи їх діяльність вузько регламентованими можливостями. Фактично діти перебувають на фабриках навчання, в школах, де кваліфіковані працівники освіти, вчителі, готують дітей до індустріального виробництва /4, 120/. Все це загострює відчуженість офіційно діючої системи освіти від індивідуальних інтересів та цілей більшості людей.

Тобто, головною суперечністю сучасної освіти є протиріччя між потребою людини у своєму повному розвитку й самореалізації та неможливістю задовольнити цю потребу за допомогою сучасної освіти навіть наближено. "Складається парадоксальна ситуація: освіта як спосіб піднесення людини, до її сутності, знайдення нею самої себе виступає серйозною перепорою такого руху" /8, 85/. Як відомо, проблеми сучасної освіти привели до того, що на

початку 70-80-х років ЮНЕСКО віднесла проблему реформування освіти до глобальних проблем людства.

Необхідність реформування системи освіти в Україні підтверджена багатьма авторами /Г.А.Балл, І.Д.Бех, А.П.Валицька, В.С.Лутай, С.М.Косолапов, Г.А.Овчинников, В.П.Подвойський, Л.В.Сохань, В.І.Шинкарук, А.В.Фурман та інші. Сьогодні багато дослідників ведуть інтенсивний пошук нової парадигми освіти, схилившись до парадигми особистісно-орієнтованої освіти. Принцип особистісно-гуманного підходу в педагогіці було сформульовано видатним педагогом сучасності Ш.А.Амонашвілі, який вбачав його сутність у тому, щоб "...дитина усвідомлювала навчальне завдання /педагогічно й соціально обов'язкове/ як вільно вибране й сприймала її на основі бажання, бо пізнавальна потреба дитини в умовах імперативного навчання згасає" /1, 5-10/.

Проте, конкретно-історичні умови не дали можливостей видатним мислителям повністю розробити й реалізувати теорію особистісно-орієнтованої освіти. Соціокультурні передумови для цього склались лише внаслідок демократичних перетворень, які пройшли в Україні в 90-і рр. Разом з тим, як зауважує І.С.Подмазін, і сьогодні відсутня цілісна теоретична база особистісно-орієнтованої освіти. Автор вказує на суперечність між небувалим збільшенням обсягу знань та можливістю дитини в їх засвоєнні як на головне протиріччя сучасної системи освіти. І.С.Подмазін вбачає можливість вирішення вказаного протиріччя в майбутньому шляхом реформування змісту освіти таким чином, "...щоб зберегти основне ядро знань, але одночасно залишити простір для накопичування учнями життєвого досвіду, експериментаторства, культурного розвитку особистості /8, 87/.

Зауважимо тут, що, на наш погляд, підхід, запропонований С.І.Подмазіним, який докорінно не торкається питання про зміну змісту й методів навчання, за умови будь-якого формального перетворення змісту самої освіти /зменшення, збільшення обсягу, зміни послідовності вивчення тощо/ не дасть бажаних результатів. Розвиток дитячої суб'єктності неможливо забезпечити лише шляхом гуманізації вчительського ставлення до дитини, бо неможливо виростити суб'єкта тільки вчительським терпінням, доброзичливістю, повагою до дитини. На наш погляд, істинне особистісно-орієнтована освіта, крім педагога-гуманіста висповідуючого його мораль, повинна бути наповнена змістом, який би дозволяв реалізувати всі принципи особистісно-орієнтованої педагогіки. В рамках традиційного, зручного для імперативної системи змісту освіти, формування суб'єкта життєдіяльності неможливе. На наш погляд, педагогічною системою, яка гармонійно поєднує традиції гуманістичної педагогіки та зміст освіти, що сприяє вихованню суб'єкта, є система розвивального навчання, заснована на теорії навчальної діяльності Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова.

В.В.Давидов вважає, що в основі загального психічного розвитку школярів лежить процес формування в них у ході виконання навчальної діяльності теоретичної /змістовної/ рефлексії, аналізу й планування, а це визначає суттєву перебудову всієї пізнавальної та особистісної сфери дітей /2/. У вихідній формі навчальна діяльність виступає як колективно-розподілена, де вирішення

завдання здійснюється спільно вчителем та учнями - при розподілі між ними навчальних дій /2, 9/.

Як показали дослідження А.К.Дусавицького та інших авторів, при спеціальному способі організації навчальної діяльності змінюється весь подальший хід розвитку дитини /5/. Рефлексивна позиція, яка виникає в процесі вирішення навчального завдання, є особистісна позиція, як можливість нового погляду на власні здатності - через площину поглядів інших, всієї групи. Особистісний розвиток, як відображення спільної колективної діяльності дає орієнтири, спрямованість психічному розвитку. Ті властивості психіки, які формуються в процесі навчальної діяльності, виступають як необхідні засоби подальшого розвитку особистості /6/. Високий ступінь задоволеності міжособистісними стосунками приводить до того, що клас набуває функції референтної групи для школярів. Розвиток особистості виявляється в появленні психологічних новоутворень: рефлексії на власні способи діяльності й теоретичного ставлення до дійсності. Сформована у навчальній діяльності здатність до рефлексії починає використовуватись і при аналізі міжособистісних стосунків /5/. Як зауважує Н.В.Репкіна, школярі в класах з розвивальним навчанням мають більш розвинуту особистісну рефлексію, їм більш властиві емоційна стійкість, відсутність агресії у ставленні до ровесників та дорослих, відсутність труднощів у спілкуванні тощо /10/.

В.В.Давидов, В.І.Слободчиков, Г.А.Цукерман підкреслюють, що суб'єктом навчальної діяльності на дискусійному уроці є група спільно працюючих дітей. Суб'єкт рефлексивної роботи не індивідуалізований, рефлексія існує в інтерпсихічній формі. Клас як складно-скооперована група вміє учитись у дорослого /3/. Г.А.Цукерман підкреслює, що діти, які засвоюють навчальний матеріал у форму спільної роботи, вдвічі краще вміють оцінювати свої можливості і рівень знань, ніж діти, які засвоюють той же матеріал, але в формі фронтальної роботи /12/.

Н.М.Трунова показала, що в процесі навчальної діяльності, побудованої на принципах змістовного узагальнення, відбувається не лише формування теоретичного мислення школярів, але й розвиток сфери самосвідомості. Учні початкових класів розвивального навчання виявляють більш виражену схильність до порівняно повного пізнання себе та ровесників. При цьому вони акцентують увагу на найбільш суттєвих характеристиках людини - моральних та ділових рисах - і, відхиляючись від окремих моментів, прагнуть здійснити різнобічний аналіз, виділяючи в себе та в інших як позитивні, так і негативні якості /11/.

Результати дослідження А.В.Захарової, Т.Ю.Андрущенко, М.Е.Боцманової виявили залежність особливостей самооцінки молодшого школяра від рівня сформованості навчальної діяльності та сформованості рефлексії. Учні, орієнтовані на спосіб дій, володіють дослідницьким типом самооцінки, відносною емансипованістю від зовнішньо виражених успіхів на етапі первинної орієнтації в діяльності, використанням для аргументації самооцінки аналізу предмета діяльності та способів його перетворення. Тобто, сформована рефлексія сприяє становленню самооцінки як надійного механізму саморегуляції. Учні з високим рівнем рефлексії дають обережну оцінку своїм

можливостям. Зниження ж рівня рефлексії співвідноситься з підвищенням упевненості в собі, при цьому самооцінка стає неадекватною і втрачає свою регулятивну функцію /7/.

Отже, організація навчальної діяльності у початковій школі як діяльності колективно-розподіленої при теоретичному узагальненні навчального матеріалу сприяє принципово іншому, ніж при традиційній організації навчання, розвитку особистості школярів. Незважаючи на те, що проблема цілеспрямованого формування позитивного самовідношення у молодших школярів до цього часу не ставилась, як окреме завдання, у жодній освітній системі, на наш погляд, система розвивального навчання Д.В.Ельконіна і В.В.Давидова сьогодні є найбільш відповідною вказаній меті, оскільки сприяє: розвитку змістовного теоретичного узагальнення; розвитку логічної та особистісної рефлексії; розвитку адекватної самооцінки, яка виконує регулятивну функцію; розвитку високого /в межах віку/ рівня самосвідомості; принципово новому, в порівнянні з традиційною системою навчання, розвитку особистості.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. - К.: Освіта. 1991. -С.5-10.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: ИНТОР, 1996.- 544 с.
3. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психол., №3-4, 1992.- С.14-19.
4. Долженко О.А. Очерки по философии образования. М., - 1995. - С.119
5. Дусавицкий А.К. О социальной ситуации развития личности при включении ребенка в учебную деятельность // Вест. ХГУ. - 1998. - № 320: Психология деятельности и познавательных процессов.-С.3-7
6. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности.- М.:Дом педагогики, 1996. - 208 с.
7. Захарова А.В., Андрущенко Т.Ю.. Особенности формирования оценки и самооценки качеств личности в младшем школьном возрасте.// Новые исследования в психологии, 1981, №2. - С.72-77.
8. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование.Социально-философское исследование."Просвіта".Запорожье, 2000, - С.85.
9. Репкин В.В. О понятии учебной деятельности. //Вестн. ХГУ. - 1976.- №32: Психология. -Вып.9. - С.3-10.
10. Репкина Н.В. Система развивающего обучения в школьной практике. /Вопросы психологии. -1977, №3. - С.40-51.
11. Трунова Н.М. Влияние учебной деятельности на развитие самосознания младших школьников //Новые исследования в психологии. - 1981. №1. -С.48-53.
12. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. -Томск: Пеленг. - 1993.- 268 с.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Зінченко В.М.

ДОПОМОГА БАТЬКАМ ДОШКІЛЬНИКІВ ПО ОВОЛОДІННЮ ПСИХОЛОГІЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ВИХОВАННЯ

Закон України “Про дошкільну освіту” вимагає відповідальності батьків о осіб, які їх замінюють, за розвиток, виховання та навчання дітей і необхідності забезпечення їх дошкільної освіти в сім’ї відповідно до вимог Базового компоненту дошкільної освіти (стаття 8).

У “Концепції дошкільного виховання в Україні” головна мета визначається як виховання духовності у дошкільників. Чи можемо ми вважати, що головні особи, які формують особистість дошкільнят - батьки і вихователі - мають достатні знання і досвід для пробудження духовності у своїх вихованців? Мабуть цей пласт духовності необхідно піднімати в комплексі - вихователі + батьки + дитина. Вчені вважають, що розробка цієї проблеми є новою як для науковців, так і для практиків України.

Згідно цього одне із важливих завдань вихователів і батьків - допомагати дитині визначати своє місце в системі відносин, в якій вона живе. В дошкільні роки малюк повинен не тільки набути типових рис особистості, а й розкрити творчі можливості, стати неповторною індивідуальністю з власними смаками, інтересами, здібностями.

Вирішення цих завдань вимагає наявності у вихователів і батьків психологічної компетентності як основи педагогічної культури і культури галі, бази для здійснення завдань всебічного розвитку дитини.

Вирішити всі ці проблеми і батькам, і вихователям допоможе психолог шкільного закладу. Саме він відіграє головну роль в організації педагогічного процесу дошкільного закладу, його психологізації, організує взаємодію дорослих і дітей, використовує різні види і форми психологічної допомоги.

Психологічна допомога - емке поняття, зміст якого вміщує використання такого методу як глибинне інтерв'ю до різноманітних технологій соціально-психологічного тренінгу, понять і методів, які підіймаються до медичної психотерапії. Інакше жива і тонка тканина відношень психолога і його клієнта дуже легко руйнується, а сама психологічна допомога стає або моралізаторством, або простим співчуттям.

З цих позицій науково обґрунтовану організацію педагогічного процесу слід розглядати в залежності від ефективної психологічної освіти персоналу дитячого садка і батьків.

Психолог допомагає вихователям налагодити довірливі стосунки з батьками, взаємозв'язки між родинами і суспільним вихованням, вивчає запити, потреби батьків, сприяє підвищенню ІУ психолого-педагогічної ^ культури і компетентності у розумінні своїх дітей, в усвідомленні, що саме позитивні

умови родинного виховання в ранній і дошкільний періоди визначають найістотніші якості майбутньої особистості.

У методичній і спеціальній літературі, дослідженнях Буличової О.І., Бурлакової І.О., Дьяченко О.М., Лаврентьевої Т.В., Міщик Л.І., Рогова Є.Г. визначається, що психолог в дитячому садку це особа, яка знає і глибоко розуміє дитину, компетентна відносно загальновікових і індивідуальних закономірностей психічного розвитку дітей, вільно орієнтується в психології дорослих, вміло виділяє позиції дорослих відносно своїх вихованців. Це особливі ЛЕОДИ - делікатні, доброзичливі, чуйні, здатні співчувати, співпереживати, які вміють позитивно впливати на спілкування, ставлення поміж людей, стимулювати дорослих і дітей до тієї чи іншої діяльності.

Здійснення переходу загальної середньої освіти на новий зміст, структуру і термін навчання вимагає перегляду організації роботи з підготовки дітей дошкільного віку до навчання в школі. Державою гарантована дошкільна освіта кожній дитині у державних дошкільних закладах Але близько 60% малюків сьогодні з різних причин не відвідують дошкільні заклади. Практика свідчить, що батьки, які виховують дітей удома, не мають необхідної компетенції, часто шукають засоби отримання допомоги і вихованні і освіти дітей поза межами системи освіти.

Крім створення сприятливих умов, використання новітніх технологій в хжитньо-виховній роботі з вихованцями, необхідні нові підходи в роботі з батьками, підвищення їх психолого-педагогічної компетентності, залучення Ю сумісної діяльності по супроводженню дітей, побудова позитивних йаємовідносин. Особлива увага відводиться відкриттю нових по організації руп відвідування (полуденні, групи освітніх занять, групи з одноразовим арчуванням або зовсім без нього, повний день і т.п.). НАДІ лам освіти, іедагогічним колективам дошкільних закладів рекомендується введення ющально-педагогічного патронату, проведення роз'яснювальної роботи зеред батьків відносно необхідності здобуття дітьми дошкільної освіти. "Бихологи дошкільних закладів мають особливу увагу приділити їсихологізації освітньо-виховної роботи, формуванню психологічної компетешності вихователів та батьків.

Аналіз соціологічних і психологічних досліджень свідчить про те, що зм'я в останні десятиліття не стала міцнішою. Виникла ланка їзаємопов'язаних проблем: змінився віковий рівень сімей, з'явилися нові їх шли, почастишали шлюби в 16-17 років, не зменшилась кількість "матерів-здиначок" і "зайвих дітей" і, при невичерпному алкоголізмі, наркоманії, яка зозгортається, жорстоке поводження з дітьми. На жаль, ще не зжиті і явища тоспіталізму".

У психологічних і педагогічних дослідженнях останніх років достатньо [фидшається уваги психології сім'ї, організації психологічної служби в мкладах освіти.

Ідея психологічної служби, необхідність роботи психологів у дошкільному закладі виникли в значній мірі не з причини зіпсованості наших щтей, а тому що головні збудники психологічних порушень, відхилень поведінки у дитини

частіше приховуються не всередині її самої, а в її близькому соціальному оточенні, в досвіді її спілкування і взаємовідношеннях з важливими для неї дорослими людьми, а саме з батьками і вихователями.

Інструктивно-методичний лист "Психолог дошкільного закладу" окреслює головні завдання і напрямки роботи психолога з батьками. Мета роботи психолога з членами родин вихованців - з матір'ю, батьком, бабусями, дідусями - повернути їхню увагу до долі власної дитини, допомогти зрозуміти вирішальне значення ранніх та дошкільних років у формуванні особистості, ролі батька й матері, і загалом, теплої, доброї атмосфери. У формуванні таких базисних якостей дитини, як почуття впевненості, вміння радіти, співчувати, виявляти творчу ініціативу, бути активним, дбати про добрі стосунки з членами сім'ї, з друзями, вміти достойно поводитись при перемогах і поразках. Батьки мають зрозуміти і відчути необхідність певної психологічної компетентності для того, щоб по-справжньому любити свою дитину, приймати її такою, якою вона є, ні з ким не порівнювати, не докоряти її, допомагати щасливо провести дошкільні роки у рідному колі, добре підготувати дитину до школи. Реалізувати ці завдання допомагає робота в таких напрямках, як консультативна, освітня і профілактично-корекційна

По розумінню Є.І.Рогова, робота з батьками дуже важка ланка в діяльності психолога, бо він повинен побудувати цілісний психокорекційний комплекс методик впливу на батьків. Для реалізації і побудови такого комплексу психолог, насамперед, повинен зробити психологічний аналіз біографічної та документальної інформації, з'ясувати батьківські відношення до дитини, її установки та реакції, визначити психологічну атмосферу в родині.

Зміст і форми роботи в існуючих посібниках розглядаються по-різному (по етапах або напрямках). На наш погляд, кожен з напрямків має право на своє існування, виділення певних завдань, етапів, змісту і технологій. Згідно аналізу діючих рекомендацій: завдання психологічної допомоги такі:

- ✓ допомога батькам, що вперше приводять дитину до дошкільного закладу, усвідомлення ними високого рівня психічного навантаження, яке доведеться переживати дитині в адаптаційний період, розробка найменш шкідливих систем її адаптації;

- ✓ допомога у налагодженні постійних психолого-педагогічних взаємин з вихователями;

- ✓ підвищення психологічної компетентності батьків з головних питань психології, розуміння себе, своєї ролі в житті дитини, розуміння позитивного ставлення до власної дитини;

- ✓ навчання різним формам аналізу психологічних проблем, які виникають у родинному спілкуванні та пошуку раціональних шляхів їх культурного розв'язання;

- ✓ надання батькам допомоги при виборі для своєї дитини певних студій, шкіл, індивідуальних занять;

- ✓ включення батьків у систему супроводження.

Як вважають Н Козак, С.О. Ладивір, О.М. Урбанська, Л. Якименко перший етап починається із знайомства з батьками і ознайомчої бесіди під час прийому дитини до дитячого садка. В процесі бесіди виявляється відношення батьків до вступу дітей до дошкільного закладу, їх побажання до роботи вихователів, передбачувана ступінь їх співпраці з психологом та вихователями, встановлюються перші почуття взаємодовіри та доброзичливих відносин між батьками і психологом.

На цьому етапі бажано разом подивитись приміщення, майбутню групу дитини, ігрові ділянки, познайомити батьків з персоналом дошкільного закладу.

На другому етапі вивчаються анкетні дані дитини, відомості про сім'ю,

Не можна безсоромно втручатись в особисте життя сім'ї. Сенса психологічної допомоги не в тому, щоб психолог достеменно вивчив проблему і розв'язав її для клієнта, а в тому, щоб клієнт прояснив свою проблему для себе і знайшов власне рішення.

Психолог не повинен надавати порад - рецептів, навіть якщо їх чекають від нього. Він не пропонує, не вмовляє, не підштовхує батьків, а робить все можливе, щоб вони самі виробили рішення і прийняли на себе відповідальність за його здійснення.

Не менш важливо вірно організувати роботу по підвищенню рівня психологічної освіти батьків. Психолог має пробудити і підтримувати у батьків потребу в спеціальних психологічних знаннях щодо розвитку і виховання дітей, їх ролі в супроводженні дитини. Природна інтуїція матері і батька, як найперших і головних педагогів, веде до позитивних результатів, якщо спирається на їх психологічну компетентність. Батьки повинні зрозуміти необхідність забезпечення фізичного і психічного здоров'я своїх дітей і вміти створити для цього необхідні умови вдома.

Самостійне дослідження, яке проводилось в дошкільних закладах м.м. Донецька, Слов'янська з метою розробки цілісної системи психологічної допомоги батькам психологом дошкільного закладу дозволяє рекомендувати такі моделі психологічної допомоги батькам:

Консультаційний пункт – повинен мати графік проведення індивідуальних та групових консультацій. Індивідуальні консультації проводяться 2-3 рази на тиждень за зазначеною тематикою або згідно запитів батьків. Групові - 1 раз в 2 тижні. Вони мають інформаційний характер (дискусії, диспути, лекції, круглі столи), або практичний (тренінги, проблемні ситуації, спілкування на різних рівнях батьків і дітей).

Школа психологічних тренінгів.

можлива структура така:

Психологічна вправа (побажання відвідувачам, психологу, обмін думками подобається - не подобається, виконується з м'ячем і т.п.).

Обговорення домашнього завдання (зроблених записів у щоденнику, схем, малюнків, вправ, які проводились вдома з дітьми і т.п.).

Інформаційна частина (інформація ведучого згідно теми, її обговорення, вкладення в схеми, плани, таблиці тощо).

Тренінг згідно теми (“занурення в дитинство”, “дослідження мови прийняття й неприйняття”, “тренування в мові промовляння, слухання” і т.п).

Дискусія з приводу (“Білів про права” Є.І. Лебедевої, Д.І. Єжова, “Проблеми батьків”, “Проблеми дітей”, “Що бажаємо, що маємо” і т.ін.).

Психодіагностичні вправи (впізнай чії руки, передача відчуттів, словник почуттів і т.ін.).

Домалює завдання (скласти схему, вести щоденник, заповнити таблиці, намалювати тощо).

Головний принцип - різнорівневе активне спілкування

психолог ↔ батьки, батьки ↔ діти створює умови для формування моделей позитивного спілкування і необхідної психологічної компетенції для їх побудови.

Склад батьків і дітей постійний, працюють по групам, спілкування узгоджують психолог і педагог. Центр працює постійно, але групові заняття доходять 1 раз у 2 тижні.

Центр Спілкування - будується по двом напрямкам: психолог і батьки, батьки і ти. Психолог і батьки дискутують по запланованим питанням, грають у лові ігри, виконують психологодіагностичні та психологічні вправи, складають моделі взаємовідносин, обговорюють їх корекцію. Батьки і діти спілкуються на різних рівнях (свої, чужі, дорослі, діти), з різних приводів (ділові, емоційно насичені, святкові, конфліктні, ігрові ситуації), у різних видах діяльності (побут, гра, праця, творча діяльність).

Кожна з використаних форм передбачає дуже змістовну і різноманітну підготовку психолога: планування змісту заняття, кожного питання в теоретичному та практичному відношенні; інформація або консультація; вправи, тренінги, схеми, таблиці; приклади з практики, варіанти їх аналізу; проблемні, дискусійні питання, домашні завдання тощо.

Сумісні заняття, спілкування батьків і дітей потребують певного прогнозування можливих поворотів у контактах, виникнення конфліктів і їх ліквідацію; створення умов, вибору методів і прийомів для виникнення позитивного психологічного клімату, доброзичливих взаємовідносин, активного і корисного спілкування.

Дуже важливим фактором є готовність батьків для сприйняття інформації та активних взаємодій.

Проведене нами дослідження підтвердило гіпотезу відносно того, що система психологічної допомоги об'єднує всі напрямки роботи психолога дошкільного закладу, має три базисних рівні (теоретичний, методичний, практичний) і відіграє провідну роль у формуванні психологічної компетентності батьків. Психологічною передумовою ефективною психологічної допомоги є довірлива система відношень між психологом і батьками, їх сумісні комплексні дії по вихованню дітей, їх супроводженню. Найбільш ефективна система, яка забезпечує:

- надання допомоги батькам у вивченні особливостей сім'ї, родинних відносин, умов і систем сімейного виховання;

- просвітницька, консультативно-методична і профілактична допомога, корекції рівня розвитку дитини і встановлення рівнів спілкування батьки ↔ діти, діти ↔ батьки, вихователь ↔ батьки;

організація активної практичної діяльності батьків з психологом і дітьми (практичні заняття-консультації, тренінгові групи, центр спілкування).

Досвід роботи з батьківськими групами по використанню різних форм психологічної допомоги довів, що люди можуть змінюватись, якщо потрапляють у розвиваюче середовище, якщо їм надається можливість чесного та відкритого спілкування, обміну думками відносно найскладніших проблем у атмосфері довіри та розуміння.

Групові форми роботи з батьками мають більший ефект ніж індивідуальні і надають можливості для різнобічного обміну думками, досвідом, активного спілкування. З групових форм найбільш ефективні "центри спілкування" та тренінгові групи, менш ефективні консультативні заняття.

Вагомим фактором в організації ефективної психологічної допомоги є особистість психолога, його досвід, володіння комунікативними технологіями, необхідний рівень психолого-педагогічних знань, співпраця з педагогами і батьками.

Психолог дошкільного закладу повинен створити спільно з педагогічним колективом і батьками необхідні умови, здійснити добір змісту й форм організації життя і діяльності дітей, які б сприяли збереженню і зміцненню їх фізичного та психічного здоров'я, забезпечили відповідно до вікових потреб емоційний комфорт та можливості для повноцінного розвитку, творчої активності, нахилів, здібностей кожної дитини, виховання її як індивідуальності, особистості. Здійснення цих функцій вимагає як спільних, взаємопов'язаних *форм* роботи з педагогічним колективом, лікарем, логопедом, медсестрою та іншими працівниками, так і безпосередньої роботи психологів з батьками вихованців.

ВИХОВАННЯ

Плотніков П.В.

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРИСКОРЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДОЇ ОСОБИСТОСТІ

(науково - теоретичний аспект)

Дослідження цієї проблеми, її актуальність обумовлена потребами сучасного суспільного розвитку української держави, що характеризується кардинальними соціальними перетвореннями людського буття, формуванням нової системи ціннісних орієнтації молоді особистості - як гаранта дійсної і майбутньої стабільності правової і демократичної держави. У зв'язку з цим для сучасної соціальної педагогіки характерне різке підвищення інтересу до соціалізації молоді особистості, до людини, до різних аспектів її взаємин із соціально-економічними умовами життя, природним і іншим суспільним середовищем.

"Розглядаючи визначення концептуального статусу поняття соціалізації у колі понять соціальної психології і насамперед у співвідношенні цього поняття з "Вихованням" та "розвитком особистості", Г.М. Андрєєва зазначає, що "коли розуміти процес розвитку особистості в її активній взаємодії із соціальним середовищем, то кожен з елементів цієї взаємодії має право на розгляд без побоювання, що переважна увага до одного з боків взаємодії має обернутися його абсолютизацією, недооцінкою іншого компонента. Дійсно науковий розгляд питання про соціалізацію жодною мірою не виключає проблему розвитку особистості, а навпаки, передбачає, що особистість розвивається в її становленні як активного суб'єкта" [1;275]

На сучасному етапі розвитку українського суспільства значно зросли і продовжують зростати кількість, рівень і обсяг науково-теоретичних досліджень з цієї проблематики, публіцистичних і популярних статей і книг, прогнозів і рекомендацій у педагогіці, психології, соціології й інших гуманітарних науках. Розглянута нами наукова соціально-педагогічна проблема формування соціальної активності молоді особистості в навчальній, трудовій, суспільно-політичній і культурній діяльності як один з істотних проявів суспільної людини, показника її суверенності в основних сферах життєдіяльності є в цьому контексті однією з центральних. Дослідження цієї проблеми може сприяти вирішенню багатьох практичних завдань з виявлення і визначення причин соціальної активності й активізації сутнісних сил молоді особистості що одночасно є фактором прискорення її соціалізації.

Усе більш наполегливе звернення дослідників до феномену молоді особистості, тим паче до її соціальної активності як до складової частини процесу прискорення її соціалізації, очевидно, пояснюється не тільки і не стільки прагненням до констатації існування однієї з найважливіших

характеристичних якостей молодого індивідуума, а, скоріше, продиктовано усвідомленою необхідністю глибше проникнути в сутність процесу виховання, формування і розвитку молодого особистості взагалі, а особливо її активного трудового, суспільно-політичного і культурно-морального розвитку.

Актуальність дослідження і науково-педагогічного аналізу основ соціальної активності молодого особистості як фактора прискорення її соціалізації усвідомлена далеко не повною мірою. Про це свідчить недостатній рівень розробленості цієї проблеми. У сучасних умовах без знання таких основ неможливе ефективне керування будь-яким суспільним процесом. Науково-педагогічний інтерес до проблеми соціальної активності молодого особистості, знання причин і основ цих процесів обумовлені внутрішніми потребами самої соціально-педагогічної теорії, насамперед у галузі соціальної педагогіки. Тенденції сучасного розвитку українського суспільства обумовили необхідність усебічної розробки цієї проблематики, що розкриває зв'язок об'єктивних законів суспільного розвитку зі свідомою діяльністю молодого людини. Все частіш уживане в науковому лексиконі поняття "соціальна активність молодого особистості" диктує необхідність визначення відповідного динамічного статусу в теорії соціальної педагогіки.

"Саме від уваги до соціальних і гуманітарних проблем, від величини суспільних ресурсів, які спрямовуються на їх розв'язання, залежать сьогодні шляхи й темпи розвитку держав. Недарма такого значення надають цим питанням і сучасні політики, розглядаючи їх у контексті міждержавних відносин та конкуренції". [2 ;87]

Необхідно розробляти комплексні педагогічні і психолого-соціологічні дослідження з питань соціальної активності як основи прискорення соціалізації молодого особистості у взаємозв'язку всіх її складових, а також виробляти науково-обґрунтовані рекомендації для школи, родини, вузів.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства все більше педагогічних і соціальних працівників доходять думки про недостатність розробки науково-обґрунтованих причин соціальної активності в процесі соціалізації молодого особистості в психолого-педагогічних, педагогічних, психологічних, соціальних, суспільно-політичних та екологічних науках, а також критеріїв суспільного прогресу в умовах гуманізації виховання, навчання й освіти молодого особистості. "Навіть найвищий життєвий рівень, найдосконаліша економіка, найбездоганніший стан довкілля і найрозвиненіша демократія не є основою соціальної активності в процесі соціалізації молодого індивідуума і не гарантують її, якщо не здійснюють відповідного добродійного впливу, на молодого особистість, а тим більше, якщо впливають на неї деструктивне" [6; 147]. У період реформування українського суспільства у всіх сферах громадського життя і змін, що відбуваються у свідомості молодих людей, необхідно виховувати і формувати в них почуття відповідальності за те, що відбувається у світі, домагатися усвідомлення взаємозалежності всіх членів суспільства. Для сучасної української держави ці істини виявляються особливо актуальними. Таким чином, актуальність цієї проблеми визначається тією

важливою роллю, що відіграє процес соціалізації молодшої особистості в її розвитку в умовах духовного відновлення українського суспільства.

З огляду на все вищесказане, можна стверджувати, що звернення до питання прискорення соціалізації молодшої особистості в навчальній, трудовій, суспільно-політичній і культурній діяльності через її соціальну активність є своєчасним і актуальним. Це відповідає вимогам Національної Доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, де підкреслено: "В Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджувального розвитку освіти і науки, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сутнісних сил особистості, які забезпечують її самоствердження і самореалізацію"[3;1].

Проблема подальших досліджень має полягати в розкритті сутності феномену молодшої особистості, а також у виявленні й обґрунтуванні педагогічних і соціальних причин її соціальної активності, критеріїв оцінки процесів і результатів соціалізації молодшої особистості.

Проблеми прискорення процесу соціалізації молодшої особистості на основі її соціальної активності - складна наукова проблема, що включає як мінімум педагогічний, психологічний і соціологічний аспекти. У силу цієї обставини спостерігаються різні підходи до визначення цих понять. Не випадково останнім часом у науці набуває стійкого характеру слововживання "причини соціальної активності", "прискорення соціалізації молодшої особистості", кожне з яких відбиває різні явища і має потребу в науковому тлумаченні.

У кожному великому соціально-педагогічному напрямку, де розглядалася проблема молодшої людини, існує своє специфічне уявлення про соціальну активність молодшої особистості. Ця проблема розглядалася в руслі традиційних питань - що таке молода людина, який сенс людського життя, а також у межах питань про свободу волі, сутність свідомості, проблеми взаємини людини і суспільства. Усі деталі соціально-педагогічного підходу до проблеми соціальної активності молодшої особистості розглянути неможливо; для мети вивчення цієї проблеми найбільш важливими є класичні педагогічні і філософські роботи Ж.Ж. Руссо (проблеми "природного стану" людини й ідеальної моделі можливого суспільства), І. Канта (проблема свободи волі), А. Шопенгауера (питання ірраціональності людської волі), Ф. Ніцше (ідея волі до влади). Також слід зазначити роботи сучасних філософів М.Л. Рожева (проблема волі людини), Н.І. Кузнецової (проблема людини і свідомості). Філософський аспект соціальної активності зачіпається Л.М. Архангельським, А.А. Гусейновим, О.Г. Дробницьким. За твердженням О.Г. Дробницького, виховання соціальної активності спрямоване не стільки на дотримання прийнятих у суспільстві норм, скільки на закріплення того, що повинно бути.

Педагогічний підхід до проблеми соціальної активності особистості представлений у роботах А.С. Макаренка, В.А. Сухомлинського. В.Ф. Сафіна, С.Л. Рубінштейна, М.М. Фіцули й ін. С.Л. Рубінштейн особливо підкреслював не тільки залежність особистості від обставин і умов життя, але і залежність життя від особистості. При цьому особистість виступає як суб'єкт життя. Доля особистості, на думку С.Л. Рубінштейна, залежить від її власного суду над

собою. Соціальна активність - вільне обрання людиною своєї суспільної діяльності, здійснена детермінація, а причиною соціальної активності є інтелектуальна робота з рефлексії в конкретній соціальній життєвій ситуації.

"Важливою умовою ефективності розвитку особистості-підкреслював М.М.Фібула - є її активність, здатність до свідомої трудової та соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення навколишнього середовища й самої себе. Активність виявляється у рухах, пізнанні навколишньої дійсності, у спілкуванні, впливі на оточення й на саму себе." [4;59-60].

Свою позицію молоді особистості в соціальній активності підкреслював і А.Н. Леонтьєв, говорячи про те, що на кожному повороті життєвого шляху людині необхідно від чогось звільнитися, щось стверджувати в собі, усе це потрібно робити, а не тільки піддаватися впливам соціального середовища. Соціальна активність молоді особистості розуміється ним як глибоке індивідуальне переломлення норм і цінностей навколишньої дійсності, основний наслідок якого - виборче ставлення до світу, вибір тих суспільних видів діяльності, які молода особистість робить своїми.

Загальнопсихологічний підхід до проблеми соціальної активності молоді особистості розроблявся під керівництвом В.Ф. Сафіна, який розглядав соціальну активність як засвоєння, прийняття певного світогляду, знаходження балансу між усвідомленням своїх суб'єктивних якостей і соціальних вимог. У своїх роботах він характеризує становлення, розвиток і виховання соціальної активності як процес, виділяє вибір як причини цього процесу.

Психолого-культурологічний підхід до проблеми соціальної активності молоді особистості представлений у роботах Л.С. Виготського. Відповідно до навчання по Л.С. Виготському, індивід формує свій внутрішній світ шляхом засвоєння, інтеріоризації історично сформованих форм і видів соціальної діяльності, одночасно самореалізуються психічні процеси.

Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації як педагогічної мети поступово привертають дедалі більшу наукову увагу. В Україні, зокрема, ця проблематика є одним з напрямків науково-пошукової роботи лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання АПН У країни. "[4; 16]. Помітний доробок у галузі аналізу соціально-педагогічних, соціологічних та соціально-психологічних аспектів цієї проблематики належить також і таким вітчизняним науковцям, як В.С. Болгаріна, І.Л. Зверєва, В.О. Єрмаков, В.М. Іванов, О.Г. Карпенко, Л.Г. Коваль, Н.М. Огренич, Н.М. Лавриченко, Л.М. Г.М. Несен, Пінчук, Р.М. Пріма, В.І. Скрипка, Л.М. Сорокіна, І.Г. Сохань, О.Якуба та інші.

"Категорія соціалізації дозволяє адекватно виокремлювати, фіксувати, описувати коло питань, які знаходяться на перетині всієї системи соціальних та суто педагогічних відносин суспільства. Мірою загострення цих проблем унаслідок швидкої соціальної еволюції та прискорення динаміки суспільного життя їх дослідження, а разом і вивчення соціалізації молоді, дедалі виразніше

починають виокремлюватись у самостійний науково-педагогічний напрямок як у нашій країні, так і за кордоном" [5; 15-16].

Аналізові деяких аспектів соціальної активності молоді особистості присвячені кандидатські дисертації С.Л. Березіна, Л.А. Глазової, Є.Ю. Літвінової, В.І. Карбіна, З.С. Карпенко, Л.І. Красноплахової й ін. Таким чином, у літературі виявляються три великих наукових підходи до проблеми соціалізації та соціальної активності молоді особистості - педагогічний, психологічний, соціологічний і психолого-культурологічний, кожен з яких відбиває різні аспекти, важливі для розуміння феномену соціальної активності молоді особистості. Педагогічне розуміння проблеми соціальної активності молоді особистості як основи прискорення соціалізації розглядається в контексті певних педагогічних питань, що відносяться до проблеми виховання людини.

У межах цих підходів значна дослідницька література присвячена питанням, що торкаються розгляду форм і причин соціальної активності молоді особистості. Однак, відзначимо, що в центрі уваги досліджень знаходиться, як правило, зміст окремих структурних елементів виховання, форм і причин соціальної активності особистості, тоді як питання їхнього комплексного вивчення і взаємозалежності в рамках соціально-педагогічних просторів не зачіпається. Об'єктом вивчення цієї проблеми може виявитися сукупність процесів соціальної активності молоді особистості як основи прискорення соціалізації, а предметом дослідження - форми, методи виховання, а також причини соціальної активності в соціальному і педагогічному просторі. На наш погляд це дозволить розробити соціально-педагогічний і конкретно-науковий концептуальний апарат для дослідження особистісної соціальної активності як фактора прискорення соціалізації на основі аналізу і синтезу психолого-педагогічних і соціологічних уявлень про цей феномен, а також розробити соціально-педагогічні обґрунтування і критерії оцінки комплексу вимог до способів діагностики і корекції процесу соціальної активності молоді особистості в контексті прискорення її соціалізації.

Для досягнення зазначеної мети необхідно вирішити основні завдання:

1. Виявити соціально-педагогічні підстави аналізу соціальної активності молоді особистості - як основи прискорення соціалізації - в наукових дослідженнях і розробити в основних рисах соціально-педагогічний і конкретно-науковий концептуальний апарат для дослідження цієї проблеми.

2. Виявити форми і методи виховання соціальної активності молоді особистості як основи прискорення її соціалізації.

3. Виявити й описати особливості прояву форм і причин соціальної активності молоді особистості в учбовій, трудовій, громадсько-корисній, культурній діяльності та інших соціально-педагогічних просторах.

4. Скласти соціально-педагогічне обґрунтування і критерії оцінки комплексу вимог до способів діагностики і корекції процесу виховання соціальної активності молоді особистості як основи прискорення її соціалізації.

5. Розробити спеціальну комплексну цільову програму по реалізації державної молодіжної політики на рівні конкретного регіону і України в цілому, яка стане справжнім інструментом управління прискоренням соціалізації молоді.

Теоретичною і методологічною основою дослідження мають виявитися загальні принципи і норми наукового раціонального соціально-педагогічного мислення. Найбільш значимими для дослідження дійсної проблеми є такі загальнопедагогічні наукові принципи: принцип культурно-історичного формування молоді особистості; принцип системності, основою якого є цілісне відображення досліджуваної системи, міждисциплінарний синтез, використання різних методів аналізу, кожний з яких сприяє розкриттю певних боків досліджуваного об'єкту; принцип понятійного і концептуального конструктивізму, як спрямованості на побудову нових соціально-педагогічних конструкцій (понять, схем, методологічних підходів, теорій) з опорою на наявні традиції і відкритістю для подальшої рефлексії, критики і корекції.

Розуміння важливості виховання соціальної активності молоді особистості як основи прискорення її соціалізації спирається на фундаментальні соціально-педагогічні і методологічні положення: значимість діяльності і соціальної взаємодії для формування і виховання індивіда як особистості; уявлення про свідомість молоді особистості не тільки як про відображення, але й активне конструювання уявлень про навколишнє соціальне буття.

Вирішення цих проблем може стати важливим теоретичним і практичним вкладом в сучасну соціальну педагогіку.

Література

1. Андреева Г. М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресе, 1997.-375.
2. Марчук Є. П'ять років української трагедії. - Київ: Просвіта, 1999.-155 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. - К., 2001.-С. 11.
4. Фіцула М.М. Педагогіка-Ліосібник/- Київ. Видавничий центр "Академія".-2000.-544 с.(Альмамагер)
5. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы.- Київ: ВІРА ІНСАЙТ, 2000.-444 с.
6. Плотніков П.В. Партнерство молоді та органів влади - шлях до прискорення соціалізації./монографія/ - Донецьк: "Поліграфіст". -2001.-330с.

Ковальова О.В.

ЗНАЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ ТА ОБРЯДІВ У ВИХОВАННІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Наш час характеризується зростанням інтересу до історії, витоків культури України. Знання свого історичного та культурного минулого потрібне не лише для підвищення національної свідомості та гідності, а й для використання кращих традицій у практиці сьогодення.

В Україні, як в інших країнах світу, традиційно склалася своя система виховання, що враховує національні риси, самобутність, історичний досвід народу. Національне виховання – це виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багато виховній віковій традиції, духовності; національне виховання є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Виховний процес повинен утверджувати єдність уселюдської і національної культури. Треба допомогти дітям усвідомити таку істину: вважати себе гідним спадкоємцем культурних, традицій, створених попередніми поколіннями, Передусім означає глибоко їх вивчати, добре знати, шанувати та продовжувати впроваджувати їх у життя. У своїй найглибшій суті національне виховання – творення й безупинне вдосконалення нації, тобто виховання для потреб нації.

Мета національного виховання на сучасному етапі це: утвердження у свідомості молоді національної, культурної, мовної єдності, національної окремішності і неповторності, розуміння важливості для розвитку нації власної держави і розбудови її; виховання національно-державних активістів-патриотів, пріоритетним для яких добро всієї нації і піклування про її поступ; усебічна підготовка до творчої праці з розбудови і захисту незалежної української держави, рідної духовної і матеріальної культури, а через них до участі у вселюдській культурі, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, основою яких є національна рівність, взаємна толерантність і пошана.

У процесі національного виховання формується така система основних компонентів духовного світу особистості: національна психологія характер і темперамент, спосіб мислення, філософія (етнофілософія), ідеологія, свідомість, самосвідомість, народна мораль, етика, естетика, правосвідомість.

Національна система виховання є складовою і невід'ємною частиною життєдіяльності, життєтворчості рідного народу. Тому система компонентів народної духовності, шляхи і засоби їх формування мають визначити сутність і зміст національної системи виховання. Цілі завдання національної системи виховання досягаються, насамперед, через глибоке і всебічне оволодіння учнями змістом освіти, який має втілювати в собі національні і загальнолюдські цінності і реалізується такими основними шляхами і засобами: рідна мова, історія, родовід; краєзнавство. Природа рідного краю; національна міфологія, мистецтво, символіка, творчість, традиції, звичаї, обряди, фольклор; народні прикмети, вірування, календар; релігійні виховні традиції, родинно-побутова культура.

Таке глибоке знання і практичне продовження традицій, звичаїв і обрядів народного календаря створюють той національний колорит, ту цілісну культурно історичну життєдіяльність, яка є могутнім стимулятором творчості народу, невичерпним джерелом його мистецької, культурної діяльності; оригінальним внеском народу в світову історію, у взаємозбагачення культур, духовності світу; фундаментальною природо відповідною основою виховання підростаючих поколінь.

Приоритетним, одним із провідних напрямків національного виховання, який забезпечує практичне засвоєння учнями (у процесі розвитку творчих традицій, звичаїв і обрядів, в діяльності, поведінці) культурно історичних, мистецьких надбань батьків, дідів і прадітів, є педагогіка народознавства. Робота з народознавства павина бути спрямована на формування у дітей цілісного духовного досвіду-емоційної культури, основ народної моралі, сімейно-побутові культури, національної самосвідомості, творчості, патріотизму, почуття дружби народів, народного та наукового світогляду. Залучення дітей до джерел народного мистецтва, фольклору, як важливих чинників виховання українського менталітету, культури поведінки, естетичних поглядів, переконань, почуттів. Знайомство з історією свого народу, народним мистецтвом, звичаями, традиціями, обрядами, святами, з побутом українців далеких часів і сучасним життям сприяє вихованню у дітей поваги до історичних традицій, а також відповідальності за збереження національної культури.

Сучасний період розвитку суспільства відкриває можливості для оновлення змісту освіти на основі народності школи та позашкільного закладу, що дає змогу формувати духовно збагачене покоління людей.

Виховання починається з засвоєння дітьми духовних надбань рідного народу. Без оволодіння в сім'ї, дитячому садку, школі, позашкільному закладі, інституті культурою свого народу, пізнання його самобутнього обличчя, практичного продовження культурно-історичних традицій, звичаїв, обрядів не можна говорити про успіхи в навчально-виховному процесі.

Міські школи, позашкільні заклади, педагогічні інститути, педагогічні університети виконують важливу роль у вихованні учнів та студентів, формуванні в них любові до рідного краю, історичної пам'яті, духовності. І це дуже важливо, адже все, що закладається учнями та студентам у період навчання та виховання, визначає у подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку.

Формування творчої особистості нерозривно зв'язане зі сподіваннями і надіями на відродження нашої країни, яка зараз переживає період занепаду економіки та культури.

Ефективність формування творчої особистості підвищується, якщо забезпечується використання педагогіки народознавства, засвоєння учнями знань про Велику і Малу Батьківщину, народи, які її населяють, їхню культуру і спосіб життя, вмінь та навичок у їх застосуванні, співробітництво вчителів та учнів в виборі різних форм та видів діяльності, організація активно-творчої, пошуково-дослідницької, краєзнавчої, патріотичної діяльності учнів на уроках та в позаурочний час.

Справжня любов до Батьківщини павина поєднуватися з знанням мови, мистецтва, кращих традицій і звичаїв народу. В той же час дитина не повинна бути національно обмеженою. Особливо в такому багатонаціональному регіоні, як наш, треба активніше знайомити дітей з особливостями культури народів які населяють наше місто (росіяни, білоруси, греки, євреї, татари та інші).

Первинність культурно-історичних традицій народу, їх діалектична єдність із загальнолюдською культурою є вихідним принципом при визначенні змісту освітньої та виховної роботи в школі, позашкільному закладі та педагогічному інституті.

Як відомо джерелом, яке живить могутнє почуття любові до своєї країни, є любов до матері, батька, рідного куточка землі, зацікавленість минулим Вітчизни, її нелегким сьогоденням.

З перших днів перебування в школі потрібно вводити дітей у чарівний світ культурно-історичних надбань свого народу. Глибоке засвоєння рідної культури, історії, як цілісності духовного життя народу – одна із найголовніших умов формування активно творчої особистості яка так потрібна країні в наш час.

В умовах формування такої особистості вимагає наповнити всі ланки навчально-виховного процесу змістом, який би відображав історію, мистецтво, культуру багатонаціонального рідного краю.

Зрозуміло, що така робота передбачає створення системи в якій була б передбачена єдність урочної та позаурочної діяльності. Така система – це рух “Моя земля – земля моїх батьків”. Серцевиною, центром народознавчої діяльності, національного виховання в школах, позашкільних закладах, педагогічних інститутах та педагогічних університетах має бути етнографічна музейна кімната, так звана “світлиця”, в якій матеріалізується науково-дослідницька, етнографічна, краєзнавча діяльність – в зібраних старовинних речах, предметах побуту, творчих роботах та інше. Це своєрідний підсумок спільної роботи вчителів, викладачів, учнів, студентів та їх батьків.

На факультеті ПВПК на чолі з доцентом кафедри української мови та літератури Пашко Л.В. студенти почали створювати таку “світлицю”.

Тут планується проводити зустрічі з міськими поетами, художниками, перегляд відеофільмів з історії української культури, концерти камерної та народної музики, народної пісні, виступи ансамблю “Веснянки” під керівництвом доцента кафедри музики В.Т.Чепіги, який багато років отшлифовує репертуар свого ансамблю. “Музика – це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову... Без музики важко переконати людину, яка вступає у світ, у тому, що людина прекрасна, а це переконання по суті, є основою емоційної естетичної моральної культури”, - писав В.О.Сухомлинський. (Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори. – Т. 3 – с.553). Тому в ансамблі “Веснянки” велика увага надається народній пісні. Також на протязі учбового року в “світлиці” будуть проводитись семінари з питань історії української культури, народознавства, літератури, практичні заняття з історії педагогіки, народознавчі свята.

Школі сьогодні потрібен вчитель з новим педагогічним мисленням, здатний до творчості, ініціативи, сміливості, пошуку, в центрі уваги якого буде виховання учнів в дусі національної свідомості, любові до рідного краю, його прекрасної мови, традицій і обрядів. Саме тому стрижнем нашої системи

підготовки такого вчителя стало відродження народної педагогіки, яка має у цьому плані можливості.

До програми з історії педагогіки треба включати такі теми, як: родовід, родинні традиції, культ матері і батька, могутній вихователь – рідна мова, традиційні домашні ремесла і промисли; Формування національних рис характеру засобами народних звичаїв і традицій.

На заняттях з історії педагогіки активно залучати студентів до глибокого й досконалого вивчення української народної культури, історії нашої України і її традицій; розробляти та проводити народні свята.

Підсумком багатогранної роботи має стати створення кабінетів народної педагогіки, де все має бути звичайне, домашнє: і рушники, вишиті бабусею, і серветки, зроблені руками дітей, макети української садиби. Все це таке рідне, знайоме, дихає теплом, радістю, спокоєм.

Національне виховання є також складовою частиною роботи з сучасною молоддю. Його завдання – зберегти і примножити скарби духів нашого народу, пробудити національну свідомість, прищепити любов до своєї землі-годувальниці, любов до України, рідного народу, який має тільки йому властиві традиції, свою неповторну мову, культуру, історію. Кожна людина павина пишатися тим, що ми є нащадками козацького роду.

Все це можна прививати за допомогою різних засобів, наприклад, за допомогою пісенних гуртків, гуртків аранжування, народознавства, українського фольклору, етнографії та побуту, писанкарства, гончарства, малювання та народних ремесел.

Прилучення студентської молоді до національної культури, до народних звичаїв, обрядів, народних свят має збагачувати духовний світ особистості, формувати найкращі риси громадянина, представника свого народу.

У прилученні студентства до української національної культури важливу роль відіграє українська народна педагогіка, етнопедагогіка, українська художня класика, духовними завданнями яких завжди були гуманізм, моральні цінності, ідеали добра і справедливості і справжньої краси, почуття любові до рідного краю, народу.

Важливе значення має відродження традиційного статуту української родини: авторитет батьків, їх відданість обов'язку виховання дітей, збереження духовної єдності поколінь, збереження духовної єдності традицій, вивчення родоводу, прилучення молоді до національних традицій, звичаїв, обрядів.

Євтухова Т.А., Омельченко С.О.

ДОРОГА ДО БОГА

Право мати власні думки, погляди, ідеали, формувати власне уявлення про навколишній світ і його походження – одна із найважливіших духовних потреб людини. Свобода совісті є великим досягненням людства. Поняття свободи світогляди та віросповідання охоплює можливість виявляти свої думки,

погляди та переконання, вільно сповідати релігію. Свобода совісті, духовне життя особистості, суспільство, релігія, - все це взаємопов'язане.

Релігія – значний пласт людської культури, стержневий фактор у формуванні духовності особистості. Шкільна та сімейна педагогіка багато втратили, коли відмовились від такого вагомого чинника виховання, яким є віра в Бога. Саме релігія глибоко проникає у звичаї та обряди, поєднує чисто духовні елементи з національними, громадськими, сімейними та особистими, є носієм загальнолюдських морально-етичних вартостей, сприяє збереженню національної ідентичності. Вона забезпечує відродження і збереження віри в ідеали. Без чого повноцінне життя людини неможливе. Духовність людини визначається, звичайно, не тільки релігією. Будь-який фанатизм, і насамперед, релігійний, викликає занепокоєння, неприйняття, навіть тривогу в атеїста. В свою чергу атеїст, який визнає свободу совісті, приймає загальнолюдські моральні цінності, розуміє їх сутність, живе за їх законами, не поступається в рівні духовності людині, яка є віруючою.

Любов до людини є головним компонентом віри в Бога. Тому релігія не може бути модою, бо вона завжди була духовною потребою людини, її моральним стрижнем. Впродовж тисячоліть у свідомості українського народу віра в Бога була живим чинником. Життя в єдності з природою навіювало людині пошану до надземних сил. Таке світосприйняття було наближеним до християнського.

Християнство принесло українцям не тільки релігійні норми, а ще й багатющий досвід морального виховання, стало природним завершенням процесу становлення духовності. Історично склалося так, що впродовж віків український народ свої соціальні та педагогічні ідеалам нерідко висловлював мовою релігії. Руйнування основ релігійності після 1917 року призвело до виникнення в умовах тоталітарно-комуністичного режиму войовничого атеїзму, який спричинив свідоме руйнування моралі і, в решті решт, привів до повної втрати відчуття її християнської сутності.

Останнім часом неважко помітити прагнення українського народу повернутися до релігії і мабуть треба це робити скоріш, поки ще є куди повернутися, і доки ще не заволоділи душами та свідомістю наших дітей, а значить і нашим майбутнім, представники різних чужорідних, не відповідаючих нашому менталітету, релігійних сект різноманітного напрямку, а також місіонери-пропагандисти, які іноді просто перевертають Слово Боже, розставляють зовсім не ті акценти, на які слід звернути увагу.

Радянські ідеологи разом із дзвонами скинули щось більш значне й важливе для кожного слов'янина.

„Весь мир насилья мы разрушим до основанья , а затем
Мы наш, мы новый мир построим...”

Ці рядки відомого комуністичного гімну стали гаслом багатьох поколінь після жовтня 1917 року.

Але ж практика людського життя свідчить, що не можливо будувати нове, не враховуючи кращих досягнень минулого. Радянська педагогічна наука

створила міф про зло релігії і зробила ставку на формування інших, комуністичних ідеалів і переконань, які засіли в нашій свідомості дуже міцно, хоч і життя нерідко їх спростовувало. Стаття Конституції про свободу совісті та віросповідання існувала, але в пост революційні часи свобода совісті трактувалась лише як свобода пропаганди атеїзму. Віруючий вчитель або віруючий учень в класі були чимось надзвичайним, подією, до якої приймалися відповідні міри. Войовничий атеїзм ставши програмною настановою та статутним обов'язком члена комуністичної партії, комсомольської та піонерської організації,,,,, стояв у шкільній програмі в якості невід'ємного компонента наукової картини світу.

Відірвавшись від релігії, ми побудували нестійкий, ненадійний дім духовності. Відокремлення держави від Церкви автоматично викликало і відокремлення школи від Церкви, що трактувалось таким чином, що релігійні об'єднання не мали голоса в сфері освіти, а в житті школи були повністю позбавлені права на існування. Тому знайомство з основами релігії довгі часи залишалось справою сім'ї, народної педагогіки. Слід сказати, що для народної педагогіки це не є щось новим, надуманим, бо дитина завжди в народі вважалась даром Божим, а батьки були „священиками між дітьми і Богом, образом Бога для дітей і заступниками їх перед Богом. Вони виховували дітей, євангелізували, залучали до християнського життя”. Народ повчав: „Шануй батька та Бога – буде тобі всюди дорога, отець – як Бог, хазяїна і Бог любить”.

Основними темами всіх релігій і, християнства зокрема, є мати, дитина, виховання, любов, віра, надія, милосердя, тобто всі ці та інші вартості життя, що складають кодекс абсолютних, вічних цінностей.

Ранньослов'янська книжкова мудрість та виховання будувались на наріжному камені „пізнання Божої істини”, що особливо яскраво виявилось за часів Володимира Мономаха, який у своєму Повчанні звернув увагу на формування у дітей якостей милосердя, ініціативності, самостійності, вміння долати усілякі труднощі через покаєння, сльози та милостиню. Водночас він звертає увагу на формуванні якостей патріотизму, зокрема, воїна-патріота, який свідомо йшов на смерть в ім'я вищих цінностей, в ім'я Бога.

Споконвіку наші пращури дбали про виховання у дітей працьовитості, набожного, шанобливого ставлення до Землі-годувальниці, до хліба, поваги до членів своєї родини, виховували чемність і правдивість, витривалість і відвагу. Українцям завжди притаманними були порядність, моральна чистота, людська гідність, здоровий глузд, ощадність і дбайливість, господарність тощо.

Родинне виховання українців здійснювалось із урахуванням народних навчально-виховних традицій. Жива народна мова, традиційно-звичаєва обрядовість у сукупності з загальнолюдськими нормами, які були складовими релігійного вчення, виховували у дітей любов до ближнього, повагу до національних цінностей.

Тепло рідного дому благодібно впливало на дітей. У сім'ї постійно панував здоровий дух єдності. Дружні стосунки батьків і дітей високо підносили гідність людини, оскільки будувались на християнських засадах

любові і добра, становили основу взаємостосунків між дорослими і дітьми в сім'ї. Народна мораль вимагала від дітей шанобливого ставлення до батьків, що в певній мірі відповідало одній із заповідей Божих: „Шануй отця свого і матір свою, - добре тобі буде і довго житимеш на землі!” Таким чином, дітей завжди виховували, ґрунтуючись на двох головних цілях: служіння Богові та служінні своїй нації.

Професор Г. Ващенко усвідомив виховний ідеал як образ ідеальної людини на основі співвідношення, взаємозв'язку із християнським, західноєвропейським виховним ідеалом, на протигагу ідеалам радянським.

Історія педагогіки налічує чимало суперечливих міркувань щодо релігійного та світського характеру ідеалу. Але ж скільки б їх не було, маємо визначити, що між релігійною та суспільною мораллю є багато спільних засад, і християнський ідеал втілює висхідні якості загальнолюдського. „Є тільки ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що його нам дає християнство... Воно дає життя і вказує на вищу мету всякому вихованню; воно ж і повинно служити для виховання кожного християнського народу джерелом усякого світла і всякої істини...”, казав великий К.Д. Ушинський.

Релігійність і патріотизм – головні джерела традиційного виховання українських дітей від часів Київської Русі. Служіння Богові й Україні – дві абсолютні цінності українського народу.

У педагогічному сенсі це людина, яка служить Богові й Україні. Весь зміст народної педагогіки, її методи, форми, засоби, спрямовані на досягнення цих цілей.

Українська педагогіка має в своєму арсеналі велику кількість різноманітних засобів, серед яких чинне місце належить виховному потенціалу народного календаря, як енциклопедії знань про життя людей, їх працю, побут, спосіб життя, виховну мудрість, природні явища. Народний календар – це система історично зумовлених дат, подій, спостережень за навколишньою дійсністю, народних свят, інших урочистостей, які в певній послідовності визначаються впродовж року. Фактично народний календар впродовж тривалого часу свого існування складався в поєднанні з церковним. З глибини віків відомо тяжіння українського народу до Церкви. Згуртовуючись навколо неї, громада виробляла свої правила і закони співжиття, свою мораль. Нехтування церковним календарем збіднило народну культуру.

Християнські звичаї та обряди, передбачені церковним календарем, спрямовані на формування в людині загальнолюдських моральних цінностей. Вони багатогранні, складні, наповнені великим ідейно-моральним та емоційно-естетичним змістом.

Українські календарні традиції, звичаї та обряди є тим цементуючим матеріалом, який має зберегти нашу національну свідомість, менталітет. Пізнавально-виховний потенціал народного календаря – це той найдорожчий скарб, який має допомогти нашій нації вижити, зберегтись і розвиватися.

Педагогіка народного календаря є природо відповідною, апробованою тисячолітнім досвідом життєдіяльності народу. Вона адекватна за суттю,

спрямованістю і за характером культурно-історичним потребам української нації, відображає національний характер народу, його самобутній культурно-історичний шлях.

Ольга Драгоманова, відома в літературі під псевдонімом Олена Пілка, згадувала, що традиційно-звичаєва обрядовість була невід'ємною частиною родини Драгоманових, яка єднала їх із національною культурою. Ніякі народно-релігійні свята не минали їх двору. Атмосфера обрядової поезії, пісень, звичаїв, традицій, свят, яка поєднувала в собі цілий комплекс релігійних знань, була добре відома дітям – Михайлу та Ользі – з дня народження. В цій атмосфері вони виростили, в ній вони живились життєтворною силою. Будучи людьми набожними, Петро та Єлизавета Драгоманови прагнули і дітей виховати в такому дусі.

В наші дні ми спостерігаємо відродження народного календаря – Різдво Христове, Великдень, Івана Купала, Свято Покрови Матері Божої тощо. Сьогодні вже не є крамолою випікання паски, фарбування яєць; свідомо, з повним розумінням про те, що роблять, діти несуть святу вечерю своїм близьким і родичам, співають щедрівки, водять Коляду. Це надзвичайно позитивний момент, бо кожне свято складалося впродовж віків, набуваючи певного виховного потенціалу. Нам треба тільки ретельно вивчити те, що збереглося народом, не протистояти впровадженню в життя родини, школи, громади. Ми повинні зробити все для того, щоб традиції та свята народного календаря не стали формальними, щоб вони не втратили своєї самобутності, виховної цінності. Народні традиції, звичаї, обряди, свята повинні ввійти в систему родинного виховання, в систему навчально-виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів, закладів культури.

На наше глибоке переконання, було б добре, як би відродилося Свято першої оранки, яке займало в матеріальному бутті та духовному житті українців-хліборобів одне з найпочесніших місць. У день першої оранки діди та прадіди відчували святість, духовну окриленість від тяжкої, але такої необхідної землеробської праці. Давайте відтворимо це свято в кожній сільській родині, кожній сільській школі. Цим самим ми зробимо значний крок у вихованні в наших дітей синівської любові до землі-годувальниці, поваги до людей, які вирощують „його величність – ХЛІБ”.

Нещодавно у селищі Кіровське Краснолиманського району відбулась значна подія – свій віковий ювілей відзначала Кіровська загальноосвітня (I-III ступенів) школа. І що нас, гостей, дуже вразило поруч зі школою на майданчику побудовану нову церкву. Поруч із храмом знань – храм Божий. І це дуже символічно. Діти йдуть однією дорогою до школи і до храму. Впродовж цілого століття у селян одна путь – до знань і до Бога. А завдання школи і завдання Церкви – створити ЛЮДИНУ. Ми повинні зробити сьогодні все для того, щоб ця дорога залишалася завжди єдиною.

Дороги різні є в житті,
Є – небезпечні, є – прямі.
Дороги довгими бувають,

Де люди щастя все шукають.
Як вберегти дітей своїх
Від злих спокусливих доріг?
Де може трапитись біда?
Як відвернути від гріха?
На це є відповідь одна –
Молитва матерів свята.
Попереду дітей іде,
Від лиха Бог їх береже.
Вузькою є дорога правди.
Щасливим буде той назавжди,
Хто шлях обрав собі вузький,
Бо ним веде нас Бог святий! (Наталя Диковченко).

Література

1. Ващенко Г. Виховний ідеал. С. 112.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. – Львів.-1996.- С. 114-119.
3. Горболіс Л. Народнo релігійне виховання в сім'ї Драгоманових. // Рідна школа. - 1997. № 5. – С. 17-19.
4. Педагогіка народного календаря. Основи національного виховання: Концептуальні положення. / За ред. В.Г.Кузя, Ю.Д.Руденка, З.О.Сергійчука. – К., 1993.- С.6-35.

Вікторенко І.Л.

МОТИВАЦІЙНО-СТИМУЛЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ

Найкращі умови для розвитку школярів у процесі навчання, формування позитивної мотивації та творчого характеру навчальної діяльності створює спілкування, яке може забезпечувати активність молодших школярів у пізнавальній діяльності.

Великі можливості для пізнавального спілкування має сім'я. Вона все більше стає головною ланкою виховання дитини, бо створює сприятливий психолого-педагогічний мікроклімат, заснований на біологічних контактах та близькості батьків із дітьми. Але сьогодні відчувається дефіцит систематичного спілкування між батьками і дітьми. У дослідженнях М.Колодезнікової, В.Семиченко, В.Кан-Каліка це пояснюється різними чинниками. Наше дослідження доводить, що з 1178 обстежених сімей 29,3% батьків молодших школярів спілкуються з дітьми менше години на добу. Батьки пояснюють цей факт відсутністю вільного часу, хоча бесіди з ними свідчать, що час для спілкування за бажанням можна знайти. У деяких сім'ях у зв'язку з цим проявляється конфліктність, наявність психологічних бар'єрів, обмеженість змісту спілкування.

Аналіз анкетування сімей, бесіди з батьками початкової школи доводять, що в них спостерігається готовність до спілкування з учителем. Вони відчують потребу надати йому безпосередню допомогу: ремонтують і облаштовують клас, приходять на всі виступи своїх дітей, беруть участь в організації багатьох виховних заходів, уважно слідкують за успіхами дітей в навчанні, проводять екскурсії або допомагають учителю, іншим батькам у її проведенні. Якщо батьки бачать у вчителеві людину, якій близькі сімейні проблеми школярів, їх навчання та виховання – це є правильними взаємовідносинами, які стають однією з умов створення не тільки сприятливої виховної атмосфери, а й успішного функціонування взаємодії сім'ї та школи. Батьки стають учасниками процесу навчання і виховання особистої дитини. Разом з тим, батькам необхідна допомога в організації спілкування в сім'ї. Анкетування 120 сімей молодших школярів дозволило виявити, що за освітнім рівнем батьки контрольних і експериментальних класів розподілились таким чином: вищу освіту мали – 28,6%; середню спеціальну – 59,5%; середню – 11,9%. Показники рівня педагогічної підготовки засвідчили, що батькам не вистачало психолого-педагогічних знань для навчання і виховання своїх дітей. Аналіз проведеного анкетування показав: постійно читали педагогічну літературу (“Сім'я та школа”, “Освіта”) – 30,9%; епізодично – 14,3%; не читали – 26,2%; не дали відповіді – 28,6% батьків. Проте 38,1% батьків рівень своїх педагогічної культури вважали достатнім, елементарним – 28,6%; недостатнім – 14,3%; не відповіли – 19,0%. Ці дані враховувалися у ході організації педагогічної просвіти батьків з метою залучення їх до процесу формування пізнавальної активності та пізнавального інтересу дітей в умовах сім'ї. Дефіцит психолого-педагогічних знань та необхідних умінь негативно позначається на задоволенні потреб сучасної сім'ї у вихованні та навчанні дітей.

Отже, для організації пізнавального спілкування в сім'ї необхідна цілеспрямована педагогічна підготовка батьків і стимулювання в цьому напрямку дітей (за результатами анкетування 96,3% молодших школярів відчують потребу у спілкуванні; вони прагнуть бути не лише слухачами, але й інформаторами). Все це вимагало від школи організації педагогічної роботи з батьками, яка б сприяла тісній їх взаємодії не лише з учителем, а і зі своєю дитиною.

У багатьох країнах уже не одне десятиліття існують “курси спілкування” для батьків. Тільки в США через ці курси пройшли сотні тисяч матерів, батьків, а також учителів. У результаті навчання дорослі не тільки змогли зупинити “холодну війну” із дітьми, але і встановити з ними глибоке взаєморозуміння.

Згідно з вищезазначеним нами було розроблено технологію, яка передбачала формування пізнавальної активності молодшого школяра в умовах спілкування в сім'ї.

У дослідженні головним завданням було залучення батьків до формування пізнавальної активності дітей, що вимагало оволодіння батьками і дорослими членами сім'ї необхідними педагогічними знаннями і вміннями, які б дозволили їм використовувати різні методи, засоби, форми виховання у дітей

позитивного емоційного ставлення до активної творчої пошуково-пізнавальної діяльності.

Для цього у ході експериментального дослідження:

1. Залучали батьків до читання педагогічної літератури, стимулювали до роздумів про окремі педагогічні явища, що збагачувало батьків певними знаннями про методи і прийоми спілкування з дітьми. Така робота проводилась у ході індивідуальних консультацій, на зборах, при здійсненні спостережень за завданнями вчителя, у процесі роботи з таблицями, схемами, пам'ятками та ін.

2. Забезпечували наступність у роботі з батьками, починаючи з першого до четвертого класу. Зміст, форми і методи організації роботи поступово змінювались, ускладнювались, що визначалося віковими змінами у розвитку дітей і особливостями процесу взаємодії. Наступність відбивалася і в чіткому плануванні систематичної роботи у різних класах.

Зміст роботи з батьками в кожному класі визначався тими виховними і навчальними завданнями з навчального предмета, які учитель вирішував, виходячи з програми навчання і виховання школяра з дітьми даного класу. Діючи таким чином, учитель прагнув виконати важливу вимогу – єдності виховних і навчальних дій.

3. Враховували інтереси, здібності і можливості батьків.

4. Уводили в сумісну діяльність батьків і дітей елементи дослідницької роботи.

У цілому, підготовка батьків до спілкування з дітьми включала такі компоненти: *мотиваційно-стимулюючий, когнітивно-інструктивний, змістово-процесуальний, аналітико-корекційний* [1].

Мета *мотиваційно-стимулюючого* компонента полягала у формуванні в батьків потреби пізнавальної взаємодії з дітьми.

Завданням *когнітивно-інструктивного* компонента стала розробка цілей, завдань, стратегії взаємодії з дітьми, допомога батькам в оволодінні знаннями, необхідними для спілкування з дітьми.

Основною метою *змістово-процесуального* компонента підготовки батьків була організація їхнього безпосереднього пізнавального спілкування з дітьми.

Наступним компонентом підготовки батьків до взаємодії з дітьми був *аналітико-корекційний* етап, основним завданням якого було здійснення проміжного контролю за ходом експериментального дослідження, виявлення збочень у роботі, що виконувалася, та надання батькам необхідної допомоги.

Для реалізації основної мети *мотиваційно-стимулюючого* компонента проводилась така робота з батьками:

роз'яснення значення спілкування батьків із дітьми;

створення виховних ситуацій та вирішення їх разом із батьками;

ознайомлення батьків із науковою, науково-популярною педагогічною літературою та з педагогічними періодичними виданнями;

використання яскравих прикладів, цікавих фактів із проблеми сімейного виховання та ін.

Усю науково-дослідну роботу ми проводили під девізом “Союз трьох сердець” (учитель-учень-батьки). На початку дослідної роботи для батьків прочитали лекцію з теми: “Завдання, що стоять перед школою і сім’єю дітей молодшого шкільного віку”, виділивши декілька важливих питань, а саме:

роль матері у вихованні дітей, наслідки лише жіночого виховання;

роль батька у вихованні дітей, дефіцит чоловічого виховання та його наслідки;

створення високої духовної атмосфери в сім’ї, авторитет батьків, його складові;

звернули увагу батьків на те, що, як показують результати численних психолого-педагогічних досліджень, саме в спілкуванні, і, перш за все, в безпосередньому спілкуванні з батьками, педагогами, однолітками відбувається становлення особистості, формування найважливіших її якостей, моральної сфери, світогляду.

На зборах, у процесі індивідуальних бесід уселяли батькам віру в особисті, притаманні кожному з них, виховні сили, здібності, наводили приклади, поступово знайомили з основними методами виховання дітей, окремими працями А.Макаренка [2-6], В.Сухомлинського [7-12] та ін., із виховними ситуаціями в журналі “Воспитание школьника”. Робота вчителя з батьками сприяла створенню клімату довіри і доброзичливості як найважливішого фактора сумісного виховного процесу.

Забезпечення усвідомлення батьками значення спілкування, формування потреби їхньої взаємодії з дітьми стали запорукою ефективної взаємодії вчителя з батьками на наступних етапах – когнітивно-інструктивному, змістово-процесуальному та аналітико-корекційному, що виведені в нашому дослідженні.

Завдання **когнітивно-інструктивного** компоненту – допомога батькам в оволодінні знаннями, необхідними для спілкування з дітьми. З цією метою проводились батьківські збори, на яких розкривалися можливі конкретні шляхи взаємодії школи і сім’ї, науково-практичні конференції, дискусії, так звані, “хвилинки самоаналізу”, тобто створення ситуацій, що стимулювали батьків до осмислення взаємовідношень із дитиною.

Названі методи, форми роботи з батьками були спрямовані не тільки на озброєння батьків знаннями з педагогіки та психології, а й на виховання батьківських почуттів, підвищення педагогічної культури, виховного потенціалу батьків. Батькам пропонували практичні завдання, які б допомагали їм розвивати своїх дітей. Наприклад, з метою розвитку окремих якостей молодшого школяра ми радили батькам шляхом організації домашнього читання, переказу дітьми прочитаного, здійсненням словесного малювання картин спостерігати як розвивається у дітей мова, її образність, словниковий запас слів, як уміють діти висловлювати свої думки; виховувати любов до поезії, художнього слова.

З метою розвитку загальнонавчальних умінь (визначати головне, порівнювати, узагальнювати, доводити конкретні думки тощо) радили батькам

не намагались відразу відповідати на запитання дитини “чому?”, а давати їй можливість самій пояснювати явища, відповідати на своє питання. Спираючись на поради А.Мудрика [164], пропонували батькам давати завдання на порівняння і співставлення (наприклад, лист дуба і клена, акації та горобини); з метою розвитку кмітливості рекомендували моделювати ігри, робити певні вправи (відгадування загадок, ребусів, кросвордів), при цьому заохочуючи винахідливість і старанність дітей. З метою розвитку пам’яті молодших школярів вважали за необхідне звернути увагу батьків на заучування дітьми віршів, прози, складання плану розповіді, переказів; проводити ігри на розвиток уваги (Яке слово зайве?) та спостережливості (Що змінилося в малюнку?).

На нашу думку, важливим було зосередити увагу батьків на формуванні у дітей інтересу до знань. З цією метою пропонували показувати цікаве в кожному предметі: включати в конкретну пізнавальну діяльність певні завдання (знайти в словнику визначення; дібрати епітети, порівняння, близькі та протилежні за значенням слова); спрямовувати і заохочувати інтерес до окремих явищ життя шляхом читання книжок (“У світі цікавого”), розгадування загадок, ребусів, кросвордів. Але для проведення цієї роботи з дітьми батьки самі повинні постійно працювати над собою. Оволодінню батьками необхідними знаннями сприяло й проведення ігор, наприклад, “слово-естафета”, яке давало можливість батькам відчувати один одного, допомагати.

Зверталась увага на оформлення місця проведення зборів, бо для створення певного мікроклімату на зборах, позитивної аури важливе значення мало приміщення, клас, його оформлення й оснащення необхідним обладнанням, книжками, плакатами, пам’ятками та рекомендаціями, тобто великої уваги приділяли ілюстративному матеріалу, що подавався.

У класах робили виставки дитячої творчості, де подавали кращі роботи учнів (наочні посібники, малюнки), а також виставки психолого-педагогічної літератури з питань навчання та виховання. Для стимулювання батьків до самоосвіти вчитель готував для них педагогічну літературу – підшивки журналів “Сім’я і школа”, “Розкажи онуку”, “Рідна школа”, окремі пам’ятки тощо. Таким чином, клас перетворювався на своєрідний методичний центр, що сприяло створенню сприятливого психологічного клімату для батьків і допомагало залучати їх до обговорення гострих проблем виховання. Важливим при цьому було виявлення різних поглядів батьків на ті чи інші проблеми, осмислення свого досвіду, особиста позиція. Поважаючи думку батьків, не нав’язували свою, намагались перш за все слухати і знаходити відповіді у висловлюваннях самих батьків, а якщо були з ними не згодні, то готові були аргументувати свою точку зору. Це створювало особливий настрій на доброзичливу, відверту і ділову розмову. Добре слово і добра порада вселяли в батьків віру в їх дитину.

Програма педагогічної просвіти батьків мала таку тематику лекцій, бесід та практичних занять: бесіда “Функції сім’ї”, “Умійте поступитись один одному”, “Розумовий та інтелектуальний розвиток дитини”, “Домашні чоловічі та жіночі справи”, “Інтелектуальні ігри вдома”, “Затишок та тепло як

психологічний комфорт для людини”, “Сумісне читання книг. Методика домашнього читання”, “Ігри на розвиток спостережливості, пам’яті, орієнтування”, “Дитячі примхи, їх природа; способи контактів із примхливими дітьми”, “Методика розвитку мовлення, мислення”, “Що означає любити дитину”, “Завжди розмовляйте з дитиною”, “Методика інтелектуального розвитку дитини”, “Сумісна праця в сім’ї”, “Методика спілкування з дітьми”, “Народні традиції сімейного виховання”, “Психологічний розвиток дитини”.

Підвищенню ефективності когнітивно-інструктивного компоненту сприяли: анкетування батьків (з метою виявлення освіти батьків, педагогічної освіченості, умов, змісту і подовженості спілкування з дітьми, зв’язку сім’ї зі школою); анкетування дітей; анкетування вчителів; визначення рівня пізнавальної активності дітей (з метою виявлення індивідуальних особливостей, способів здійснення завдань пізнавальної діяльності та відношення учнів до неї на початок експерименту); вивчення рівнів навчальних досягнень школярів (із метою з’ясування ставлення школярів до навчання та засвоєння знань); визначення рівнів монологічного та діалогічного мовлення, виявлення творчості молодших школярів; оформлення пам’яток для батьків, рекомендації (з метою забезпечення батьків знаннями та уміннями).

Наприклад, із метою формування комунікативних умінь батьків прагнули забезпечити оволодіння ними уміннями спостерігати і розуміти дитину, настроюватись на хвилю дитини, або її настроювати на свою, проводити вправи на спостережливість, уміти за зовнішніми проявами особистості розгадувати внутрішній стан співбесідника. Спонукали батьків до виявлення ініціативи у визначенні тем бесід для обговорення їх у колі своєї сім’ї, знайомства з психолого-педагогічною літературою з проблеми спілкування.

Готуючись до батьківських зборів, семінарів, конференцій розробили конкретну методику їх проведення, адекватну меті, завданням, змісту.

Реалізація когнітивно-інструктивного компоненту підготовки батьків дозволила їм оволодіти знаннями про необхідність формування у дітей допитливості, пізнавальних інтересів, самостійності мислення, розвитку емоцій, які не тільки супроводжують пізнавальну діяльність, а й випереджають її, оскільки емоційний стан, пов’язаний з певною ситуацією, зберігається у пам’яті. Якщо це позитивні емоції, то дитина з радістю сприймає нове завдання і переходить до його виконання, і, навпаки, якщо негативні, – вони є перешкодою не тільки для виконання роботи, але й для активного включення в неї.

Емоції всебічно супроводжують діяльність школярів. Тому радили батькам постійно турбуватись про створення атмосфери емоційного комфорту у процесі експериментальної роботи, бо саме сприятливий емоційний клімат допомагає формувати у дітей позитивне ставлення до роботи, яка проходила. “Дім не привабливий для дитини, якщо в ньому немає радості спілкування, жартів, гумору, загального обміну думками, дискусій, підбадьорюючої усмішки близьких людей” [114, 133]. Таку атмосферу батьки можуть створювати своїм доброзичливим ставленням до дитини, організацією ситуацій успіху, радощів

відкриття, переборенням труднощів під час виконання складних завдань, що дозволяє дітям відчувати постійну захищеність.

У ході бесід із батьками було виявлено, що вони нерідко не стримуються (як вони говорять, “натомились від неслухняності” своїх дітей), їм набридло повторювати одне й те ж кілька разів. Хороші, добрі слова, за їх думкою, не доходять до дітей, і батьки зриваються на крик та погрози, що не створює творчого психологічного клімату. Як говорив В.О. Сухомлинський, “... крик – це найперша ознака відсутності культури людських стосунків” [218, 498]. Тому радили батькам розвивати уміння контролювати свій фізичний і психічний стан, регулювати власну поведінку, переборювати надмірну нетерпеливість і запальність, чому можуть сприяти фізичні вправи повільного типу, повільне говоріння, дотримання інтонації, пауз та інших засобів виразності, додержання дружельюбного тону спілкування, а в співпраці – дотримання позиції рівних.

На зборах, семінарах, конференціях з метою розвитку культури спілкування батьків створювали виховні й ігрові ситуації, аналізували їх, визначали конкретні шляхи їх розв’язання, щоб забезпечити позитивний вплив на особистість дитини. При цьому виходили з думки Д.Локка, наведеної О.Піскуновим [184, 193-194], про те, що не можна виховувати правилами, які вилітають із пам’яті, і, якщо ми вважаємо за необхідне привчити дітей до чогонебудь, то необхідно вкорінювати через практику всякий раз, як буде сприятливий випадок, а якщо можливо, самим створити випадок. Наприклад: ситуація, яка свідчить про невихованість і безтактність у спілкуванні з дитиною або вчителем: сповістити своїй дитині, що подарунок, який вона підготувала до дня народження своєї подруги, як на ваш погляд, показує відсутність у неї смаку; подякувати дитині за те, що вона допомогла вам, коли ви опинилися у складному становищі і т ін.

Особливу увагу звертали на єдність педагогічних вимог школи і сім’ї. Ще А.Макаренко вказував, що без єдиного плану, єдиного тону, єдиного точного підходу до дитини неможливо серйозно говорити про успіхи в навчальному та виховному процесах [141]. Єдині педагогічні вимоги – це загальна лінія в навчально-виховній роботі, узгодженість дій школи, позашкільних закладів, сім’ї у вихованні дітей. [179, 826]. У роботі із сім’єю спиралися, перш за все, на праці А.Макаренка та В.Сухомлинського. Постійно проводився огляд книг, статей з журналів [53], [137], [242], [238], [104], [110], [95], [79], [49], [175].

Основна мета **змістовно-процесуального** компоненту підготовки батьків – організація пізнавального їх спілкування з дітьми. З метою стимулювання батьків до цієї роботи була розроблена програма “Батьки запитують” (додаток А), яка включала до себе питання програми з природознавства (2-4 класи), доповнені загальнорозвивальними матеріалами. Програма вимагала від школярів виявлення різних рівнів пізнавальної активності, тому що питання для спілкування в сім’ї мали репродуктивний, реконструктивний або творчий характер.

Репродуктивні завдання вимагали від учнів виконавської діяльності, яка мала відтворюючий характер. У цій діяльності школяра мета, способи

діяльності були визначені, але в реалізації конкретних дій він мав можливість проявити енергійність, сумлінність, що зумовлювало інтенсивність пізнавальної діяльності. Таким чином, завдання були спрямовані на формування активності, яка характеризує здатність особистості, її готовність оволодівати поданими знаннями, енергійно здійснювати пізнавальну діяльність.

Реконструктивні завдання передбачали не тільки діяльність копіювання, виконання певних завдань, але й вибір способів діяльності, використання здобутих знань, прийомів і дій в інших ситуаціях (просте перенесення), тобто певну їх інтерпретацію.

Творчі пізнавальні завдання вимагали від молодших школярів активності, яка виявлялась у ініціативі, самостійності особистості у визначенні цілей, завдань пізнавальної діяльності, способів її здійснення, інтересі, новизні, оригінальності мислення й т. ін. [131, 31].

Батьків дітей експериментальних класів ознайолювали з методикою роботи за програмою. Частина питань і завдань були побудовані за рівнем складності змісту та ступенем допомоги у вигляді схеми, малюнка, плану виконання, навідних питань, додаткової інформації тощо. Батькам рекомендували спочатку ставити питання творчого характеру. У разі потреби (за наявності ускладнень у дітей) звертатись до менш складних питань – реконструктивного та репродуктивного рівнів. Така поетапна робота (перехід від більш складних завдань до простіших) давала змогу всім учням незалежно від рівня пізнавальної активності засвоювати завдання різної складності, що забезпечувало можливість розвитку дітей. Для батьків постійно проводилися консультації, на яких опрацьовувались окремі питання, давалися поради щодо стимулювання допитливості, активності дітей.

У проведеному експерименті основним засобом стимулювання батьків до спілкування з дітьми були навчально-пізнавальні завдання, тобто ті проблеми, питання, які необхідно розв'язувати разом із дітьми, щоб збагачувати школярів новими знаннями про об'єкти та способи діяльності. Для завдань, наведених у програмі “Батьки запитують”, характерним є те, що учень, маючи всі необхідні відомості, не може, однак, отримати результат безпосередньо з них. Як зазначає І.Лернер, для цього необхідно перетворити ці відомості та самостійно виконати з ним ряд практичних та розумових операцій у потрібній діяльності [121]. Одні з них подано у вигляді запитань, інші – вправ, головоломок, кросвордів, ребусів, казок, прислів'їв тощо, але всі вони вимагають розкриття суті явищ, причинно-наслідкових зв'язків і залежностей, уміння визначати найбільш суттєве в цих явищах. Питання “Що? Чому? З якої причини?” ставилися, щоб стимулювати учня до розумового пошуку, аналізу, порівняння та узагальнення, пошуку нових фактів, виявлення причини проведення спостережень.

Наведемо приклади завдань різного рівня складності за змістом і самостійністю розв'язання.

У другому класі під час вивчення теми “Рослини – частина живої природи” дітям пропонували розподілити назви рослин: малина, груша, ліщина, дуб,

огірок, кульбаба – на групи. З цієї ж теми батьки мали ставити питання, які визначали б кількість або навіть і назви груп.

Завдання ставилося для всіх учнів однакове і щоб виконати його, діти з творчим рівнем пізнавальної активності повинні самотійно здогадатись, на скільки і на які саме групи можна поділити подані рослини, учні з реконструктивним рівнем пізнавальної активності мають підказку у вигляді плану дії, а для дітей з репродуктивним рівнем пізнавальної активності подавалися назви груп рослин. Останнім необхідно було лише розподілити рослини за вказаними групами.

Завдання перше вимагало від дітей самотійного творчого мислення.

На скільки груп і за якими ознаками можна розподілити ці рослини?

Малина, груша, ліщина, дуб, огірок, кульбаба.

Завдання друге.

Подані назви рослин можна розподілити на дві групи. На які саме?

Малина, груша, кульбаба, ліщина, дуб, огірок.

1 група _____

2 група _____

Ці ж рослини можна розподілити і на три групи. На які саме?

1 група _____

2 група _____

3 група _____

Завдання третє.

Подані назви рослин розподіли на дві групи – культурні та дикорослі:

Малина, груша, кульбаба, ліщина, дуб, огірок

1 група *культурних рослин* _____

2 група *дикорослих рослин* _____

Ці ж рослини можна розподілити і на три групи:

а) дерева _____

б) кущі _____

в) трав'янисті рослини _____

У ході розробки пізнавальних завдань та питань ми звертали увагу на виховання в дітей уміння спостерігати, працювати з довідковою літературою, приділяли увагу екологічному вихованню та охороні здоров'я дітей. Формуванню пізнавальних умінь сприяли спостереження за природою під час проведення екскурсій, а також довготривалі самотійні спостереження учнів. Як зазначав В.Сухомлинський, “спостереження необхідні дитині, як сонце, повітря та вода необхідні рослині, і для того, щоб дитина навчилася бачити у кульбабі сонечко на долоні, в білій березі – дівицю в білому вбранні, треба бувати на природі, зупинятися, придивлятися, щоб побачити” [219,], тобто спостереження привчало учнів глибше аналізувати явища, порівнювати, робити висновки.

Особливого значення у дидактично-методичній систематизації навчального матеріалу надавали його зв'язку з життям, оскільки обмеженість відповідного досвіду учнів вимагає постійного залучення їх до аналізу

життєвих вражень – цієї головної чуттєвої опори набутих знань. Діти, щодня спостерігаючи найрізноманітніші факти, явища, події за межами школи, у процесі вивчення шкільних предметів, пізнавали їх закономірності, знайомились з науковими основами протікання тих чи інших процесів. Це допомагало викликати певний інтерес до теоретичних знань, сформувати бажання пізнавати суть фактів та явищ, що спостерігаються, оточують учнів у повсякденному житті.

Наприклад:

- У нас на городі зустрічаються комахи: сонечко, колорадський жук, білан капустяний. Яку шкоду (користь) приносять вони людині?
- Які птахи на зиму відлітають у теплі краї? Хто перший? Чому?
- Якщо в склянку з водою покласти сіль, якою стане вода? Про яку властивість води ти довідався?

Важливим елементом індивідуалізації експериментального навчання була організація роботи з додатковою літературою, що мала на меті навчити молодших школярів самостійно працювати з книжками про природу, довідниками, енциклопедіями, науково-популярною літературою. Залучення дітей до цього виду роботи не тільки розширювало їх кругозір із навчального предмета, але й служило підґрунтям для розвитку самостійності, формування бажання і вміння працювати з книжкою. Тому у зміст проведеної експериментальної програми було включено завдання, які спрямовували дітей до роботи з додатковою літературою.

Наведемо приклади такої роботи:

- Що таке обрій? Дізнайся за тлумачним словником, що це слово означає.
- Які уявлення про Землю були у давніх народів?
- Що називають “легендою карти”? Дізнайся з довідкової літератури (якої саме указувалося додатково).

Крім зазначених вище різновидів, до програми “Батьки запитують” було включено й завдання, зорієнтовані на формування розумових операцій молодших школярів (уміння аналізувати, абстрагувати, порівнювати, встановлювати взаємозв’язки, узагальнювати тощо). Основними діями, якими оволодівали учні у проведеному експерименті були аналіз і синтез, бо саме вони складають сутність усіх розумових операцій.

Порівняння, як відомо, є основною розумовою операцією. Як відзначав К.Ушинський, “...все у світі ми пізнаємо не інакше як через порівняння, і якщо б нам представили якийсь новий предмет, який ми не змогли б ні з чим порівняти і ні від чого відрізнити (якщо б такий предмет був можливий), то ми не змогли б скласти про цей предмет жодної думки і не змогли б сказати про нього жодного слова” [235, 332]. Для оволодіння уміннями порівнювати використовували такі завдання:

- Підкресли правильні твердження, які характеризують природу лісостепу: дуже бідна, дуже різноманітна, із засушливими глинистими ґрунтами, із зеленими луками і дібровами, садами і виноградниками, і з родючими чорноземами.

– У твердженнях знайди помилки:

нерви схожі на тонкі білі нитки, котрі тягнуться тільки від головного мозку до всіх органів;

нервова система – це головний і спинний мозок.

подразнення від органів зору по нервах відразу потрапляє до головного мозку;

нерви і спинний мозок проводять подразнення і сигнали;

головний мозок не розрізняє подразники;

нервовій системі потрібні поживні речовини і кисень;

найкращий відпочинок для нервової системи – здоровий сон.

Пропонувалися і завдання на порівняння за малюнком, поданим описом, власною уявою.

– Порівняй за малюнком курку та дятла, ластівку та індика. Що у них спільного? Чим вони різняться?

– Опиши за поданим планом картоплю та помідор. Що між ними спільного та відмінного?

План

1. Корінь.

2. Стебло, листок.

3. Їстівна частина.

4. Однорічна чи дворічна рослина.

– Уяви будь-яких пташку та комаху. Назви суттєві ознаки птахів та комах. Що між ними спільного?

Однією з умов оволодіння учнями навичками роботи з текстом є набуття ними умінь: виділяти головну думку тексту, складати план прочитаного, переказувати за складеним планом, доводити свою думку на підставі сприйнятого тексту, чітко і правильно висловлювати думку про прочитане. Уміння аналізувати сприяє більш глибокому розумінню суті явищ, подій, формуванню у дитини свого особистого ставлення до повідомлюваного.

З цією метою завдання саме такого характеру увійшли до змісту питань циклу “Батьки запитують”. Наведемо один із прикладів. Батьки пропонують прочитати пригоду, яка сталася з хлопчиком на городі і подумати, що він робив не так:

Хлопчик із дідусем поїхали на дачну ділянку. Там дідусь показав йому дерева, клумби, грядки і попросив онука вирвати редиски і кропу на обід. Хлопчик миттєво кинувся на грядку і через 5 хвилин прибіг із жмутиком кропу і редиски. І не встиг дідусь його похвалити, як він вихопив найчервонішу редиску і хотів уже засунути її до рота. (Як ти думаєш, чому стурбувався дідусь? Так, вона була брудна). Але хлопчик із сумнівом подивився на редиску і почав витирати її своєю курточкою.

– *Тепер чиста!* - заявив він.

– *Ну, де ви бачите бруд?*

– *Бачити я не бачу, навіть в окулярах. Але думаю, що саме на ній живуть найстрашніші невидимі чудовиська,*” – пояснив дідусь.

– Як ти гадаєш, що це за чудовиська? Так, це _____

Однією з важливих розумових операцій, якою повинні оволодіти молодші школярі є класифікація. Вона є складною розумовою дією, яка спрямована на групування об'єктів природи за певними істотними ознаками і зв'язками. Класифікація включає:

аналіз предметів і явищ;

їх порівняння і визначення істотних ознак, властивостей, зв'язків;

об'єднання об'єктів природи у групи за істотними ознаками.

Як свідчать дослідження Т.Байбари [16] та інших учених, слід залучати молодших школярів до діяльності, спрямованої на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Розвиток і формування вмінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки дають дитині можливість спочатку з'ясувати, що таке причина, що таке наслідок, усвідомити обов'язкові і необов'язкові причини і наслідки. І лише тоді можна звертатися до формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Завдання, спрямовані на формування умінь встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, мають творчий характер. Вони вимагають пошуку причини або наслідку в тій чи іншій ситуації. Наприклад, батьки пропонують дітям такі питання та завдання.

– Якщо кілька квасолин посадити в вологу землю, а кілька – у прожарений і промитий пісок, то що з ними станеться?

– Установи зв'язок між предметами живої та неживої природи:

білан капустяний, капуста, пташка, сонце;

проросла картопля, сонце, колорадський жук.

– Установи правильну послідовність у ланцюгу живлення:

пеньок –

дятел –

жук-короїд –

яструб –

До змісту програми роботи батьків з дітьми включено завдання на визначення доведення істинності суджень, тобто оволодіння розумовою дією, яка складається з тези – судження, правильність якого необхідно довести, та добору аргументів, перевірених практикою знань, що тезу цю обґрунтовують:

– У кожній групі слів підкресли зайве. Доведи свою думку.

місяць, люди, повітря, корова, парта, горобець, вода, подорожник;

веселка, Сонце, кульбаба, повітря, ґрунт, кам'яне вугілля, вода;

телевізор, хмара, дім, гумка, ставок;

джерело, калина, борсук, череда, метелик, шовкопряд, ліщина, іволга.

Крім поданих вище різновидів, у ході експериментального дослідження використовувалися завдання, спрямовані на регулювання дітьми своєї діяльності задля забезпечення таких її результатів, що відповідали б поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам, зразкам. Метою цих завдань було – формувати у дітей здатність запобігати помилкам та виправляти їх:

– Користуючись географічною картою, назви кілька великих міст України.

– Розкажи, як працювати з географічною картою?

Користуючись підручником, перевір правильність відповіді на завдання.

Серед названих рослин підкресли ті, які ростуть на болоті:

Рогіз, ряска, торф'яний мох, латаття біле, кушир, стрілолист, хвощ болотний, осот, елодея.

Пропонувалися також завдання проблемного характеру. Наприклад:

– Уяви собі, що на деякий час на Землі не стане води. Що сталося б із життям рослин і тварин? Чи змогли б ми прожити без води? Чому?

Мислення невіддільне від мовлення. Уміння учнів порівнювати, узагальнювати, систематизувати предмети і явища знаходять своє словесне оформлення, сприяють розвитку логічності, чіткості, образності як усної, так і писемної мови дітей. Крім означених вище, у процесі експериментального дослідження ставилось і завдання розвитку у дітей мовлення.

При цьому ми разом з батьками намагались розвивати уяву та фантазію у молодших школярів, тобто розумове уявлення, що переносить нас у виняткові умови й обставини, яких ми не знали, не переживали, не бачили, яких не було і не може бути насправді. Уява, на відміну від фантазії, відтворює те, що ми переживали, бачили, те, що нам знайоме. Уява може створювати і щось нове, але з реальних, звичайних життєвих явищ. Коли індивід фантазує, у нього “вмикається” підсвідомість, а при уяві цей процес не відбувається. Наведемо приклад завдань, що сприяли розвиткові мовлення:

Поміркуй і доповни речення.

Зібрались комахи на лісовій галявині і почали розповідати, хто як буде зимувати. Метелик-кропив'янка сказав: “Я буду зимувати під дахом старого хліва, там є тепла і суха щілина”

“А я, - сказала мураха, - _____”

“А ми, задзижчали бджоли, - _____”

“А я, зашелестіла гусениця, - _____”

“А я, - сказав колорадський жук, - _____”

З метою стимулювання інтересу до навчання, предмету, матеріалу, який вивчається, нами було використано також цікавий матеріал: загадки, ребуси, головоломки, кросворди, – що пожвавлює спілкування з батьками, викликає подив, привертає увагу. Саме зацікавленість є найелементарнішою стадією пізнавального інтересу.

З іншого боку, нами використано цей матеріал у зв'язку з тим, що, як проголошують правила гігієни, розумова робота втомлює молодших школярів – через 7-10 хвилин увага розпорошується. В.Грехнев відмічає, що мислення хоче відпочити від суворого логічного, тому повинні узгоджуватись різноманітні прийоми активізації уваги: яскравий приклад, несподіване і яскраве порівняння, малюнок і т. ін. [61].

Тому до змісту програми з циклу “Батьки запитують” увійшли завдання саме такого характеру (додаток А).

З метою активізації й оцінки пізнавальної діяльності на уроках батьки стимулювали молодших школярів до спілкування питаннями: “Що нового ти

взнав на уроці? Яку тему вивчали? Про що, про кого вивчали? Що навчилися робити? Які завдання виконували?” Це обумовлювало мотиви пізнавальної діяльності: формувався зовнішній суспільний мотив – відповідальності дитини за справи школи перед батьками, вчителями, товаришами. Таким чином, батьки опосередковано створювали умови для репродуктивного відтворення матеріалу (пригадування і переказ), що вимагало чимало вольових зусиль дітей. Зрозуміло, що переказати (відтворити) удома матеріал діти зможуть тільки тоді, коли усвідомлять вагомість його і послідовність шляхів вивчення матеріалу. Це спонукало їх до зацікавленості предметним змістом і діяльністю його засвоєння.

Систематичність роботи батьків із дітьми була своєрідним показником значимості знань взагалі і для дитини особисто. У батьків і дітей з'явився привід поспілкуватися, батьки були небайдужі до справ дитини – усе це створювало сприятливий психологічний клімат для взаємодії. У бесіді з дітьми використовували ігрові прийоми, що викликало інтерес у дітей. Батьки робили вигляд, що чогось не знають, а дуже хочуть дізнатися від своїх дітей, зрозуміти. Це заохочувало дітей до знань, спонукало прочитати й узнати, розповісти, а не залишати питання без відповіді, сприяло формуванню стійкого пізнавального інтересу в дітей.

Така сумісна робота батьків і дітей сприяла не тільки засвоєнню і відтворенню знань, а й виробляла уміння послідовно, аргументовано і повно викладати власну думку. Це мало велике значення для самоконтролю, самоаналізу дій дитини. Взаємна зацікавленість матеріалом давала можливість продовжувати спілкування.

Нашим експериментом було охоплено 120 сімей. За освітнім рівнем сім'ї розподілились таким чином: 28,6% мали вищу освіту; 59,5% – середню спеціальну; 11,9% – середню освіту. Із 120 сімей у 21% випадків матері не працювали, 17% – мали тимчасову роботу.

Як свідчать результати анкетування, батьки мали різний рівень педагогічної підготовки і їм не вистачало психолого-педагогічних знань для навчання і виховання своїх дітей, якими вони оволоділи на когнітивно-інструктивному етапі підготовки.

Аналіз результатів анкетування, бесід із батьками свідчив, що вони відчували ускладнення у спілкуванні з дітьми (80,9%).

Різна компетентність у розумінні цілей, задач створювала труднощі у впровадженні нашого дослідження, породжувала певні розходження в поглядах, тому у процесі роботи з батьками постійно враховували можливості батьків, їх інтереси, співвідносили все це з тим досвідом, який у них є. При цьому керівна, спрямовуюча роль впроваджуваного експериментального процесу належала вчителям.

Усі напрями роботи з дітьми вимагали від батьків знань і умінь. З метою озброєння батьків необхідними уміннями навчання та виховання своїх дітей у процесі експериментальної роботи практикували оформлення пам'яток (табл. 2.1), у яких визначали коло завдань, що стоять перед батьками, навички, які

вони повинні набути і відпрацювати, методичні поради та рекомендації батькам.

Таблиця 2.1

Пам'ятка для батьків

Розвиток логічного мислення дитини

Завдання розвитку дитини	Напрями роботи батьків	Види конкретної роботи з дітьми
1.Розвиток інтелекту дитини	1.Спостереження природи, дій людей. 2.Допомога дітям в роботі з додатковою літературою. 3.Вправи на порівняння, аналіз, узагальнення, класифікацію, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.	Використання програми “Батьки запитують”, організація домашнього читання, стимулювання дітей до розповіді, словесного малювання, заучування віршів, відгадування загадок, ребусів, головоломок, розв'язання задач на кмітливість, гра в розвивальні ігри і т.ін.
2.Розвиток пізнавальних інтересів, потреб, здібностей.	Формування у дітей інтересу до навколишнього світу, стимулювання запитань Де? Коли? Чому? Розвиток емоційних почуттів: радості від пізнання, досягнутого у певній ситуації успіху, знання індивідуальних особливостей, пізнавальних інтересів, здібності дітей, їх пізнавальної активності.	Сумісно добирати і дивитись, обговорювати цікаві телепередачі за їх навчально-виховними завданнями, відвідувати театр, виставки, здійснювати прогулянки на природу. По можливості разом із дітьми займатися малюванням, ліпленням, вишивкою у залежності від пізнавальних інтересів дітей.
3. Розвиток волі.	Учити дітей доводити розпочату справу до кінця, виховувати стійкість, вчити дисциплінованості, організованості.	Організовувати корисні трудові справи (на городі, в полі, із домашніми тваринами), ремонт меблів; допомагати дітям дотримуватися режиму дня, визначати постійні конкретні доручення, контролювати їх виконання.

Пам'ятка – це, власне, міні-рекомендації для батьків, керівництво до дії. Перші дві графи дають матеріал для роздумів, що сприяє більш усвідомленому їх сприйняттю, а третя є домашнім завданням, яке дається на певний термін. На основі їх можна розробити більш детальні рекомендації батькам.

У ході анкетування на запитання: “Що дало знайомство з педагогічною літературою?” ми отримали такі відповіді батьків:

збагатили знання з певних виховних аспектів питань педагогіки – 19,1%;

поглибили знання з питань психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку – 24,8%;

поглибили знання з проблем спілкування (культура мовлення, повага до дитини як особистості) – 20,6%;

менш значні знання – 8%.

На запитання: “Про що вперше почули?” найбільш поширеними були такі варіанти відповідей:

про нові підходи до виховання дитини – 42,1%;

як діяти, коли дитина втрачає інтерес до певної діяльності – 30,4%;

про народні традиції у вихованні – 8,9%;

про вікові особливості розвитку уваги, пам’яті і т. ін. – 16%.

У відповідях на запитання “Як впливала робота з педагогічною літературою на ставлення до дітей?” простежувалися зміни психологічного мікроклімату в сім’ї: налагодилось взаєморозуміння, покращився психологічний мікроклімат у сім’ї – 3,2%. Це позитивно відбилось на поведінці дітей. Зі слів батьків діти стали уважнішими до них, урівноваженішими, частіше йшли на компроміс – 20%; це викликало у дітей бажання про щось дізнатись, отримати додаткову інформацію від батьків – 30,7%.

Наступним компонентом підготовки батьків до взаємодії з дітьми був **аналітико-корекційний** етап, основним завданням якого було здійснення проміжного контролю за ходом експериментальних досліджень, виявлення збожень у роботі, що виконувалася, та надання необхідної допомоги батькам. Це здійснювалося у процесі спостережень за дітьми в сім’ї та школі, індивідуальних бесід з батьками, індивідуальних листів вчителям, відвідування сімей удома, обміну досвідом батьків у вихованні і навчанні дітей.

У процесі роботи з програмою “Батьки запитують” батьки спостерігали, як впроваджуваний експеримент впливав на школярів: чи спонукало це їх до читання додаткової літератури, чи з бажанням знаходили відповіді на питання, чи питання залишались без відповіді, чи більше почали цікавитись проблемами школи, навчання, чи краще стали вчитись, чи охочіше виконували домашні завдання, як узагалі вплинула на психологічний стан дітей експериментальна робота (задоволені – незадоволені, веселі – пригнічені та ін.).

У ході експериментальної роботи у деяких батьків виникали певні труднощі (в оволодінні програмним матеріалом початкових класів та у процесі виконання програми експериментального дослідження) – 38%. Їм важко було пояснити природні явища, різноманітність рослинного і тваринного світу, історичні відомості, важко було підтримувати інтерес; загальна обізнаність батьків не співпадала з обізнаністю дітей, що нерідко призводило до конфліктних ситуацій і т. ін. У таких випадках проводилися консультації з проблем, що виникали. На кожній з них ми виокремлювали групу питань, що відповідали 4-ом – 6-ти темам програмного матеріалу з природознавства і

вивчались учнями протягом місяця. У процесі роботи давали конкретні відповіді на поставлені батьками питання. Для більш глибокого ознайомлення з матеріалом пропонували додаткову літературу.

У роботі з батьками ми звертали особливу увагу на зворотний зв'язок, який, безумовно, є важливою умовою в пропаганді та поширенні педагогічних знань серед батьків. Зворотний зв'язок дав можливість з'ясувати, які складності у батьків виникають в організації навчання та виховання дитини (батьки не знають, не розуміють – учитель дає пояснення, вказує шляхи уникнення проблеми і т. ін.).

Позитивний зворотний зв'язок у педагогічній просвіті став фактором підвищення, активізації взаємодії у вихованні дітей. Тому на семінарах, зборах, окрім обміну досвідом батьків, ми включали відповіді на питання, обговорення різних ситуацій.

Завдяки зворотному зв'язку ми виявляли результативність роботи, організованої у сім'ях, а також зміни в інтелектуальному розвитку дітей (мовлення – запас слів, уміння висловлювати свою думку тощо), в оцінці розумового розвитку (мислення, пам'ять, порівняння, увага і т.ін.); у ставленні дитини до навчання, школи (пізнавальний інтерес до окремих предметів, інтерес до навчання взагалі); у моральному розвитку (ставлення до батьків, однокласників, конфліктність, задоволеність шкільним життям тощо).

Готуючи батьків до виступу на семінарах, зборах, учитель наголошував, на які питання треба звернути увагу, розглянути докладніше та ін. Учителі і батьки аналізували, як проявляються елементи пізнавальної активності дітей в окремих сім'ях. Наприклад, мати Ахундової Євгенії відмітила, що її донька вперше зробила свою книжку-розкладку про породи собак; мати Щіковського Євгена зауважила, що син став постійним читачем міської бібліотеки, батько Дочевої Анастасії вказав, що його донька стала займатись підбором марок про свійських тварин.

У результаті спостережень батьки самі виявляли і недоліки у вихованні дітей. Передумовою бесіди “Якщо дитина не хоче...”, були також індивідуальні листи вчителю з проблеми, з якою зіткнулись батьки. Ці листи, як правило, на зборах не зачитувались, вони призначались для індивідуальних бесід, тому що потребували кваліфікованої відповіді, а значить, і серйозної підготовки.

Ми намагались з'ясувати причину неслухняності учнів, об'єктивні й суб'єктивні фактори цього. За допомогою вчителя склали програму дій для уникнення подальших помилок, а також для стабілізації та покращення ситуації у сім'ї. Так, типовим недоліком в діях батьків була несистематичність у роботі з програмою. Як відмічали респонденти, це було обумовлено лінощами дітей, долати які деякі батьки не могли. Коли дитина не хотіла працювати, радили батькам допомагати дітям переборювати звичку до лінощів: дати дітям на зразок установку П.І.Чайковського “До лінихватих натхнення не приходить” [245], учити дітей примушувати себе працювати і тоді, коли не хочеться, коли немає бажання; учити дітей користуватись самонаказом “До справи!”, намагатись зацікавити себе.

Крім того, батьки спостерігали у дітей неухважність під час роботи з підручником, що було причиною наявності помилок у відповідях. Коли дитина неухважна, радили батькам виховувати у дітей здатність бути серйозними, вдумливими, здібними, довгий час зосереджуватись на якійсь одній справі; учити дітей не відволікатись до завершення роботи.

З метою підвищення рівня педагогічної культури батьків широко використовували індивідуальну роботу з батьками, яка стала основою успішного функціонування системи взаємодії сім'ї та школи. Індивідуальна робота проводилась окремо з батьками і з матерями. Відоме твердження "скільки дітей, стільки й тактик і методів виховання та навчання" повинно настроїти вчителя на те, щоб вивчати систему виховного впливу, прийняту кожною сім'єю, з'ясувати, чи відповідає вона принципам виховання, які складають основи формування особистості молодої людини. Індивідуальне спілкування з батьками з проблем експериментальної роботи проводилося в різних формах: бесідах після батьківських зборів, лекторіїв, у задушевних розмовах в домашніх умовах, індивідуальній консультації.

Паралельно із спостереженнями за дітьми з боку батьків учитель та експериментатор, у свою чергу, вели свої спостереження за кожною дитиною (як поводить себе на заняттях, чи ставить запитання, як їх формулює, чи намагається розповісти про те, що знає, чи підвищився інтерес до тих чи інших предметів). Важливим для нас було дізнатись, яким темам в обговоренні віддавали перевагу діти у вільний від занять час та як відбувається міжособистісне спілкування школярів (як ставляться до товаришів, чи діляться своїми враженнями про прочитане, який настрій переважає та ін.).

За допомогою аналізу результатів спостереження виявлено, що з усього розмаїття питань особливо емоційними в обговоренні були ті, що стосувалися природничої тематики, нещодавно розглянуті з батьками. Кожна дитина, незалежно від успішності навчання, намагалась брати ініціативу у свої руки, їй важливо було висловитися самій, а не вислуховувати іншого, бо, "якщо під час спілкування з дорослими, – зазначає Н.Химич, – дитина вчиться говорити і діяти правильно, слухати і розуміти інших, то в спілкуванні з однолітками – самовиражатися, вступати в різні стосунки" [242, 49].

Особлива увага в ході нашої роботи приділялась дітям із заниженою самооцінкою, невпевненим у собі, обмеженим у спілкуванні з однолітками, вчителем, що боялись відповідати біля дошки тощо. Ми розуміли, що одним з засобів впливу на таких дітей є проведення бесід із їх батьками. Розуміючи важливість цього, вчитель ретельно готувався до роботи (глибоко вивчав учнів, збираючи інформацію про них – риси характеру, уподобання, вади, проблеми тощо), вивчав батьків учнів (прізвище, ім'я та по батькові, соціальний статус, спосіб життя, психологічний клімат у сім'ї, проведення вільного часу тощо).

Наприклад, для проведеної бесіди з мамою Лапо Тетяни, яка не мала товаришів у класі, була замкненою, пасивною, вирішено було давати дівчинці суспільні доручення у класі, де вона могла б проявити себе, утвердитись в очах однолітків та дорослих. У спілкуванні з батьками додержувались вимог

гуманістичного спілкування: доброти, поваги до батьків, їх чеснот та досвіду; поважаючи право до їх власної думки, їхнього рішення.

Для самоствердження дітей в очах своїх однолітків та дорослих ми радили батькам бути дуже уважними до найнезначніших успіхів у навчанні та вихованні. Успіх треба відразу ж помічати, оцінити. Не треба боятися хвалити свою дитину. Навпаки, необхідно як можна частіше хвалити, підтримувати її. Дитина, котру хвалять, відчуває до старших особливе почуття довіри. У народі часто говорять, що успіх окрилює. Слова схвалення посилюють у дитині почуття особистої гідності, закріплюють впевненість у своїх силах, формують доброту.

Великого значення у експериментальній роботі набуло відвідування сімей удома. Відвідуючи сім'ї, вчителі одночасно консультували батьків із досліджуваної проблеми. Таким чином, корекція діяльності батьків була спрямована на індивідуальну допомогу їм у взаємодії з дітьми. Основні компоненти підготовки батьків до взаємодії з молодшими школярами представлені в табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Компоненти підготовки батьків до взаємодії з дітьми

Компоненти підготовки	Зміст та форми роботи з батьками
Мотиваційно-стимулюючий	<ul style="list-style-type: none"> • формування потреби у взаємодії з дітьми; • розуміння значення постійного спілкування з дітьми у процесі створення виховних ситуацій та їх розв'язання, використання яскравих прикладів, фактів.
Когнітивно-інструктивний	<ul style="list-style-type: none"> • визначення цілей, завдань стратегії взаємодії з дітьми; • забезпечення оволодіння батьками необхідними теоретичними знаннями та досвідом з питань взаємодії шляхом ознайомлення з працями класиків із педагогіки, матеріалами педагогічно-періодичних видань; участі в роботі науково-практичних семінарів, конференцій, педагогічного лекторію, розв'язанні виховних ситуацій, що стимулюють до осмислення взаємодії з дитиною, виконанні завдань по вивченню пізнавальних дій школярів; • організація виставок дитячої творчості; • стимулювання до самоосвіти.

Змістовно-процесуальний	<ul style="list-style-type: none"> • розробка програми “Батьки запитують” як своєрідного дидактичного посібника для пізнавального спілкування з дітьми; • допомога в оволодінні комунікативними вміннями шляхом проведення спеціальних вправ.
Аналітико-корекційний	<ul style="list-style-type: none"> • здійснення проміжного аналізу результатів сумісної роботи; • проведення індивідуальних і групових консультацій з батьками, надання необхідної допомоги; • конкретні рекомендації щодо самоосвіти.

2.2.2. Педагогічні умови стимулювання школярів до взаємодії з батьками.

З метою виявлення емоційного самопочуття дитини в умовах сім'ї (з ким частіше за все спілкується, з яких причин почуває себе гарно, чому відчуває дискомфорт і т. ін.) на початку навчального року нами було проведено цілеспрямоване анкетування. У ньому взяли участь 167 молодших школярів. Як свідчить проведене дослідження, спілкування дітей з батьками в основному, обмежувалось перевіркою та допомогою у виконанні домашніх завдань. Тому стало питання про стимулювання школярів до спілкування, яке сприяло б різнобічній пізнавальній діяльності учнів, підвищенню їх активності, оволодінню комунікативними вміннями, що вимагало спеціально організованої вчителем взаємодії суб'єктів спілкування.

Стимулювання передбачало дотримання таких умов взаємодії дітей та батьків:

1. Усвідомлення дітьми значення спілкування для свого розвитку, задоволення своїх потреб.

2. Забезпечення процесу спілкування дітей з батьками.

Проведений аналіз анкетування учнів свідчить, що майже всі діти (96,3%) відчувають потребу у спілкуванні, від якого вони отримують радість, задоволення, тому що одержують хороші поради, пізнають багато нового, цікавого. І лише 3,7% від спілкування не отримують “нічого”.

Діти початкових класів охоче спілкуються з учителем і на питання “*Про що б ти хотів запитати в учителя*” 51,9% респондентів відповіли – про навчання; 25,9% – про природні явища; 16,7% – про вчительську професію; 5,6% – про здоров'я.

На питання “*Кому хотів би ти розповісти те, про що нещодавно дізнався*” 33,3% школярів відповіли – батькам; 27,8% – матері, 24,1% – друзям; 11,1% – братикам та сестричкам; 3,7% – учителю.

Під час оволодіння новими знаннями молодші школярі віддають перевагу взаємодії з учителями та батьками (61,1%), книгам – 25,9%; телевізійним передачам – 13,0%.

Було виявлено, що учні прагнуть бути не лише слухачами, але й інформаторами. Так, на питання “Чи можеш ти збагатити знання батьків?” 72,3% відповіли “так” і лише 27,7% – “ні”. Цікавими, на наш погляд, були відповіді на питання “Як би ти це зробив?”. Серед них найчастіше звучали: “Прочитав би багато цікавих книг і розповів би своїм батькам”; “Я б прочитав 2-3 енциклопедії, а потім розповів батькам, ставив би питання до того, що прочитав”; “Взяла б цікаві книги, які батьки не знали, задавала б питання, пояснювала”.

Спираючись на інтереси, потреби дітей, учителі в експериментальних класах проводили бесіди про значення спілкування в житті людини. Для цього використовували народні казки, вірші, легенди. У процесі роботи вчителі звертали увагу дітей на те, що, і в природі відбувається спілкування між рослинами та тваринами. Вони допомагають один одному, дають корисні поради. Наведемо фрагмент роботи з віршем Дмитра Куровського “Поділимось дощиком” [94, 156].

Поділимось дощиком

Дві тополеньки рядком

Гомоніли шепітком

– Чи будемо сваритися?

Чи навек миритися?

– Чого нам, сестрице,

Рідним, та сваритися?

Чи землі, чи неба

На двох більше треба?

Будем разом вітриком

Гратись-тішитись

Поділимось дощиком-

Ще й залишиться!

Після ознайомлення з віршем школярі відповідали на запитання:

– Як спілкувались між собою дві тополеньки? Доведи свою відповідь рядками вірша.

– Як інакше автор називає тополеньок?

– Чому тополеньки вибрали правильне рішення не сваритися, а миритися – “гратись-тішитись” та “ділитися”?

– А чи можливо уявити собі життя людей без спілкування?

Після цього відбулась бесіда, у процесі якої діти розповідали, як і з ким вони спілкуються і яке це має значення. Разом з учителем діти дійшли висновку, що найбільше щастя на землі – це радість спілкування.

З метою підвищення пізнавального інтересу школярів до спілкування проводилися “хвилини мозкової атаки”, коли дітям у швидкому темпі задавались питання, на які вони повинні були дати відповіді. Наприклад:

– Що таке космос? Де він закінчується?

– Чи чули ви такий вираз “вода цвіте”? Чому так говорять?

– Чому підстригати нігті не боляче?

- Чому з'являються веснянки?
- Чому ми позіхаємо?
- Чому виникає кашель? і т. ін.

У результаті цього опитування діти відчули, що все навколишнє і природа людини мають багато таємниць, і пізнати ці таємниці допоможуть дорослі – батьки, вчителі – через розроблену нами і запропоновану систему питань.

Типовим для дітей молодшого шкільного віку є особливий інтерес до навколишнього і питання “чому?” є нормою для цього вікового періоду. Але дорослі, обтяжені великою кількістю справ та з інших причин, не завжди уважні до дітей і залишають їх питання без відповіді, забуваючи, що у кожній людини є свій пік (час, місце), коли дуже хочеться поділитись своїми спостереженнями, відкриттями, думкою, вияснити незрозуміле. Діти люблять ставити питання ще і тому, що в цьому випадку вони стають ініціаторами спілкування. Адаже нові завдання шкільної освіти в Україні потребують формування саме ініціативної особистості, здатної до раціональної творчої праці. Ще В.М.Бехтерев зауважував, що виховання “має створювати особистість з самостійною ініціативою, критичним ставленням до всього оточуючого, особистість сильну духом і тілом, із любов'ю до всього людського, піднесеного і прекрасного...” [21, 5-7].

Підготовка молодшого школяра до навчання неможлива без цілеспрямованого формування умінь і навичок ініціативної діяльності. Доречно відзначити, що з цим пов'язано багато питань, які стосуються оцінки рівня ініціативності особистості, прогнозом наслідків її діяльності, контролем та корекцією поведінки і виховання.

Чому розвиток ініціативності молодшого школяра потребує такої уваги? Бо саме в цьому віці дитина повною мірою включається в навчальну діяльність, яка стає для неї провідною. Ось чому, на наш погляд, слід розробляти та впроваджувати спеціальні експериментальні програми навчання, починаючи саме з початкових класів, які формували б у дитини навички ініціативної поведінки у навчанні. Це дасть змогу учневі опанувати навчальний матеріал у більшому обсязі та значно ґрунтовніше, адже це період становлення навчальної діяльності дитини, визначення її стилю та особливостей. Отже, саме в цей час необхідно навчати дитину спілкуватися. Якщо ж спілкування не відбувається, у дитини формується послідовний стереотип (упередження), що з ним не хочуть спілкуватися і в результаті дитина не навчається ставити питання, не вміє висловлювати свою думку і т. ін. Як наслідок, згасає пізнавальний інтерес. Для підтримки інтересу школярів і активізації спілкування в сім'ї нами були розроблені питання та завдання таких циклів “Діти запитують і повідомляють” (додаток Б), “У вільну хвилинку” (додаток У). Ця комунікативна програма допомогла дітям задовольнити потреби у пізнавальному спілкуванні.

Дидактичними цілями програми з циклу “Діти запитують та повідомляють” були:

- розширення та поглиблення природничих знань;

формування стійких потреб самостійно пізнавати, охороняти і примножувати навколишню природу;

розвиток навичок спілкування в різноманітних ситуаціях із батьками, старшими чи меншими сестричками і братиками, умінь бути ініціатором спілкування, співбесідником.

розвиток самостійності думки, активності дітей у спілкуванні;

сприяння розвитку спостережливості, уваги, пам'яті, мислення, мовлення; підвищення інтересу до навчання.

У експериментальному дослідженні використовували пізнавальний матеріал з метою розвитку цікавості дітей, організації пізнавальної взаємодії з батьками. Чільне місце серед них належало кросвордам. У циклі “Діти запитують і повідомляють” містилась рубрика “Допоможи розв'язати кросворд”. Ми передбачали залучити до цієї роботи через дітей батьків так, щоб при цьому ініціатива йшла від дітей. Підібрані матеріали не залишали байдужими ні дітей, ні батьків. У грі кожен прагнув бути переможцем.

Використовували кросворди, які були складені на основі програмного матеріалу із зашифрованими природничими поняттями та термінами. Це сприяло найкращому запам'ятовуванню матеріалу другого класу. Такі завдання, як правило, спонукали дітей звертатись до тексту підручника з приводу забутих або недостатньо засвоєних термінів. Ігрова форма повторення навчального матеріалу привертала увагу до підручника навіть не дуже працелюбних учнів. У випадках, коли завдання виходили за межі програми, діти зверталися з питаннями до своїх батьків. У пошуку відгадок, поясненні приказок, розгадці ребусів виражалась пізнавальна активність дітей.

Програма включала рубрики “Цікаво знати, що...”, “Чи знаєш ти, що...”, які вимагали від дітей попереднього читання, осмислення пропонованого нами матеріалу та повідомлення його батькам. Зміст запропонованих завдань виходив за межі програмного матеріалу і стосувався саме тих природних явищ, які були найбільш цікавими для дітей цього віку: космос, життя морів і океанів, поглиблення знань про рослини і тварин різних кліматичних зон, питання, які стосувалися здоров'я дитини, статевого виховання, чому в початкових класах і у сім'ї майже не приділяється уваги.

Для спільної роботи дітей і батьків були розроблені завдання розвивального характеру з циклу “У вільну хвилинку”, метою якого було забезпечити цікаве і корисне проведення школярами вільного часу. Виконання завдання цього циклу було необов'язковим, але спільною роботою з батьками ми запалили вогник пізнання у кожній дитині, що надало відповідний поштовх для подальшого спілкування. Останнє активно продовжувалось і в цьому циклі.

Під час експериментальної роботи учні разом із батьками поширювали знання про різні природні явища, яким інколи навіть дорослі не могли дати пояснення: сніг, дощ, грім, блискавка, землетруси, айсберги, льодовики. Учні отримували цікаві факти з Книги рекордів Гіннеса, більш детально знайомились з Червоною книгою України, рослинами і тваринами, занесеними

до неї, із підземною скарбницею планети, України, що сприяло формуванню екологічної свідомості дітей.

Крім цього питання включали цікаві матеріали про будову та фізіологічні процеси в людському організмі (скільки живе наше волосся, яка його міцність, чому бувають веснянки, від чого залежить колір шкіри та ін.) та формування гігієнічних навичок по догляду за своїм організмом (гігієна харчування, режим дня, загартування організму на прикладі великих людей, шкідливі для організму навички та вплив їх на здоров'я людини). Усі види завдань були спрямовані на збагачення словникового запасу молодших школярів. Вони знайомились з поняттями: озонова діра, фітопланктон, місячні фази, приливи і відливи, меланін, збалансоване харчування, вуглеводи, лейкоцити. Про все це діти розповідали батькам, а потім у бесідах з учителем повідомляли, що більше за все сподобалось батькам, сестричкам, братикам.

Програмний матеріал третього класу містив у собі розділ “Різноманітність природи України”, тому до змісту завдань “У вільну хвилинку” включено було цікаву пізнавальну інформацію про заповідники України [96], яка передбачала розширення уявлень і понять учнів про їх маловідомий рослинний і тваринний світ, який недоступний для безпосереднього вивчення в природі. З цією метою в нашому дослідженні був використаний ілюстративний матеріал рідкісних і зникаючих рослин та тварин, що сприяло кращому засвоєнню дітьми даного матеріалу й значно активізувало їх пізнавальну діяльність.

Великий інтерес викликали питання, що стосувалися екологічної освіти молодших школярів. Тому в ілюстративний матеріал циклу “У вільну хвилинку” було включено малюнки про тварин, яких ми ніколи більше не побачимо (тур, тарпан, морська корова та ін.). Це є попередженням нинішнім і майбутнім поколінням про необхідність збереження природного середовища, як основи існування людства.

Найбільш цікавими, на думку дітей та батьків, були історичні повідомлення (про встановлення 7-денного, а не 8-10-денного тижня, як у стародавніх римлян та греків (кожен день тижня отримав назву 7-ми небесних світил); хто і коли винайшов компас; приручення та одомашнення диких тварин людьми, відомості про наукові дослідження Гіпократа, Аристотеля, Аунбруггера, О.Кулябко, В.Андрєєва). Цікавими виявилися практичні рекомендації, як орієнтуватися на місцевості без компаса, надання першої допомоги при опіках, обмороженнях тощо. До змісту завдань “У вільну хвилинку” (3(2)клас) нами були включені казки та легенди [33], [36], [78], [158], [154], [174], [247], тематика яких відповідала змісту програми з природознавства початкових класів.

До вічно свіжих фольклорних джерел, які дарують радість дорослим і дітям належить казка. Це один з перших творів мистецтва слова, із яким дитина зустрічається ще в ранньому віці. Без казки не можна уявити дитинства – це важливий висновок В.Сухомлинського, який наводить думку про те, що в початковій школі казка ігнорується і до неї необхідно повернутися. Адже вся дитяча творчість найбільш притаманна саме цьому вікові. “Казка – це, образно

кажучи, свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. Діти не тільки люблять слухати казку. Вони творять її” [216, 33]. В.Сухомлинський вважав, що першими творчими роботами, які складає дитина в початкових класах, мають бути казки про те, що дитина бачить, переживає, чим займається. Діти ніколи не складуть казку, якщо не надихнути їхню думку.

Створення казок – один із найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. В.Сухомлинський відводив особливе місце показу невичерпних можливостей казки для розвитку уяви, образності мислення, мовлення дитини, для емоційного розумового, морально-естетичного виховання учнів початкових класів. Він зазначав, що те, що робиться в першому-другому класах, коли діти складають казки, відображається на мисленні дитини у восьмому, дев'ятому, десятому класах. Там тільки бачимо результати виховання справжнього дитячого мислення. “Коли б мені вдалося добитися, щоб дитина, у розвитку мислення якої траплялися серйозні труднощі, придумувала казку, пов'язувала у своєму уявленні кілька предметів навколишнього світу – отже, можна з певністю сказати, що дитина навчилася мислити” [216, 180-181] і додає “якби не творчість, не складання казок, мова багатьох дітей була б плутоною, а мислення – хаотичним” [216, 182].

Найбільш близькі і зрозумілі дітям казки про тварин і рослини, які є однією з доступних і привабливих форм розкриття взаємозв'язків та взаємозалежностей у природному світі. Через казково-захоплюючий сюжет дитина легше сприймає і засвоює складний механізм взаємодії живих організмів між собою та неживою природою. Казка завжди викликає особливе зацікавлення, притаманне молодшим школярам. Тому, враховуючи потреби та інтереси учнів, ми намагались дібрати казкові сюжети, які б розкривали красу рослин, їх фізіологічні та екологічні особливості, значення для людини.

Так, дуже важливим у формуванні пізнавальної активності молодших школярів на уроках природознавства є розкриття вчителем певних біологічних закономірностей, зокрема, відповідності будови органів функціям, які вони виконують та середовищу, де живе організм. Для з'ясування цього питання ми пропонували дітям казку “Власний дім – найкращий дім”. А, наприклад, казки “Підсніжник”, “Друзі”, “Дін і Дон” учили дітей бути добрими, любити природу, рослини. Казка “Добрий лікар” вчила дітей використовувати рослини з лікувальною метою. Казка “Флора і Фауна” давала відомості дітям у доступній для них формі про те, як виник рослинний і тваринний світ. Казка “Зелений дивосвіт” виховувала у дітей бережливе ставлення до рослин, піклування про них. Казка як найбільш цікава, доступна і приваблива, має великі потенціальні можливості у формуванні пізнавальної активності, вихованні екологічної свідомості та культури молодших школярів.

У процесі роботи було виявлено, що за умови використання казок під час спілкування з батьками навіть складні для дитячого розуміння процеси ставали доступними і простими в засвоєнні. Екологічні казки вчили дітей жити за законами природи, допомагали формувати відповідальне ставлення до всього

живого, спонукали до добрих справ, сприяли розвиткові природної допитливості.

Робота з казками велась в таких напрямках:

1. Прочитані казки, які входили до змісту програми “У вільну хвилинку”, діти розповідали батькам, питали, чи сподобалась вона їм і чому саме.
2. Складали казки самостійно і просили батьків послухати, підказати;
3. Складали казки разом із батьками.

Наводимо приклад однієї з казок учениці 2 класу Насті Д., яку вона склала зі своїм татом.

Про Сороку-білобоку.

Жила-була собі в темному лісі Сорока-білобока. У своїй хатинці вона мала діточок маленьких. Та одного разу де не взявся Кіт. Захотів він поласувати пташенятами. Довідалася про це Сорока, забрала своїх діточок і потайки попідкладала їх у чужі гнізда. Виросли пташенята здорові, сильні. З того часу Сороки не будують свого гнізда, і, на жаль, їх дітки не знають своїх матусь.

Крім казок, у питальниках для спілкування дітей з батьками ми використовували легенди. Вони мали велике виховне значення: справляли глибокий вплив на почуття і свідомість учнів, виховували шанобливе ставлення до природи, знайомили дітей з різноманітними рослинами та походженням їх назв. Легенди, із якими знайомились діти розповідались батькам та іншим членам сім'ї.

Як показує практика школи, молодші школярі дуже захоплюються загадками. Вони є великою цінністю для дітей, бо навчають їх говорити яскраво, образно, просто. Робота над загадками – це вправлення в самостійному розвитку мислення, кмітливості, уяви. Загадки збагачують пам'ять справжніми перлинами рідної мови, вони не втомлюють дітей, надаючи їм справжні вправи для розуму. Враховуючи природний потяг дітей до загадок, їх значимість для розвитку і, для того, щоб вони були під рукою кожної дитини, ми включили їх до циклу “У вільну хвилинку” (2 клас) [227], [206], [207], [229], [72]. Загадки стосувалися виключно живої та неживої природи. Діти мали можливість вибирати цікаві для них загадки, намагались не тільки відгадувати їх, але і запам'ятати, щоб загадати потім батькам, братикам, сестричкам. Таким чином, ініціаторами спілкування виступали самі діти. З метою самоконтролю ми підготували і відповіді на загадки “Перевір себе”.

Загадки для дітей і батьків були захоплюючою грою, але, крім цього, цікаві були й тим, що вводили школярів у світ відкриттів, вони впізнавали вже відомі їм предмети і явища з іншого, раніше незнайомого боку. Цим самим діти поглиблювали й уточнювали свої первісні знання про навколишній світ. Розкрити дітям секрет загадки як особливої своєрідної форми поетичної творчості, а також указати шляхи і засоби, які вели до їх відгадок, було завданням батьків. Методичну допомогу в цьому вони отримували від учителя під час консультацій. Наведемо фрагмент такої роботи над загадкою про дятла.

Живе у хаці лісу

старанний працівник.

*Це лісовий строкатий
носатий робітник.*

Аналіз загадки проводили у форми бесіди:

– Як названий у загадці дятел? (Старанний робітник).

– Кого так називають? (Того, хто дуже багато і гарно працює).

– Чи є ще якась інша назва у дятла? (Його ще називають носатим робітником).

– Чому дятел так названий? (Робітник – це той, хто працює; у цього робітника довгий дзьоб).

– Які ще слова допомагають відгадати загадку? (Живе у хащі лісовій, а не на узліссі).

– Хто ж це з лісових мешканців? (Звірів таких немає, значить це птах – дятел; це у нього довгий дзьоб і їжу він здобуває, довбучи дерево).

З наведеного прикладу видно, що в основі аналізу загадки лежить прийом порівняння.

Інтерес до загадок зростає у тих випадках, коли діти проникали в їх таємниці, коли з'являлась можливість самим (у разі ускладнень разом із батьками) складати їх. Процес відгадування, а також складання загадок розвивав мислення дитини. Загадки, складені дітьми, хоча і далекі від досконалості, але свідчать про те, що їх складання посилене для молодших школярів. Ця робота викликала у них живу зацікавленість, розвивала кмітливість, уміння зіставляти, бачити однаковість предметів, на перший погляд дуже несхожих. У результаті виконання вказаних завдань діти досягали сутності загадки, цієї оригінальної форми словесної творчості, залучались до використання слів у переносному значенні.

Наприклад :

Зубів не має, а кусає. (Кропива). Катерина І.

Умивається часто, але рушником не витирається. (Кіт). Іра Л.

Маленьке, зелененьке світить вночі, але не ліхтарик. (Світлячок). Сашко К.

Стоїть дім із двома вікнами. (Голова й очі). Настя С.

Цілий день літає, нам життя немає. Уночі спить. (Муха). Каріна Б.

Робота над складанням загадок проводилась і в іншому плані. У процесі навчання в початкових класах діти оволодівають елементами опису, котрі поступово вводяться у твір. Одним з творів такого плану був твір-загадка, невеликий за обсягом, котрий у методиці прийнято називати твором-мініатюрою. Ось так, наприклад, виглядає один із творів, написаний учнем 3 класу Олександром К.

Хто це?

Цей звір – боягуз. Коли він почує шелест, відразу ховається або втікає. За ним можна спостерігати, якщо сховаєшся за деревом або кущем. У цього звіра багато ворогів: лисиця, вовк, ведмідь та ін. Від них його рятують швидкі ноги. (Заєць)

Під час написання таких творів діти відбирали найбільш характерні ознаки предметів чи живих істот. Твори-загадки були також оформлені у вигляді розповіді або опису цікавого загадкового епізоду. Наприклад.

Загадки лісу

Одного разу я йшов лісом пізно ввечері. Раптом я побачив перед собою два вогники, схожих на два ока. Я дуже злякався і заліз на дерево.

Просидів я там, мабуть, хвилин п'ятнадцять, а вогники все горять. Зліз я з дерева, підійшов до вогників. Але там нікого не було, а вогники продовжували світитись. Хто це був? (3 клас Олександр Д.)

Такі твори особливо подобались батькам. Вони самі відгадували їх, давали критичну оцінку, що вдалося, а що ні. Самостійне складання загадок стверджувало в дітях віру у свої творчі можливості, бо, як показала практика, із цим завданням впоралися навіть слабкі діти. Наведемо приклад загадки, складеної одним із таких учнів (Антон К.):

Що росте поблизу води й завжди плаче? (Верба).

Така різноманітна робота над загадкою виробляла у школярів уміння порівнювати, зіставляти явища навколишньої дійсності, розкривала перед ними красу реального світу.

До циклу “У вільну хвилинку” увійшли також літературні фрагменти про рослини, що сприяли їх запам'ятовуванню: вони розкривали корисні якості рослин, спонукали дітей охороняти природу. Це вірші В.Рождественського, С.Абдулаєва та ін. Програму отримала кожна дитина експериментальних класів. Під час ознайомлення з нею у дітей виникали різноманітні питання, на які були дані вичерпні відповіді.

Паралельно з цим були проведені збори з батьками, на яких вчителі знайомили їх із змістом завдань дітям і надавали поради. Хоча в даному випадку ініціатором спілкування виступали діти, тобто вони запитували, проте, ми пропонували батькам сприяти формуванню у дітей потреби спочатку самим висловлювати свою думку, тому радили не поспішати давати відповіді на питання дітей, а спочатку спитати їх: “Можливо, в тебе вже є своя відповідь?” або “Як би ти сам відповів на своє питання?” і т.ін.

Протягом співпраці необхідно не тільки уміло слухати і чути, про що б не говорила дитина, а й намагатись спрямовувати бесіду, більше приділяти уваги саме тому, що допоможе “розговоритись” співбесіднику. У даному випадку батькам краще проявити подив або здивування тим, що вони про повідомлене не знали до цього часу, висловити вдячність дитині за набуття знань і передачу цінної інформації. Тільки після цього батьки можуть доповнити, а в разі потреби, дати повну відповідь на питання.

У процесі такої роботи деякі батьки вказували на такі негативні риси своїх дітей як невпевненість у собі, замкненість, сором'язливість, невміння висловлювати свою думку і почуття, що супроводжувалось заниженою самооцінкою, невміння спокійно вислуховувати співрозмовника і т. ін. Тому пропонували батькам ігри та вправи, які на нашу думку, допоможуть позбутися

негативних проявів у поведінці дітей та розвинути їхні комунікативні вміння. Це було одним із важливих завдань експериментальної роботи.

З метою набуття учнями необхідних навичок спілкування пропонували батькам проводити такі різновиди роботи разом з іншими членами сім'ї:

1. Виконання вправ та ігор на розвиток комунікативних умінь. Наприклад, вправа “Закінчи речення”. Учням пропонується по черзі закінчити кожне з речень, обов'язково аргументуючи свою думку:

Я хочу...

Я вмію...

Я зможу...

Ця вправа сприяє підвищенню впевненості в собі, у своїх силах, розвиває вміння висловлювати власні думки.

Гра “Я та інші”.

Дитині пропонується розповісти про свого друга, маму, тата, бабусю, дідуся та ін. Важливо, щоб дитина могла висловлювати свою думку, підкреслювати позитивні риси іншого. Можна запропонувати дитині розповісти і про себе, виділяючи позитивні та негативні якості, акцентуючи увагу на позитивних.

Вправа розвиває адекватну самооцінку, впевненість у своїх силах, вміння висловлювати думки.

Гра “Дзеркало”.

Дитина грає з дорослим. Вона дивиться у “дзеркало”, яке повторює всі її рухи й жести. “Дзеркалом” є партнер по грі.

Гра корисна для пасивних, невпевнених у собі дітей. Вона допомагає розкритися, почуватися вільно, невимушено, а також побачити себе ніби збоку [242, 49].

2. Радили батькам використовувати й інші вправи типу “Сам собі режисер” (домашній театр), коли на “сцені” з'являлись герої оповідань В.Сухомлинського – “Півень та сонце”, “Де ночує водяна лілія”, “Маківка та джміль”, “Акація та бджола” та ін. Діти, програвши ці ролі разом з іншими членами сім'ї, знайомились з тваринами, рослинами, їх біологічними особливостями, умовами життя, значенням у природі та житті людини. Уживаючись у ту чи іншу роль, діти звільнялись від скутості, вчилися триматись перед глядачами, вчилися мистецтву спілкуватись.

На початку експерименту частина батьків зіткнулася з певними труднощами, пов'язаними з необізнаністю їх з окремих питань (у зв'язку з обмеженістю часу, відсутністю потрібної літератури та ін.) Це примусило нас розробити на допомогу батькам відповіді на питання, поради до додаткової літератури з проблеми. Крім цього, відбувалися постійні групові та індивідуальні консультації, на яких батьки отримували більш докладну інформацію з того чи іншого питання.

Наша дослідницька робота знайшла своє відображення в активності дітей на уроці, в активізації спілкування в сім'ї, у міжособистісних стосунках школярів. Ефективність роботи залежала від постійною керівництва та

контролю за нею з боку вчителя (експериментатора). Контроль відбувався на різних етапах експериментального дослідження у таких формах:

- під час перевірки домашнього завдання;
- включення відповідей, які одержали учні від батьків у зміст нового матеріалу – випереджувальні домашні завдання;
- відповіді учнів на запитання, що батькам особливо сподобалося, чого вони не знали, яким матеріалом доповнили;
- включення відповідей батьків у міні-твори;
- конкурс на “Кращий щоденник спостережень”;
- конкурс “Щасливий випадок” (разом із батьками).

Оскільки послідовність питань із циклу “Діти запитують і повідомляють” відповідала розташуванню тем за програмою, це створювало можливість систематично контролювати хід експерименту учителем. До обов’язкової перевірки домашніх завдань були включені питання циклу. Це давало можливість своєчасно виявляти і коригувати недоліки у спілкуванні. Крім цього, перевірка домашнього завдання передбачала виявлення глибини знань. Ми спостерігали, що одні учні давали повні відповіді на поставлені питання, інші – короткі, поверхові. Поступово виявлялась група дітей, які систематично й активно працювали з батьками, частина дітей були пасивними, мали поверхневі знання, а значить працювали недостатньо, епізодично, і частина учнів майже не працювали з батьками.

Однією з умов нашої дослідницької роботи було обов’язкове дотримання правила – вислуховувати всіх дітей і в школі, і вдома. Поступово, зникаючи до таких умов роботи, діти вже самі намагались поділитись своїми знаннями, враженнями з однолітками, учителем. Це дало змогу залучити до активної роботи всіх учнів. На уроках під час обговорення тих чи інших питань виникала своєрідна дискусія, учні доповнювали відповіді товаришів, висловлювали своє особисте ставлення до повідомлюваного. У разі необхідності відповіді доповнювались та коригувались учителем.

Контроль за участю батьків у процесі взаємодії з дітьми передбачав включення відповідей, які отримували учні від дорослих, у зміст нового матеріалу. Так, учням 2-го класу під час вивчення теми “Корисні копалини. Кам’яне вугілля” пропонували дізнатися від бабусь та дідусів, як видобували вугілля раніше (яким способом, які були умови роботи шахтарів). У ході вивчення теми “Грунт” пропонували на картках завдання випереджувального характеру, які учні мали виконати разом із батьками перед вивченням нової теми. Наводимо приклади карток.

Картка 1

1. За допомогою якого досліду можна довести, що до складу ґрунту входить повітря?
2. Виберіть необхідне обладнання і виконайте дослід.
3. Поясніть хід досліду і його результати.

Картка 2

1. За допомогою якого досліду можна довести, що до складу ґрунту входить глина і пісок?

2. Виберіть необхідне обладнання і виконайте дослід.

3. Поясніть хід досліду і його результати.

Подібні картки учні отримали на виявлення у ґрунті води та перегною, про збереження та охорону ґрунтів у нашій місцевості [16, 268-269].

На попередньому уроці (перед вивченням нового матеріалу) вчитель проводилась перевірка набутих знань з цієї теми шляхом виконання практичних завдань разом із батьками. У ході такої роботи вчитель залучав учнів до взаємоконтролю і взаємокоригування, спонукав доповнювати відповіді товаришів, виправляти помилки, робити висновки або повторювати їх (для слабких учнів). У разі потреби досліди демонстраційно повторювались в класі. Після цього проводилася підсумкова фронтальна бесіда за наступними питаннями:

– Який склад має ґрунт?

– Яким способом можна виявити складові частини ґрунту: перегній, пісок, глину, повітря, воду?

Дуже важливою умовою успішності впроваджуваної роботи є емоційна забарвленість організованої діяльності. Емоції і почуття знищують той бар'єр, який стоїть на шляху до нових знань. Тому вчителя постійно турбувало питання, звернене до учнів: “Що батькам особливо сподобалося у програмних питаннях?” Відповіді учнів свідчили, що, наприклад, під час опрацювання теми “Комахи” (2кл.) особливо захоплюючим було розгадування кросвордів та ребусів. Вражаючим був цифровий матеріал про комах, наприклад: скільки помахів здійснює крилами комар за хвилину; скільки мурашина сім'я знищує за добу шкідливих комах; скільки приблизно живе в одному мурашнику особин і т. ін.

Діти відмічали, що батьки отримували задоволення від їх повідомлень із рубрики “Цікаво знати”, яка містила такий матеріал, що раніше для них був невідомим [39], [42], [186], [200], [225], [243]. Далеко не всі батьки знали, що для того, щоб виробити 100г меду, бджола повинна взяти нектар із мільйона квітів і пролетіти 1000км. Це надзвичайно важка праця. Тому робочі бджоли довго не живуть, всього 30-40 днів. Цікавими для батьків були поради: вправи, які знімають втому очей, сприяють циркуляції крові і зміцненню очних м'язів, щодо режиму харчування, шкідливого впливу паління на здоров'я людини та ін.

Разом з тим, у процесі спілкування виникали такі ситуації, коли батькам було важко відповісти на питання, наприклад: у якої комахи найчутливіший ніс? як можна, спостерігаючи мурашник, дізнатися про наближення дощу? та ін. Найбільш складними для батьків були питання програми для 3-го класу. З повідомлень дітей виявилось, що не всі батьки обізнані з питань про Всесвіт, екологічні проблеми (озонова діра, кислотні дощі, проблеми парникового ефекту, заповідні місця) та ін. Тоді на допомогу батькам приходили діти, використовуючи підготовлені нами відповіді на питання.

З метою активізації спілкування в сім'ї дітям пропонувалося підготуватись вдома до твору-мініатюри на певну тему, обговоривши з батьками його зміст. Тематика творів носила пізнавальний характер і в самій назві містилось питання. Наведемо приклади таких міні-творів.

Чому у Снігура червоні грудці?

Жив собі Снігур. Захотілося йому до Сонця долетіти. Вирушив у дорогу. Подивилося Сонце на сміливця, здивувалося. Як посмів зимовий птах до небесного світила добратися!

Виставило Сонце свої вогняні стріли. Запало грудці Снігуреві. Не пустило вище.

З тих пір Снігурі червоні грудці мають.

(Маргарита І.)

Чому Дятлик вистукує своїм молоточком?

Пішов одного разу я до лісу. Зустрів там Дятлика. Він до мене привітався. Я теж до нього привітався. Потім він мені заспівав пісеньку "Ой у полі два дубки..." Послухав я його і сказав: людина славиться не лише піснями, а й своєю роботою.

З тих пір Дятел майже не співає, а все вистукує своїм молоточком, рятує дерева від шкідників.

(Ярослава Г.).

З метою залучення батьків до спільної роботи з дітьми вчителем на початку навчального року в 2-му класі було оголошено конкурс на "Кращий щоденник спостережень." У щоденниках діти розповідали про свої спостереження, робили замальовки, добирали вірші, приказки про природні явища. Активними помічниками в такій роботі були батьки. Вони з великим інтересом вчилися разом із своїми дітьми, вчили їх бачити природу, відчувати її красу. Робота щотижня перевірялась та коригувалась учителем.

Про активну участь батьків у взаємодії з дітьми свідчить проведений нами в кінці першого півріччя конкурс "Щасливий випадок". У ньому взяли участь 12 дітей. Вони склали дві команди (експериментальних та контрольних класів). Частина конкурсних завдань входила до розробленої нами програми "Діти запитують та повідомляють" та "У вільну хвилинку". Кількість правильних відповідей у контрольних та експериментальних класах відповідно становила 53% і 72%. Ці показники свідчать про те, що у дітей експериментальних класів батьки були "консультантами" протягом усього періоду досліджень.

Результати досліджень дали підстави умовно розподілити сім'ї на конструктивні і деструктивні (за визначенням В.Заслуженюк і В.Семиченко). Конструктивні відношення були засновані на взаємній приязні, стабільності відношень, психологічному комфорті її членів. У деструктивних сім'ях присутнім було постійне напруження, конфлікти, взаємна відчуженість [75, 164-167]. Такі деструктивні сім'ї були в кожному експериментальному класі, з якими налагодити дослідницьку роботу було важко, бо батьки недостатньо працювали з дітьми. У таких сім'ях нами проводилась роз'яснювальна робота

про необхідність і важливість позитивного ставлення до дитини, спілкування з нею. Інколи було болісно спостерігати, що ці діти відчували себе відчуженими, стояли осторонь від обговорюваних проблем. Але вікові особливості молодших школярів, їх допитливість, бажання пізнати нове тоді частково задовольнялось у спілкуванні з товаришами, учителем. Незважаючи на складні психологічні умови в таких сім'ях, у дітей поступово виникало бажання пізнати нове, цікаве, поділитись ним з однолітками.

У процесі дослідницької роботи спостерігали зміни на краще у стосунках між учнями. Вони обмінювались досвідом роботи, знаннями, уміннями і навичками. Діти стали більш дружними, почали більше піклуватись про своїх товаришів, були готові прийти на допомогу слабшим учням. Діти стали більш відкритими один до одного і ділилися з друзями тим, що не могли обговорювати з батьками. Як відмічали батьки, діти стали більше спілкуватися між собою вдома (обмін літературою, відпочинок, загальні суспільні справи і т.ін.).

Усі ці позитивні зрушення в індивідуальних особливостях молодших школярів позитивно вплинули на згуртованість класного колективу, бо саме він є для дитини специфічним середовищем життєдіяльності, оскільки вона не може нормально розвиватися поза спілкуванням із ровесниками. Це виявилось у корисних справах дітей: збиранні колекцій, марок, створенні класної бібліотеки, заготовці насіння та підгодовуванні птахів узимку, виготовленні шпаківень, стендів рідкісних рослин та тварин краю. У процесі такої роботи відбувалось самоствердження учнів в очах учителів, батьків, ровесників.

З метою подальшого розвитку комунікативних умінь на основі рекомендацій Єлканова [69] ми розробили такі поради для молодших школярів:

1. Для розвитку ініціативи в спілкуванні.

Навмисне вступай в контакт з товаришем свого класу, із яким не спілкувався близько. Придумай привід поговорити. При цьому в одному випадку заволодій ініціативою сам, в іншому – розговори товариша і непомітно для нього передай її товаришу. Повторюй цю вправу в інших випадках. Користуйся кожною можливістю виявити ініціативу в спілкуванні.

2. Для переборювання страху в розмові з малознайомими людьми.

Розмовляючи з однолітками, думай тільки про предмет розмови. Уникай думати про себе, думай тільки про справу. Питаючи, як пройти на якусь вулицю, котра година, сміливо звертайся до людей, які на перший погляд здаються тобі особливо некомпанійськими.

3. Для удосконалення мовлення.

Читай додаткову художню та періодичну літературу, переказуй її близько до тексту. Працюй над виразністю мовлення.

4. Для розвитку спостережливості.

Спостерігай за рисами характеру, кольором очей, волосся і т. ін. товаришів по класу. Вибравши одного, словесно намалюй його портрет. Вправу повтори, змінюючи об'єкт. Веди спостереження за природними явищами, намагайся встановити між ними зв'язки та взаємозалежності.

Результати проведеного дослідження дали можливість визначити основні педагогічні умови організації взаємодії дітей та батьків, що відбито в табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Педагогічні умови організації взаємодії дітей та батьків

Педагогічні умови	Напрямки реалізації
1. Усвідомлення дітьми значення спілкування.	Бесіди про значення спілкування в житті людини; розповіді з елементами бесіди; хвилини “мозкової атаки”.
2. Забезпечення процесу спілкування дітей з батьками: а) розробка напрямів змісту пізнавальної взаємодії;	а) розробка і реалізація програми “У вільну хвилинку”: використання ігор, ребусів, кросвордів, цікавих матеріалів із дитячої та популярної літератури, що виходили за межі програмового матеріалу; б) розробка і реалізація програми з циклу “У вільну хвилинку”: використання загадок, казок, пізнавальної інформації про заповідники України з використанням ілюстративного матеріалу, історичних повідомлень, відомостей про наукові дослідження вчених, легенд, загадок, літературних фрагментів про рослини.
б) виявлення результатів спілкування дітей з батьками;	а) включення пізнавального матеріалу у відповіді учнів на уроках; б) включення відповідей, які одержали учні від батьків у зміст нового матеріалу; в) відображення учнями ставлення батьків до змісту програми спілкування в усних відповідях, творах, бесідах; д) обговорення змісту творів із батьками та включення цього матеріалу у роботи дітей; е) залучення батьків та дітей до участі в конкурсі на “Кращий щоденник спостережень”; проведення конкурсу “Щасливий випадок”.

Література

1. Вікторенко І.Л. Формування пізнавальної активності молодших школярів у процесі організації їхнього спілкування з батьками: Дис...канд. пед. наук: 13.00.09. – Слов'янськ, 2002. – 180с.

2. Макаренко А.С. Деякі висновки з педагогічного досвіду. Твори в 7-ми томах.-К., 1954.-Т.5.-109с.
3. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей.-Пед.сочинения в 8-ми т.- Т.4.- М.:Педагогика, 1984.-С.59-116.
4. Макаренко А.С. Разговор о воспитании. - Пед. сочинения в 8-ми т.- Т.4.- М.: Педагогика, 1984.- С.35 – 36.
5. Макаренко А.С. Семья и воспитание детей.-Пед.сочинения в 8-ми т.- Т.4.- М.: Педагогика, 1984.- С.211 – 224.
6. Макаренко А.С. Что значит воспитать ребенка.-Пед.сочинения в 8-ми т.- Т.4.- М.: Педагогика, 1984.- С.364 – 365.
7. Сухомлинский В.А. Мы продолжаем себя в детях. Избр.произведения в 3-х томах.-Т.3.-М.:Педагогика, 1981.-С.489-525.
8. Сухомлинский В.А. О педагогической культуре родителей. Избр. произведения в 3-х томах.- Т.3.-М.: Педагогика, 1981.-С.422-441.
9. Сухомлинський В.А. Осторожно: ребенок! Избр. произведения в 3-х томах. -Т.3.-М.: Педагогика, 1981- С.442-476.
- 10.Сухомлинский В.А. Родительская педагогика.Собр.соч.: В 3-х томах.-Т.3.-М.:Педагогика, 1981.- С.422-427.
- 11.Сухомлинський В.А. Родительская педагогика.Избр.Произведения: в 3-х томах.-М.:Педагогика, 1981.-Т.3.-С.395-420.
- 12.Сухомлинський В.О.Вибрані твори: В 5 т.-К.: Рад. шк., 1977.-Т.3: Серце віддаю дітям. - С.9-278.

Бабакіна О.О.

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В АСПЕКТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті проголошує, що освіта утверджує національну ідею, сприяє розвитку культури українського народу, що національне виховання є одним із головних пріоритетів розвитку освіти і вказує, що основними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання. Головною ж метою громадянського та патріотичного виховання є формування свідомого громадянина, патріота, набуття молодим поколінням соціального досвіду високої культури міжнародних взаємин, формування в молоді потреби й уміння жити в громадянському суспільстві, розвиненої духовності, фізичної досконалості.

Пріоритетною метою державної політики в галузі освіти є забезпечення здоров'я людини в усіх її складових: соціальній, духовній, фізичній. Звідси випливає гостра потреба в зміні та доповненні пріоритетних напрямів навчально-виховної роботи вищих навчальних педагогічних закладів освіти, адже відродження національної освіти відбувається в першу чергу педагогічними кадрами. Саме вчитель виконує важливу соціальну функцію - розумове, духовне, соціальне і фізичне відтворення нової людини, а значить і держави в цілому.

Згідно з Концепцією виховної роботи Харківського педагогічного коледжу основними завданнями виховної роботи є виховання громадянської самосвідомості, виховання патріотизму та поваги до історичної спадщини українського народу, укорінення в суспільній свідомості загальнолюдських моральних цінностей формування здорового способу життя, фізичних здібностей особистості, зміцнення здоров'я, гармонії духу, тіла людини і природи. Лише духовно, морально, фізично здорова людина може побудувати правову незалежну державу. Розуміючи це, ми спрямували зусилля всього колективу викладачів, вихователів, мешканців гуртожитку, діяльність наставників студентських груп на розвиток напрямку суспільство-громадянин-здоров'я. Такий комплексний напрямок навчально-виховної роботи поєднує в собі освіту в галузях виховання особистості, громадянської культури і права.

Виконанню цих завдань, безперечно, сприяє здоровий спосіб життя кожного учасника навчально-виховного процесу і всього колективу коледжу в цілому.

Одним із завдань системи навчально-виховної роботи коледжу є навчання студентів відповідальному ставленню до власного здоров'я та до здоров'я людей, що їх оточують.

Ці завдання реалізуються через ефективну валеологічну освіту, організацію правильного режиму навчання, відпочинку, дозвілля, харчування та через створення відповідного екологічного життєвого простору.

У процесі навчання й виховання майбутніх освітян, формування у них здорового способу життя ми зрозуміли, що настала потреба глибокого теоретичного осмислення майбутніми педагогами проблем громадянської освіти і через неї поширення ідеї збереження здоров'я учасників навчально-виховного процесу, закріплення у суспільній свідомості кожного важливості збереження здоров'я майбутнього нашої держави – дітей. Саме учитель, школа, держава повинні дбати про формування здорового способу життя повноцінного члена суспільства засобами громадянського, фізичного виховання та фізкультурно-оздоровчої роботи.

Використовуючи комплексний підхід до гармонійного формування громадянської самосвідомості студентів, їх розумових і фізичних якостей і враховуючи соціальні відносини, що склалися у нашому суспільстві, пов'язані з проблемами зміцнення здоров'я та культури поведінки особистості, ми намагаємося створити необхідні педагогічні умови для самовизначення, самовдосконалення майбутнього педагога. Зусилля нашого колективу спрямовані на:

- озброєння майбутніх вихователів, вчителів знаннями з головних питань формування високої громадянської культури, здорового способу життя;
- удосконалення фізичної і психологічної підготовки студентів до подальшої професійної діяльності на принципах, що забезпечують гармонійне формування розумових і фізичних якостей особистості;
- формування навичок і звичок здорового способу життя;

- формування вмінь здійснювати підбір індивідуальних оздоровчих методик і програм самооздоровлення з урахуванням віку, стану здоров'я та індивідуальних можливостей особистості;

- озброєння майбутніх освітян формами і методами просвітницької діяльності щодо впровадження в суспільну свідомість громадян переваг здорового способу життя.

Прищеплення навичок і звичок, що формують мотивацію на здоровий спосіб життя, безперечно, розпочинаються у сім'ї, а продовжуються у дошкільному закладі, школі. І ми глибоко усвідомлюємо роль вихователя дошкільного закладу, вчителя початкових класів у вирішенні згаданих проблем.

Реалізацію завдань щодо формування високої громадянської культури, здорового способу життя у студентів коледжу здійснюється:

- шляхом координації зусиль дирекції, циклових комісій, вихователів гуртожитку, органів студентського самоврядування, наставників груп і батьків;

- удосконалення лекційної, просвітницької роботи серед студентів;

- залучення майбутніх освітян до просвітницько-лекційної діяльності, розповсюдження плакатів, буклетів, листівок, до участі у роботі семінарів, конференцій, фестивалів, різноманітних акцій за здоровий спосіб життя;

- розробки методичних, інформаційно-довідкових матеріалів на допомогу наставникам груп, вихователям, батькам, студентам;

- проведення тематичних семінарів, конференцій, засідань циклових комісій, педагогічної ради;

- проведення зустрічей з психологами, медичними працівниками, правознавцями, вченими-генетиками;

- участь у конкурсах екологічних плакатів: "Молодь вибирає здоровий спосіб життя", "Природа і ми", у диспутах "Поговоримо про СПІД", "Тютюн і його наслідки".

Особливо важливий вплив на виховання студентів мають музичні фестивалі, КВК, проведення безалкогольних обрядів, свят: "Пісня - душа народу", "Звичаї українського народу", "У здоровому тілі - здоровий дух", змагання "Веселі старты", "Козацькі забави" та ін.

Під час зустрічей юристи, психологи, лікарі, вчені відповідають на конкретні запитання, наводять приклади із своєї практичної діяльності, що дає можливість переконувати студентів у перевазі здорового способу життя, застерігати їх від шкідливих звичок.

Важливим чинником формування здорового способу життя студентської молоді є громадська думка. У студентському колективі вчинки і дії кожного в основному всім відомі і швидко дістають оцінку. Оцінка з боку однокурсників, особливо несхвальна, має велике значення для вироблення норм поведінки особистості, для вибору її життєвої позиції, формування здорового способу життя. Активну роль у цьому плані відіграють засоби масової інформації (радіогазета, сатиричні стіннівки, плакати), художня самодіяльність, КВК.

З метою збільшення обсягу рухомої активності студентів, як важливого засобу формування здорового способу життя, у коледжі працюють спортивні секції, групи здоров'я як для студентів, так і викладачів, працюють секції ритмічної гімнастики, які дуже популярні серед студентської молоді.

Аналіз рухомої активності студентів коледжу показав, що велике значення у збереженні здоров'я, у виробленні позитивних навичок і звичок мають самостійні заняття фізичною культурою. Впровадження таких занять при відповідальному дозуванні фізичних вправ покращує фізичну підготовленість майбутніх вчителів.

Жити як можна довше, залишаючись практично здоровим, - мета, яка повинна стати нормою кожного громадянина, але йому треба цього захотіти. Недарма говорять, дай студенту 100 вчителів, вони не примусять його зробити того, чого він не захоче зробити сам.

Усе це формує усвідомлене ставлення до свого здоров'я, до здоров'я рідних і до здоров'я тих, хто живе поряд.

Гоцкало Н.

МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.

Складні, часом драматичні процеси сьогоднішнього 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 звані "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 вчителеві 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 некоммунікательною 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 у 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.

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 занастала 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 приносять 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

Коркішко О.Г.

ВИХОВАННЯ ПАТРИОТИЗМУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.

Сучасний розвиток України висуває перед народною освітою нові завдання в сфері виховання молоді, розв'язання яких зумовлено існуючим формалізмом у змісті роботи школи.

Концепція національного виховання зазначає, що “український народ вступив в нову еру свого історичного розвитку. Разом з перспективами вільного розвитку української держави відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури, що вимагає докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління” [4, 18]. Нова ера історичного розвитку ставить перед освітянами завдання сформуванню інтелектуальний та культурний потенціал як найвищу цінність нації.

Виховання громадян України носить національний характер, базується на національно-культурних традиціях українського народу, його самобутності і покликано формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді. Сучасна модель національного виховання враховує особливості сьогодення, оскільки цього вимагають моральний та духовний стан українського народу, соціально-економічне становище, відродження науки та культури.

Зміст національного виховання передбачає надання представникам усіх національностей широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності. Молоде покоління – представники різних етносів – через пізнання власної історико-культурної спадщини усвідомлює глибинність взаємозв'язків з українською нацією й переконується, що українська незалежна держава законодавчо закріпила охорону національних прав і свобод усіх громадян України.

Національне виховання повністю відповідає інтересам нації й потребам відродження України, адже “це створена упродовж віків самим народом система поглядів, переконань, ідей, ідеалів, традицій, звичаїв, покликаних формувати світоглядну свідомість та ціннісні орієнтації молоді, передавати їй соціальний досвід, надбання попередніх поколінь” [4, 18].

Система національного виховання забезпечується виконанням цілей освіти і розглядається як основа демократичного суспільства, служить ефективним засобом, за допомогою якого попередні покоління, державні органи, педагогічна система формують людей за своїм аналогом. Побудова демократичного суспільства базується саме на національній ідеї, любові до Батьківщини, народній культурі і спрямовується у площині “Я” – концепції особистості, творчої людини, свідомого громадянина України, патріота свого народу.

Формування свідомих громадян України основне завдання національного виховання. Поняття “громадянин”, як зазначає Б. Чижевський, включає в себе усвідомлення особистістю своєї належності до конкретної нації, держави, частини світу, Земної кулі, Всесвіту та почуття відповідальності за їх становище й визначення своїх прав і обов'язків [9, 82]. У Законі України “Про громадянство України”, відповідно до Конституції України громадянство передбачає, насамперед, правову належність особи до конкретної держави, що визначає сукупність прав, свобод і обов'язків особистості і забезпечує їй правовий захист як усередині країни, так і за її межами [3]. Питання громадянства регулюється відповідним правовим полем, культурним, освітнім, духовним надбанням та умовами й специфікою формування громадської думки.

Основною метою громадянського виховання – є формування свідомого громадянина, якому притаманні високі моральні ідеали суспільства, любов до Батьківщини, відповідальність за виконання громадського обов'язку.

Структура громадянськості складається з багатьох компонентів, формування яких часто відносять до прерогатив певних видів виховання. Тому, громадянське виховання, доцільно розглядати як таке, що поєднує в собі кілька різновидів виховання. П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька виділяють патріотичне, гуманістичне, правове, економічне та інші різновиди громадянського виховання [2, 24].

Патріотизм постає як глибоке громадянське почуття, змістом якого є любов до свого народу, Батьківщини, усвідомлення своєї причетності до історії, традицій, культури свого народу, вболівання за його майбутнє.

Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що справжній громадянин-патріот відповідальний за все, що робиться на рідній землі: непримиримий до недоліків, гарячи прагнучий боротися за розквіт, велич і могутність вітчизни [5, 146].

Розвиток свідомого патріота з відповідними почуттями, переконаннями і діями залежатиме від накладених на цю свідомість певних відбитків. О. Вишневський виділяє три етапи розвитку патріотичної свідомості дитини, та людини в загалі [6, 116 – 117]:

1. **Етап раннього етнічно-територіального самоусвідомлення** є основою, фундаментом патріотизму і здійснюється переважно батьківській родині та в школі. Він припадає на дошкільний та молодший шкільний вік. На цьому етапі ми формуємо почуття патріотизму.

У процесі усвідомлення етнічної приналежності великий вплив має материнська мова, колискова пісня, бабусина казка; знання та участь у народних та родинних традиціях, обрядах, звичаях; вивчення та виконання гаївок, віншуваль, писанок та ін. Все це має великий вплив на національне і громадянське виховання дитини, бо вчить дитину бути шанобливою, чесною, доброю, любити свою історію, свій народ.

Неабияке значення в процесі етнічного усвідомлення має рідна мова, мова “... що зв'язує віджилі, живущі і майбутні покоління народу в одне велике, історично живе ціле...” [7, 123] Рідна мова дає можливість усвідомити свою етнічну належність, розуміти своїх рідних, свій народ. Формує національний спосіб мислення, характерні для нього категорії та образи, ставлення до моральних цінностей. Ушинський наголошував, що “мова народу – відображення батьківщини і духовного життя народ” [7, 123]. Його ідеї підтримали П. Каптерев, М. Рубінштейн та інші видатні педагоги, наголошуючи на необхідності вважати мову стрижнем національно-етнічного виховання.

За допомогою сім'ї і школи дитина знайомиться з родинними, етнічними і національними символами, що є своєрідною формою самовираження нації. В першу чергу – це державні символи герб, гімн, прапор України, та різних українських земель; з історичними символами – гетьманським, козацьким, стрілецьким; народними символами – калина, верба, писанка, вишиванка.

“Привласнення таких символів, використання їх у своєму житті, одязі, відмічає Вишневецький О., є формою громадського самовираження людини” [6, 117]

На цьому етапі формується “стихийний патріотизм”. За Ващенко Г. “стихийний патріотизм – це є неусвідомлена любов до рідної природи, своїх земляків, рідних звичаїв, традицій, рідної мови”. [1, 67]

В основі стихійного патріотизму лежить інстинктивна любов дитини до матері і батька, близьких і рідних людей, до батьківського дому, до рідної природи, рідних звичаїв, традицій, рідної мови, бо все це є малою батьківщиною, на ґрунті любові до якої формується любов до Батьківщини великої.

Хорламова О., Кравченко Т. визначають, що стихійний патріотизм сформований батьками, близькими людьми у дитини, стає підґрунтям для виховання свідомого патріотизму, становлення національного духу [8, 36].

2. **Етап національно-політичного самоусвідомлення**, припадає на підлітковий вік, коли дитина з лона сім’ї і школи переходить в громадське середовище. На цьому етапі патріотизм виступає як переконання. Тому що він пов’язан з громадською активністю, з усвідомленням життєвої, соціальної і політичної позиції, усвідомлення свого “Я” як частки суспільного організму, що має національно – патріотичний характер. На цей час юнаками засвоєна певна система знань, умінь та навичок, йде пошук свого місця у навколишньому світі. Виникає почуття ідентичності (Е.Еріксон), що дає можливість осягнути проблеми дорослого світу і бути готовим до їх вирішення [10].

В цей період відбувається приєднання юнацтва до різноманітних дитячих та молодіжних громадських, політичних організацій і об’єднань, які в змозі допомогти виховати сьогоденного школяра, а завтрашнього громадянина, вплинути на політизацію їхньої свідомості.

Важливим моментом є відновлення історичної пам’яті, формування почуття національної гордості, вивчення історії, літератури, культури свого народу. Використання української мови як національного засобу спілкування.

3. **Етап державницько-патріотичного самоусвідомлення**, коли поняття “національного” виходить за рамки етнічності і сягає рівня державності. Він є проявом любові, поваги до своєї держави як головної мети розвитку нації. Державницько-патріотичний рівень передбачає поважливе ставлення до національно-культурних цінностей інших народів, прищеплення почуття національної, расової, конфесійної толерантності [8, 36].

На цьому етапі патріотизм виступає як дія. Тому що зусилля людини спрямовані на пошук сенсу життя, визначення свого місця і ролі у суспільстві, у політичній і ідеологічній сферах. Виникає усвідомлення свого патріотичного обов’язку перед народом, необхідність особистої відповідальності за його ідеали, прагнення своєю діяльністю служити інтересам народу і Україні.

Ми бачимо, що наявність етнічно-територіального, національно-політичного, державницько-патріотичного аспектів у свідомості людини вказує на її громадянсько-патріотичну зрілість.

Таким чином, можна зробити висновок, що одним із головних напрямків цілісної системи виховання учнів має стати патріотизм, який сприяє формуванню національного самопізнання молоді як одного з головних умов відродження і цілісності України, зв'язку між поколіннями, примноження української національної культури.

Література

1. Ващенко Г. Вибрані педагогічні твори. Дрогобич: Видавнича фірма "Відродження", 1997. – 214 с.
2. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. – К.: Інститут Змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
3. Конституція України // Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Просвіта, 1996.
4. Концепція національного виховання.//Рідна школа. – 1995.- №6.- С.18 - 25
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т. – Т.1. – К., 1976. – С. 146.
6. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій. Підручник для студентів /Під ред. Вишневецького О. – Дрогобич, Відродження, 2001. – 268 с.
7. Ушинський К.Д. Вибр. пед. произведения. В 2-х т. К., 1983, Т. 1, - С. 123.
8. Хорламова О.Л., Кравченко Т.В. Виховання у дітей в сім'ї патріотизму як життєвої цінності// Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: Матер. Звітної наук.-практич. конф. – К., 1999. – 127 с.
9. Чижевський Б.Г. Актуальні проблеми побудови національної системи виховання в умовах державотворчого процесу в Україні.// Цінності освіти і виховання. Науково-метод. зб. За заг. ред. О.В.Сухомлинської, К, 1997, 224 с.
10. Erikson E. Identity: Zouth and crisis. Н.У. 1968.

Саввін А.О.

ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЕТИЧНИХ НОРМ РОБОТИ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Все глибше надходять до нового життя Інтернет-технології, суто наукова та ділова роль яких вже не підлягає сумнівам. Ще більш поширюються учбовий та розважальний сектори Інтернету, що теж є цілком зрозуміло. І нічого дивовижного, що сучасні школярі все активніше шукають себе в віртуальному середовищі.

Це пов'язано як з віковими особливостями школярів (потреба в спілкуванні, потяг до нової інформації та нових методів її надбання), так і навчальними факторами. Багато із школярів шукають в Інтернеті матеріали для рефератів або, як не прикро, навіть цілі реферати. Часто пошук якоїсь книги для читання може бути важчим за розшуки текстового файлу в Інтернеті. Підштовхнути школяра до віртуального світа може сам факт того, що підключення до мережі є дома або в школі.

Звичайно, одною з найпривабливіших рис Інтернета для школяра є можливість майже необмеженого спілкування. Кожної мити в Мережі можна знайти багато співбесідників на будь-яку тему в чатах, конференціях, ICQ та подібних мережах в межах Інтернета. Останнього часу багато популярних артистів, музикантів та письменників мають власні Веб-сторінки, де з ними можна спілкуватися безпосередньо. Наприклад, багато письменників-фантастів відповідають на питання читачів в своїх постійних інтерв'ю на сайті www.rusf.ru. Багато музичних діячів стилю реп можна зустріти в конференції на www.hip-hop.ru.

Але ж ця дивовижна можливість спілкування може бути реалізована тільки за наявності деяких умов, одна з яких – вміння спілкуватись. Те, що називають словом „етикет”.

Найпомітніша з можливостей впливати на поведінку школярів в Інтернеті – це виховна робота в школі. Як пише Ю. А. Гладков (м. Королів), серед шляхів навчання школярів тому, „що є добре, а що – погано” в Інтернеті, треба до базового курсу „Основ інформатики та обчислювальної техніки” увести теми, що висвітлюють екоетичні питання володіння обчислювальними системами. Необхідно показати небезпеки комп'ютерних технологій для суспільства.

Як інші важливі пункти процесу засвоєння учнем етичних норм він пропонує також навести приклади можливих наслідків деструктивної поведінки та неповажного ставлення до впливу комп'ютерних систем на свідомість самих учнів. Як альтернативу він пропонує вчити школярів отримувати задоволення від конструктивного використання ЕОМ, коли присутня явна користь від роботи учня з комп'ютером.

Але ж це не є панацея від „дитячих хвороб” часу інформатизації. Багато школярів починають користуватися Інтернетом значно раніш, ніж починають вивчати інформатику в школі. До того ж інформаційне середовище дуже швидко відновлюється, тому шкільна програма в силу об'єктивних причин не в змозі оперативно слідкувати за змінами в цьому середовищі.

Потрібні інші інструменти регуляції етики поведінки в Інтернеті. Найважливіший з них, на думку авторів – це виробка у школярів стійких загальноетичних норм та поглядів, що можуть підказати допустиму поведінку в незнайомій ситуації.

Якщо звернутися до будь-яких кодексів, що регулюють відносини між людьми в віртуальному середовищі, неважко помітити, що всі вони базуються на загальнолюдському розумінні етики. Починаючи з першого кодексу, якого було створено та прийнято в Інституті інженерів електроніки та електротехніки (США) в 1979 р., практично всі вони базуються на десяти постулатах, які фактично є перенесенням до сфери інформаційних технологій загальнолюдської етики:

Ви не будете використовувати комп'ютер з метою нашкодити іншим людям.

Ви не будете створювати перешкоди та втручатись у роботу інших користувачів комп'ютерних мереж.

Ви не будете сувати носа в файли, не назначені для вільного використання.

Ви не будете використовувати комп'ютер для крадіжки.

Ви не будете використовувати комп'ютер для розповсюдження хибної інформації.

Ви не будете використовувати крадене програмне забезпечення.

Ви не будете використовувати комп'ютерне обладнання або мережні ресурси без дозволу або належної компенсації.

Ви не будете привласнювати чужу інтелектуальну власність.

Ви будете дбати про можливі суспільні ефекти тих програм, що ви пишете, або систем, що ви розроблюєте.

Ви будете використовувати комп'ютер із самообмеженнями, що з'являють вашу пошану до інших.

Ці десять постулатів повинні не тільки декларуватись у школі, але й застосовуватись на практиці. Наприклад, якщо на шкільних комп'ютерах встановлене піратське програмне забезпечення, то школяри побачать невідповідність слова та дії.

„Просунутий” школяр, що володіє програмуванням та іншими знаннями з інформаційних технологій, але не засвоїв етичні норми, може стати небезпечним для суспільства. Багато з авторів небезпечних вірусів знаходяться саме в шкільному віці. Написання вірусів виконує для них функцію самоствердження в ризиковій справі, що вимагає здібностей, інтелекту та може зробити автора відомим та шанованим в відомих колах. З іншого боку, ця пристрасть може одного дня привести до покарання в разі, якщо автора вірусу буде знайдено. Написання комп'ютерних вірусів також часто супроводжується іншими деструктивними звичками. Наприклад, один з найвідоміших „вірумейкерів”, австралієць, відомий як Talon, помер від надмірної дози героїну в 1997 р. у віці 21 року.

Такі факти треба включати до фактичного складу матеріалу з інформатики. На жаль, у прийнятому зараз підручнику Зарецької та ін. немає базових відомостей, які могли б стати основою розповіді про віруси та боротьбу з ними, а також опису засобів антивірусного захисту. Але матеріалів на цю тему в Інтернеті, спеціальних та навіть загальних виданнях багато, і роль вчителя

полягає в тому, щоб розказати учням основи користування антивірусними пакетами.

Багато школярів також користуються у пошуках співрозмовників спеціальними місцями, такими, як чати та форуми. Загального принципу поведінки в таких місцях немає – те, що дозволено в одному форумі, може бути заборонено в іншому. Якщо треба вивести загальну модель гідної поведінки у відкритих місцях спілкування, то вона буде полягати в повазі та виконванні правил кожного конкретного місця. Правила завжди можна прочитати у текстовому вигляді безпосередньо на чаті або форумі.

Порушники правил підлягають обмеженню в доступі до ресурсу спілкування. В стеженні за ходом спілкування та дотриманням правил користування ресурсом полягає роль модератора, який має право відлучати невитриманих користувачів від користування можливостями спілкування.

Прикладом встановлених правил спілкування можуть служити правила форуму www.hip-hop.ru, на якому автор є одним з модераторів. Їх можна прочитати за адресою <http://hip-hop.ru/forum/announcement.php?s=&forumid=6>

Як видно, ці правила забороняють, серед іншого, розташовувати на форумі пропаганду расової або національної виключності, порнографічні матеріали та теми про наркотики. За порушення цих норм користувач форуму може бути позбавлений можливості заходити до форуму.

Такі форуми та чати з модерацією є з точки зору етики та етикету системами відносин з розвинутим етичним самоконтролем, і єдина задача школи та вчителя щодо вміння користуватися цими засобами віртуального спілкування – це навчити учня поважати власні правила того середовища, куди він або вона іде.

Ще один дуже поширений засіб комунікаційної діяльності в мережі Інтернет – це так звані Інтернет-пейджери (ICQ, Odigo та інші подібні). Вони дозволяють майже миттєво пересилати короткі текстові повідомлення, посилання та невеликі файли по всій мережі. Завдяки своїй динаміці і невеликим вимогам до якості зв'язку Інтернет-пейджери дуже популярні серед молоді, зокрема, шкільного віку.

На мій погляд, найкращий розгляд етикету спілкування в ICQ приводить на своєму сайті Алекс Екслер (www.exler.ru). В дуже стислому вигляді це зводиться до декількох порад: не гаяти час на формальності при діловому спілкуванні або при спілкуванні з широко відомою людиною; не примушувати співбесідника до негайного спілкування; писати грамотно, але при цьому з технічних причин краще не вживати великі літери; запобігаючи зайвих розмов, використовувати статус „непомітний”.

Як висновок цієї статті може послужити тезис, що етика спілкування в Інтернеті повинна викладатися школярам як суто практична інформація, яка полегшить їм роботу в Всесвітній мережі. Цей підхід відповідає сучасному підходу до шкільного курсу інформатики як до підготовки „просунутого користувача” комп'ютерних технологій.

Література

1. Шапиро В. К. Интернет – морали нет? (с сайта www.center.fio.ru)
2. Гладков Ю.А. Этические особенности использования компьютерных систем учащимися школ. / Материалы X Международной конференции “Применение новых технологий в образовании”, 30 июня – 3 июля 1999г., Троицк.- Фонд новых технологий в образовании “Байтик”, 1999.- с. 53-55.
3. Несколько советов по общению с помощью ICQ (с сайта www.exler.ru)
4. Материалы сайта www.hip-hop.ru
5. IEEE Code of Ethics (www.ieee.org)

Юцевич Ю.Є.

МУЗИКА РОКУ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МОЛОДЬ

Найбільш поширеним і яскравим виявом т.зв. молодіжної культури є, безумовно, рок, який відомий рок-виконавець Біллі Джойл визначив, як шоу, до складу якого входить музичний компонент, що існує у взаємодії з найрізноманітнішими аксесуарами, танцювальними елементами та рухами, димами, вибухами, маніпулюванням з гітарами як зброєю, застосуванням мотоциклів, лазерних установок за умови демонстративно гіпертрофованої розкутості виконавців тощо. Могутня індустрія шоу-бізнеса, яка набуває розмаху і в Україні, енергійно пропагує рок, як історично зумовлений стиль епохи, стихійний вияв розуміння дійсності, невід'ємний компонент життя і долі молодого покоління, "нові" виконавські засоби і музичні ритми, "розкручує" все нових і нових виконавців, кожний з яких, починаючи з першого ж виступу, вважається "зіркою" і т.д.

Рок виступає в різноманітних іпостасях, розпочинаючи від боротьби проти СНІД і до агітаційних концертів на виборах президентів та інших високих посадових осіб, втілюючи, таким чином, своєрідний вияв молодіжної активності. Відомі випадки, коли музика року звучить навіть в храмах з метою залучення молоді до церковних обрядів, які відбуваються там. Переможній ході року сприяє не тільки бурхлива організаторська діяльність менеджерів та продюсерів, але й пропаганда засобів масової інформації - радіо і телебачення, які надають безліч дорогоцінного ефірного часу не лише "зіркам", але й їх популяризаторам, здатним годинами розповідати про особисте життя та неповторні досягнення рок-музикантів, що й самі не проти похизуватися на екрані або в ефірі, демонструючи свої, здається, досить сумнівні філософські здібності.

"Рок - це стихійний вияв розуміння дійсності, нового підходу до мистецтва - звідси й нові, неприйнятні для консерваторів та прибічників старого засоби музичної виразності. Нові й теми, нова й мова - мова сучасної молоді, інколи грубуватий, проте - чесний та щирий" - так характеризує музику року Ю. Вовченко. Ще одвертіші ті, на кого

зорієнтований рок - 13 - 18-річні "тінейджери": "рок - це життя і доля моя, наша музика - тільки рок, все інше - ваша, а не наша музика" (1).

Пропагандисти - теоретики року включають до обігу величезну кількість нових понять, починаючи від таких узагальнюючих, як "рок-культура", "рок-мистецтво", "рок-естетика", "рок-психологія" і аж до вузьких назв напрямів, що визначаються діяльністю певних груп - "арт-рок", "диско-рок", "глем-рок", "прогресив-рок", "психоделічний рок", "техно-рок", "хард-рок", "хеві-метал" і таке інше. Багато уваги приділяється опису технічного обладнання, аксесуарів, одягу, поведінки та стосунків виконавців, зокрема, сексуальних (наприклад, в програмі "Про это"), але при цьому коментатори або не торкаються, або просто уникають питань про власне музичну (в музикознавчому аспекті) та психофізіологічну природу року.

Відомо, що кожне музичне явище слід вивчати з акустичного погляду, розглядаючи виражальні засоби, їх застосування та музичну форму. Такий підхід показує, що музику року складають стереотипні інтонаційні формули - "риффи", які в різних комбінаціях утворюють нескладний мелодичний малюнок, гіпертрофована чотиридольна ритмічна основа зі зміщенням акцентів на парні долі такту, неприродно високий або хрипкий вокал, гучне звучання на больовій межі, монотонний гітарний супровід у низькому регістрі, до якого додаються також інфразвуки, які людина не чує, але які досить сильно впливають на її психіку. Таким чином, можна дійти висновку, що не варто думати про "нові" шляхи чи "нові" ритми року, коли йдеться просто про дещо змінене застосування загальномузичних виражальних засобів та прийомів. Невипадково відомий рокознавець Олексій Козлов вважає, що "розвиток електронних форм року та поп-музики висунув на перший план новий тип музиканта, який швидше є оркеструвальником-програмістом, ніж виконавцем або композитором - імпровізатором" (2). Отже, музика року є, перш за все, явищем технологічно - електронним, і меншою мірою художньо - естетичним, хоча людина, сприймаючи рок - комплекс, підпадає під його вплив через весь спектр засобів, який діє на психофізіологічну сферу реципієнта, або просто відвідувача рок - шоу, викликаючи бурхливі, часто непрогнозовані реакції.

Звичайно, найпростіше оцінювати зовнішні вияви впливи року, наприклад, так, як це змалював Пол Джонсон: "Яка це безодня порожнини! Величезні обличчя, набряклі від дешевих солодошів, запханих за щоки, розмальовані дешевою косметикою, роззявлені, з одвислими щелепами, роти та мерхлі очі, руки, що несвідомо повторюють музичний ритм, дешевий стандартний "модний" одяг - таким, мабуть, є колективний портрет покоління, поневоленого комерційною машиною року... Підліток йде не слухати музику, а брати участь у ритуалі колективного вшанування богів, таких само сліпих і спустошених... Ось таким є цей "справді новий культурний рух", такою є музика, яку не тільки неможливо почути, але яка не потребує того, щоб її почули". Цей колективний портрет споживачів "музики для нижньої частини тіла" аніскільки не змінився за минулий час,

оскільки спрямуванням року, на думку американського дослідника Д.Патерсона, є "сублімація та розчленування духу і тіла" (3). Додамо, що музика року була, і завжди буде музикою для танцю та ніякі гасла на кшталт "Рок за мир", "Рок проти СНІДу", "Рок проти геноциду" і т. ін. не змінять його сутнісну основу, яка складає підґрунтя впливу на людину.

Не вимагає доведення той факт, що людина, перебуваючи в складному, поліфункціональному середовищі, знаходиться під психофізіологічним впливом його численних факторів, реагуючи на будь-які з них, в тому числі й на звукове оточення. Важливо знати і усвідомлювати, як саме "спрацьовує" організм людини, реагуючи на усі впливи, якими є наслідки цих реакцій.

Музичне мистецтво, незалежно від стильової, жанрової, часової та іншої приналежності, активно впливає практично на всі системи людської особистості - центральну та периферійну нервову, серцево - судинну, ендокринну, слухову, голосову, рухову системи тощо. Не можна нехтувати питанням про те, якою є якість цього впливу та його наближені і віддалені наслідки для здоров'я і соціального поведіння як самих виконавців, так і "споживачів" року.

Рок з'явився лише на початку 1950-х років нашого сторіччя, коли трубадури т.зв. молодіжної музики проголосили рок своєю музикою, електрогітари та гучний звук своєю зброєю, відкидаючи все інше музичне мистецтво як "музику інших". Громоподібний "великий біт" - біг-біт був спрямований на ствердження нової молодіжної музики, надзвичайно простої з погляду на мелодичну побудову та ритмічну гучність, а також дуже доступної для виконання, що не вимагало навіть початкової професійної інструментальної або вокальної музичної підготовки, поетичних текстів і навіть елементарного смислу. Рок означав лише танцювальний розгул "на всю катушку", що свідчив про демонстративну відмову не лише від вікових надбань музичної культури людства, але й від досягнень масової, зокрема, джазової культури. А рок тим часом значною мірою зусиллями комерціалізованих засобів масової інформації захоплював свідомість молодь - і не тільки ту частину, яка нічого не визнавала, крім розваг, але й тих хлопців та дівчат, що мали ідеали, хто не прагнув неробства, хто вірив у високе покликання і призначення людини, мріяв досягти своєї мети. Гучна музика року пропагується як "акустичне сховище" для молодих, засіб їх протесту проти життєвих негараздів, брехні та облуди, а рок-виконавці проголошуються "зірками", "суперзірками", видатними музикантами, класиками тощо. Для створення іміджу майбутніх "видатних" виконавців працює досить потужна індустрія, яка здатна "розкручувати" будь-яку "зірку", навіть якщо вона не має навіть мінімальних вокальних і музичних даних та професійної підготовки. Фахівці рок-індустрії спираються, перш за все, на бурхливий прогрес електронних засобів, лазерної та комп'ютерної технології.

Вірогідно, що рок би не з'явився взагалі, якби не винаходи електронних інструментів, електроакустичних пристроїв тощо. Варто наголосити, що застосування нових, в тому числі й електронних інструментів, є одним з виявів музичного виконавства, а для сучасних рок-музикантів володіння технічно складною апаратурою не менш, а, можливо, і більш важливе, ніж музичним інструментом, оскільки за всю тисячолітню історію музичного мистецтва виконавство так не залежало від технічної досконалості інструментальних засобів, як сучасний рок, характерними ознаками якого залишаються ритм і гучність, які утворюють сучасне музично-акустичне оточення людини. Відомий російський рок-музикант Андрій Макаревич ("Машина времени") під час популярної телевізійної передачі "Музичний ринг" (1997) стверджував, що гармонічна основа року підказана аплікатурою гітари, і нічого принципово нового в метал-році, починаючи з 1972 року, не відбулось. Важко звинуватити відомого музиканта в упередженому ставленні до року, якому він присвятив понад 30 років життя, хоча за його власним твердженням, він до сучасних витворів року ставиться спокійно, оскільки в них все є звичним і таким, що легко впізнати як продовження міської балади. Видатний композитор сучасності Родіон Щедрін, який працює в сфері академічної музики, яка є історичною альтернативою року, висловлює його оцінку, що практично не відрізняється від поглядів Андрія Макаревича: "рок - це повторюваний гітарний ритм, надмірно гіпертрофовані децибелі, театральність, костюми, лазери, надскладна технологія тощо, спрямовані на створення дефіциту культури спілкування" (інтерв'ю ОРТ 26 травня 1997 року). Оскільки саме сила звучання музики року, тобто її гучність, найлегше піддається вимірюванню, можливо навести деякі її показники. Так, на відстані трьох метрів від динаміків інтенсивність звуку в залах, розрахованих на 2-3 тисячі слухачів перевищує 125 децибелів (дБ), у середніх рядах становить понад 118 дБ, а на балконі - більше 110 дБ. Наведені результати замірів сили звуку музики року співпадають з показниками, отриманими акустиками Англії, Італії, Сполучених Штатах Америки, Швейцарії, Японії і т.д.(4). Зазначені результати замірів викликали занепокоєння лікарів, які застерігають: внаслідок зловживання силою звуку виникають пошкодження порожнини середнього вуха, руйнується кортієв орган, що перетворює звукові коливання у нервові збудження, зазнають травм нервові кінцівки слухового апарату (вони не відновлюються), є сумна перспектива того, що людство незабаром зустрінеться з "неврозом біг-біту", "шумовою депресією", "музичною істерією", "фононаркоманією" та іншими хворобами внаслідок впливу року(5). Зазначимо, що понад 12 років тому на конференції з проблем фоніатрії та отоларингології в Києві професор Валерія Буковий повідомила, що близько 40% слухачів року у віці 13-15 років хворіють слуховими шумами, а серед 18-20-річних - майже 60% мають ознаки туговухості(6). З іншого боку на початку 1980-х років газета "Нью-Йорк Таймс" писала про те, що молодики, слухаючи гучну

музику в стилі "рок", можуть назавжди втратити слух (7), що є перспективою отримати покоління глухих.

Проте, те, що лякає лікарів, подобається "тінейджерам молоді від 12 до 19 років, чії уподобання отримують підтвердженням численних апологетів року, які твердять, що гучність музики року - це відображення зростання шумів сучасного світу з його космічними кораблями та реактивними літаками, трубопрокатними станами і величезними пневматичними молотами, такий собі "звуковий бар'єр", за яким молодь ховається від "остогидлого піклування" дорослих. Нова акустично-підсилювальна техніка дозволили замінити звичне дренчання на гітарі оглушливе звучання, коли три-чотири, а інколи й два музиканти, озброєні електрогітарами та перкусією, електронним перетворенням та широкополосним підсиленням звуку, "створювали" досить примітивні пісеньки з одноманітно - беззмістовним текстом, звертаючись до мільйонів молодиків, "заводили" їх єдиним почуттям, поривом, безумством пристрастю.

Так рок переможно крокував світом, демонструючи свій могутній вплив.

Варто поглянути на фізіологічний механізм дії року. Надходячи через слухові органи до відповідних відділів центральної нервової системи, рок-звучання викликає їх сильне збудження, що поширюється (ірадіює) практично до всіх зон головного мозку. Під вплив дії року, таким чином, підпадають практично всі життєві системи людського організму - від травлення до кровоносної ендокринної та центральної нервової... На жаль, поки що немає повної наукової картини дії року на організм людини, але й тих відомостей, якими володіють фахівців різних галузей знання, достатньо для того, щоб відкидати необхідність комплексного вивчення впливу року не людський організм, або залишати його поза увагою. Так, за даними управління охорони навколишнього середовища державного департаменту США, постійний вплив звукового шуму, що перевищує безпечний рівень сили звуку, відчувають понад 10 мільйонів жителів країни, але практично в зоні звукової небезпеки перебуває слух кожного американці. Такий же стан спостерігається і в багатьох розвинених країнах - Німеччині, Франції, Японії та ін. Про екологічну небезпеку впливу критичного звукового середовища сигналізує організація "Грінпіс" (8). Проте від звукових шумів страждає не лише слух людини. Він підвищує загрозу інфаркту та інсульту, стимулює розвиток гіпертонії, завдає шкоди серцево-судинній і особливо ендокринній системі. Серед виконавців і слухачів року величезного поширення набуло вживання наркотиків, а виразка шлунку є професійною хворобою рок-музикантів. Встановлено, що високий рівень звукового шуму перешкоджає розвитку сенсомоторних навичок та мовлення у дітей дошкільного віку, ускладнює засвоєння навчального матеріалу в дітей шкільного віку, викликає агресію, роздратування і втому, підвищує кількість помилок і нещасних випадків,

знижує продуктивність праці, провокує антисоціальну поведінку. Як вважає запорізький дослідник Станіслав Катаєв, рок є однією з можливостей задовольнити негативні потреби. Під час звучання року "відбувається втрата свідомого і рефлексорного контролю за здатністю до зосередження, розумової діяльності та волі, їх підпорядкуванню підсвідомим впливам, коли виникає надзбудження, яке призводить до стану ейфорії, порушенню пам'яті, підвищеній навіюваності, істерії та галюцинацій, що перетворює особистість в дурня або робота"(9).

Порівняльні дослідження впливу музики року ("Лед Зепелін") та класичної музики (В.Моцарт, Ф.Шопен), які здійснила Л.Новицька з Мінського університету, виявили, що під впливом року відбувається дезорганізація коркової та підкоркової взаємодії. зниження функціональної активності головного мозку, а також зменшення контролю за динамікою рухової активності людини, в якій після прослуховування музики року спостерігалось скорочення періоду довільної рухової реакції стосовно фонових даних до 0,87 - 0,09 сек., в той час, як у післядії прослуховування класичної музики таких змін не відбулося.

Досліджування змін психічного стану після прослуховування року та класичної музики, виконане тією ж Л.Новицькою, включало електрофізіологічний метод електроенцефалографування (ЕЕГ) та психологічні методи вивчення об'єму короткочасної уваги і письмового звіту-самопостереження, що дозволяло простежувати динаміку психічного стану залежно від характеру музики, дало досить відчутні наслідки. Письмові звіти реципієнтів показали, що мовленнєва активність у післядії слухання класичної музики порівняно з післядією музики року зросла. Так, після слухання класичної музики понад 30 слів у звітах записали 71% піддослідних, в той час, як після слухання року - лише 40%. Гнучкість асоціацій та їх змістовність за рівнем узагальнення та соціального значення суттєво відрізнялись: після слухання класичної музики у 30% відповідей типовими були такі висловлювання - "бажаю мріяти і фантазувати", "хочу читати вірші", "роздуми про життя", "піднесення настрою, натхнення, сум і радість", "жити, жити, жити!", "Любити життя!", "жити не тільки для себе" і таке інше. Загалом для цих відповідей було властивим почуття оптимізму, впевненості у своїх силах, прагнення до корисної творчої діяльності, позитивне емоційне забарвлення асоціацій, досить високий рівень узагальнень. Після прослуховування творів класичної музики у 61% звітів містились спогади про дитинство, сім'ю, близьких і рідних, друзів; 78% асоціацій забарвлено почуттями ніжності, доброти, спокою, легкого суму, світлої радості; у 74% звітів учасників дослідження відзначено відчуття незвичної легкості тіла, а у 25% - тепла. Лише близько 10% склали звіти без емоційного забарвлення, а відповідей, де йшлося б про негативні емоції, надвеселий, ейфорійний стан зовсім не було. Зауважимо, що реципієнти подавали різні визначення станів, які враховувались під час класифікації, тому підведені підсумки сумарно перевищували 100%.

Натомість 64% звітів учасників прослуховування музики року не містили позитивного емоційного забарвлення, 15% називали нестримну веселість, над-веселий настрій; 21% - роздратування, тугу, нудьгу, відчай, безнадію, жах. Про бажання рухатись та вестибулярні відчуття рухового типу згадується у 98% звітів, проте ніхто не відзначив легкість і теплоту тіла, як і ніжність, доброту, піднесення та оптимізм, не було й згадки про те, щоб зробити щось корисне та цікаве. Звітам прихильників року властивий низький рівень узагальнення, бідність фантазії та примітивність асоціацій. Типовими для них були такі висловлювання: "ніяких відчуттів", "вуличний рух, метушня", "тусовка з друзями", "бажання танцювати", "не хочу ні про що думати", "бар, ресторан, вечірка", "прогулянка в тачці", "пляж", "голова легка і безтурботна", "ні про що не можу думати", "шампанське, сигарети, танці", "колеса", "ширка", "пус-тота", "відпочинок" тощо. Типовим для післядії музики року є небажання замислитись, думати, ускладнення асоціативної роботи головного мозку та розвиток інактивізаційного психічного стану.

Здобуті Л.Новицькою результати ЕЕГ-обстежень свідчать про альтернативну спрямованість впливів року та класичної музики на просторово-часові характеристики ЕЕГ і динаміку психічного стану слухачів, а спрямованість змін не залежить від їх ставлення до тієї чи іншої музики. Під впливом музики року спостерігається дезорганізація корково-підкоркових взаємовпливів, пов'язана з пригніченням мозкових структур, і, перш за все, коркових елементів. Характер ЕЕГ-реакції на музику року з огляду рухової активності свідчить про зменшення контролю з боку коркових структур головного мозку та наближення за показниками стану до ЕЕГ - реакції на середнє алкогольне сп'яніння. Перебудова корково-підкоркових взаємовпливів під дією музики року пов'язана із зміною балансу правої та лівої півкуль головного мозку людини, що може суттєво вплинути на стан здоров'я і соціальну поведінку особистості, як в позитивному, так і в негативному аспекті (10).

Близькі до наведених Л.Новицької показники одержав вінницький дослідник Б.Брилін, який вимірював зміни частоти серцевих скорочень (пульсу), артеріального тиску крові, треметрії, об'єму пам'яті тощо під впливом арт-року та хеві-треш-металу, загалом підтвердивши наведені вище негативні тенденції (11).

Досліджуючи вплив музики року на організм людини, німецькі вчені І.Блиттік та Д.Марк виявили, що тривале - понад 25-30 хвилин - її слухання викликає у людини посилене виділення адреналіну - гормону, який збуджує нервову систему та вимагає стресової реалізації звільненої енергії шляхом найбільших зусиль та надмірних фізичних навантажень - таких, наприклад, як під час встановлення світового рекорду з легкої атлетики або фінального бою на звання чемпіону світу з боксу та ін., коли потрібні величезні втрати м'язової та нервової енергії... Оскільки слухачі року можливості для фізичних над-зусиль не мають, вони просто змушені

"спалювати" адреналін танцюючи, ламаючи меблі, провокуючи зіткнення та бійки, як це роблять "фани" англійських футбольних клубів чи московського "Спартака". Такий стан добре проілюстрував у кінофільмі литовський режисер Ю.Поднієкс, де молодь, повертаючись після концерту рок-гурту, вщерть трощить вагони електрички, таким чином використовуючи звільнений адреналін. Проте не всі шанувальники року мають можливість "спалювати" цей "гормон агресії та втечі" і їх становище ускладнюється - адреналін, вимагаючи використання, чинить безпосередній напад на організм людини, що вимагає додаткових витрат імунних резервів, призводить до зниження імунної реактивності та самого імунітету, таким чином обеззброюючи людину щодо загрози інфекційних та інших хвороб (12). З іншого боку, надмірні витрати адреналіну також є загрозливими - не випадково частина видатних спортсменів після надвисоких досягнень довго хворіють, не здатні повторювати найвищі результати, або навіть зовсім змушені залишати заняття своїм видом спорту (Р.Бімон, М.Валієв, В.Куц, Л.Кравець, Л.Подкопаєва та інші). Викид адреналіну під впливом музики року - це не лише сигнал до дії, швидкої відповіді, миттєвої реакції, боротьби, бійки, втечі, мобілізації енергетичних резервів тощо, але й сильний тиск на всю ендокринну систему. Особливу увагу слід звернути на післядію гіперактивізації функцій підшлункової залози, яка в нормальному стані виробляє два гормони - інсулін та глюкагон. Перший забезпечує засвоєння "спалювання" глюкози, прискорення її утилізації та переробки організмом, а глюкагон підвищує концентрацію глюкози в організмі, водночас спонукаючи виділення інсуліну. При цьому взаємодія цих гормонів здійснюється за механізмом зворотного зв'язку - збільшення виділення інсуліну для переробки глюкози пригнічує його секрецію підшлунковою залозою, водночас підвищуючи виділення глюкагону, що створює гормональний дисбаланс і знижує імунний потенціал організму(12). Викид адреналіну провокує сигнал для підшлункової залози - збільшити циркуляцію глюкагону і, таким чином, підвищити рівень вмісту глюкози в крові людини. Отже, людині, яка підпала під дію року (жаху, азарту, боротьби і т.д.), необхідно якомога більше інсуліну, щоб спалювання глюкози стимулювало максимальне вивільнення енергії. Підшлункова залоза негайно виконує наказ, рівень невитраченої енергії швидко зростає, але здійснити "розрядку" немає можливості - бігти або стрибати немає потреби, вчинити бійку міліція не дозволяє, відбувається спровокований гормональний зрив! Оскільки секреція інсуліну внаслідок надмірного його споживання зменшується, а виділення антагоніста інсуліну - глюкагону, навпаки, зростає, повторення таких гормональних зривів є шляхом провокування через гострі багаторазові стресові впливи і нервову перенапругу виникнення цукрового діабету(13). Рок дуже ефективно "грає на гормональній клавіатурі" людини, викликаючи у неї суттєві відхилення від норми. Внаслідок гормонального дисбалансу виникають зміни органів та тканин, відбуваються порушення діяльності серця, нирок, печінки, зору і

т.д. Мабуть не випадково за останні десятиріччя значно зросла кількість хворих інсулінозалежним діабетом, який ендокринологія називає "юнацьким", оскільки ним хворіють діти, часто починаючи з 10-12 років (14). Факт збігу поширення "юнацького" діабету з віковими межами прихильників року дозволяє вважати стресові впливи року вірогідним фактором діабетичного ризику.

Слід наголосити і на тому, що надмірний вплив року викликає підвищену секрецію інших залоз ендокринної системи людини, яке може мати негативний вплив на здоров'я людини. Так, збільшення активності щитовидної залози призводить до вимивання кальцію з кісток та його виведення з організму або відкладання у внутрішніх органах, що збільшує травматичний ризик. Активізується діяльність статевих залоз, що, спочатку справляє позитивний вплив, але згодом може призвести до надмірного зростання лібідо, патологічних збочень на певному етапі, яке викликає передчасне згасання статевої функції, передчасний клімакс у жінок та імпотенцію у чоловіків тощо. Гіперстимуляція надниркових залоз зумовлює підвищення артеріального тиску, затримку в організмі води, натрію, фосфору, спонукає розвинення вторинних статевих ознак - у жінок за чоловічим типом змінюється будова тіла, на обличчі, тулубі, руках та ногах зростає волосся, а у чоловіків - збільшується шар жиру під шкірою і т. інше. Відчутні зміни можуть виникати внаслідок гіперфункції інших ендокринних залоз - гіпофізу, паращитовидних, виличкової, гіпоталамусі...

Відповідь на питання щодо впливу року не тільки на психіку, але й на м'язову систему людини дає американський фізіолог та психіатр Дж.Даймонд, який дослідив, що м'язи людини залежно від характеру музики можуть зміцнюватись чи слабнути, а також розробив методику вимірювання цієї залежності. За підсумками його досліджень, здійснених на великому масиві учасників, народна, джазова і класична музика позитивно впливають на м'язовий тонус людини. Натомість музика груп "Лед Зепелін" та "Ролінг Стоунз" викликала зменшення рівня м'язового тонусу. З'ясовуючи природу цього явища, дослідник проаналізував понад 20 тисяч записів різних зразків музики та знайшов компонент, який дістав назву "перерваний анапест-біт". Це послідовність двох відносно легких та однієї наважкої долі такту. Анапест-біт, незалежно від метричної схеми, припадає на слабку (другу), а наважкий "біт-вибух" припадає на найслабшу останню долю. Таким чином, відбувається нагромадження енергії на слабких долях за умови її зменшення на звичайно найсильнішій першій долі. Перерваний анапест-біт, через перерозподіл сили акцентів, який не співпадає з їх природним чергуванням, містить велику силу руйнівного впливу на біологічні ритми людського організму. Дж.Даймонд спромігся знайти лише два приклади застосування перерваного анапест-біту в музиці академічної традиції (І.Стравінський, "Весна священна", М.Равель, "Вальс"), де цей прийом відтворював атмосферу хаосу, нестримно бурхливого безладдя.

Його застосування було тимчасовим раптовим художнім прийомом, спрямованим на досягнення художньої мети, в той час, як для музики року перерваний анапест-біт є нормативним засобом впливу на психіку та фізіологію людини, що піддається звуковій атаці року. Крім руйнівного перерваного анапест-біту, виконавці музики року цілком свідомо застосовують додаткові технічні прийоми підсилення впливу на свідомість і підсвідомість споживача - ускладнені модуляції звукових частот, чергування впливів ультразвукової та інфразвукової частин спектру. Мозок людини, підпадаючи під дію сигналів, які не вирізняє слух людини, реагує на них подібно відгуку на велику дозу морфію, звідки й походить його назва - "ендоморфін" (природний морфій). Діючи подібно наркотику, сигнал ендоморфіну формує наркотичну залежність від нього і потребу отримувати нові додаткові впливи музики року, які можливі за умови застосування спеціальної апаратури, здатної до розширення спектру звучання за межі слухового сприймання людини. Звичайна побутова акустична апаратура можливостей для створення ефекту ендоморфіну не має, хоча інші фактори дії музики року (зокрема, гіпертрофовану гучність на низьких частотах) зберігає (15). Така дія, крім зростання виявів наркотичної залежності, зумовлює агресивність і відсутність волі, тривожність і байдужість, роздратування і меланхолію, гіперактивність та інертність, дефіцит розумових операцій і хворобливий потяг до розваг, що характеризує формування психологічно невірноваженої особистості, не спрямованої до тривалої напруженої діяльності, але схильної до актів вандалізму, насилля, злочинів. Надмірне захоплення усіма різновидами музики року також підсилює ризик виникнення ряду захворювань, зокрема, виразки шлунку, яка вважається професійним захворюванням рок-музикантів, вже згаданого цукрового діабету, панкреатиту, гіпертонії, неврозів тощо. Люди, які надають перевагу музиці року, відзначаються імпульсивністю та вразливістю, вони легко втрачають душевну рівновагу, їм властивий страх перед майбутнім, підвищена тривожність, роздратування, нудьга. Сучасну електронну "шумову" музику усіх стилів, особливо важкий рок, психіатри кваліфікують як агресивний немедикаментозний наркотичний засіб. Натомість звучання, наприклад, танго підвищує самооцінку і впевненість людини, слухання церковних піснеспівів заспокоює людину, повільні мелодійні народні пісні та негритянські блюзи запобігають виникненню стресових емоційних потрясінь, класична музика (Й.-С-Бах, А.Вівальді, Г.Гендель, В.Моцарт та інші) налаштовує людину на спокійне життя, чіткі марші - сприяють піднесенню енергії та організованості тощо. Виходячи з того, що музика є могутнім психотерапевтичним засобом, спроможним допомогти людству у боротьбі за своє здоров'я, а музична терапія є не лише досить апробованим і ефективним лікуванням, а й показником емоційного стану суспільства. Керуючись тим, який музичний напрям є найбільш поширеним і модним, можна зробити висновок щодо домінування певних психофізіологічних процесів в будь-якій сфері

суспільних відносин(16). Не можна заперечувати, що рок, як соціокультурний феномен має певні позитивні риси, які, однак, не переважають фактори небезпеки його споживання. Тут слід погодитись з Р.Щедрином, який вважає, що з музикою, що отримує можливість неконтрольованого впливу на колосальну аудиторією (а саме таким він є щодо музики року), слід поводитись, як зі струмом високої напруги. В Україні рок здобув великого поширення, але останнім часом спостерігається потяг до іншого спрямування музики, зокрема, української народної музики, творів класичного бароко - від К. Монтеверді та Ж.-Б. Люлі до Г.Ф.Генделя і Й.-С.Баха, стилізованих "під сучасність" автентичних пісень і т.д., що дає підстави сподіватись на перспективу залучення молодого покоління українських тінейджерів до високого музичного мистецтва та формування у них широких музично - естетичних інтересів та смаків.

Література

1. Вовченко Ю. "Приречені на успіх або чи треба затуляти вуха". // "Україна", 1987, №19, с.21-25.
2. Козлов Алексей. РОК: 80-е годы. - Музыкальная жизнь, 1988, № 24(745), с.29.
3. Мархасев Л. В легком жанре. -Л.: Советский композитор, 1986, с.215.
4. О шуме, слухе и здоровье. -За рубежом, 1983, №4, с.21.
5. Гукович В. І. Про стан слухового апарату після впливу рок-музики.// Конференція з проблем фоні атрії та отоляринглогії. -Київ: 1988, с. 17.
6. Филинов Ю. Борются ли с роком? - Комсомольская правда, 1988, 2 апреля.
7. Мейнарт Н. По волне рока. // Социологические исследования, -М.: 1987. №4, с. 88-93.
8. Слуцкий А. Новая направленность: эмоционально - стрессовая психотерапия. // Психологический журнал. 1981, т.12, №3, с.30-32.
9. Катаєв С. Рок - можливість задоволення негативних запитів і потреб // Ма-теріали філософської конференції. -Запоріжжя, 1987, с.27.
10. Новицкая Л. Влияние рок-, диско и классической музыки на ЭЭГ-активность и динамику психического состояния взрослого человека. // Сборник тезисов VI научной конференции "Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкальных способностей учащихся общеобразовательной школы. -М.: НИИ ХВ АПН СССР, 1982, с.171 - 174.
11. Брылин Б. Музыкально - творческое развитие учащихся в условиях досуга. -Киев: 1998, с. 196 - 200.
12. Ефимов А., Боднар П., Зелинский Б. Эндокринология. -Киев: Вища школа, 1983, с.14-15, 175.
13. Ефимов А., Щербак А., Ткачук Ю. Сахарный диабет: проблемы наших дней. -Киев: Наукова думка, 1991, с.12-16.

14. Сахарный диабет: Доклад Исследовательской группы ВОЗ. - Женева: ВОЗ, 1987, 126 с.

15. Павленко Е., Юцевич Ю. Психофизиологический аспект восприятия рока.// Всероссийская научно - методическая конференция. -Москва: 1990, с. 38-42.

16. Евтеев А. Исцеление в ритме вальса. // Интересная газета. Исцеление, 2000, № 2(77), с.64.

ПСИХОЛОГІЯ

Калмикова Л.О.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОНЯТЬ У ДИТИНИ

Для здійснення повноцінної діагностики психолінгвістичного й когнітивного розвитку дитини, аналізу особливостей пізнавальної діяльності дитини та оцінки рівня розумового розвитку її, для об'єктивного з'ясування, яким чином розвивається усвідомлення зовнішнього світу в дитини протягом онтогенетичного розвитку її, необхідно віднайти такі методи дослідження, які б дали можливість об'єктивно вивчити, яка система зв'язків реально стоїть за словами в дитини різних вікових категорій.

Методи, що дозволяють об'єктивно встановити, які саме зв'язки, яка система психологічних процесів, що стоять за словом, переважає в кожному конкретному випадку, на тому чи іншому етапі вікового розвитку дитини, було запропоновано й описано О.Р. Лурія. До таких методів були віднесені такі: а) визначення понять; б) порівняння й розрізнення; в) класифікації; г) формування штучних понять.

Метод визначення понять виявляється в тому, що діти отримують завдання визначити значення того чи іншого слова (Наприклад, запитують, що таке “стіл”, “дерево”, “шабля” і т.д.).

У дітей молодшого дошкільного віку переважають відповіді, пов'язані з відтворенням однієї з ознак предмета, називанням функції його, або з введенням даного предмета в яку-небудь конкретну ситуацію (Наприклад: “собака – вона будинок охороняє”, “собака кусає”, “за столом обідають”). Такі відповіді не є справжнім визначенням понять, а лише перерахуванням деяких наочно-зорових ознак, або ситуацій. Відповіді засвідчують переважаючу роль у сприйманні дитини наочних асоціацій та зв'язків, які приховуються за словом, наочно-дійового змісту слова.

У старших дошкільників з'являються поруч з першим типом відповідей другий тип, який в більшості є результатом навчання. Такі відповіді докорінним чином відрізняються своїм змістом: “Собака – це тварина”, “Стіл – це меблі”, “Шабля – це зброя”.

Психологічний зміст таких відповідей зовсім інший: дитина вводить предмет у відому їй систему понять, відносить його до певної категорії. Тобто у дітей з'являються і елементи іншої логічної операції – визначення понять у їх справжньому смислі.

Саме за такими параметрами Л.С. Виготський розмежував “життєві” поняття, які викликають систему наочно-дійових зв'язків і “наукові” поняття, які вводять предмет в систему вербально-логічних визначень.

Таким чином, метод **визначення понять** дає можливість прослідкувати ті форми відображення реалій дійсності, що скриваються за словом, а також ті психологічні операції, за допомогою яких здійснюється визначення значення слова на кожному віковому етапі дитинства.

Метод **порівняння й розрізнення** пов'язаний з тим, що дитині називають два слова, що означають ті чи інші предмети (Напр.: “ліжка й диван”, “корова й кінь” та ін.) і пропонують встановити, що спільне між ними. Інколи називання слів замінюють їх наочним зображенням.

Складність таких завдань полягає в неоднаковій мірі абстрагування від ознак, що розрізняють об'єкт, або наочної взаємодії їх; у різній ступені включення цих об'єктів в певну поняттєву категорію.

Використання цього методу дає підстави стверджувати, що в дітей молодшого дошкільного віку послідовно переважають наочно-дійові операції. Замість виділення спільного між двома предметами діти досить часто звертають увагу на їх розходження: вміння розрізняти формується раніше, ніж логічні операції узагальнення. Правильна мотивація цього факту, на думку О.Р. Лурія, полягає в тому, що за операцією розрізнення об'єктів стоїть наочно-дійове мислення (“У собаки гострі зуби, а у кішки гострі кігті; кішка може залізти на дерево, а собака не може”). За встановленням спільних ознак наявне не наочне мислення, а операція введення в мотивацію нової категорії (Напр.: “собака і кішка – тварини”).

Якщо на ранніх ступенях розвитку мислення дітей переважає вміння виявляти відмінне, а не “спільне”, то це є лише виявом того, що на цих ступенях вікового розвитку ще не сформувався складний мислительний процес виділення узагальнюючої спільної ознаки предметів, що порівнюються і введення обох предметів в загальну нову категорію. Таким чином, той факт, що раніше в дітей формується вміння розрізняти ознаки предметів, а згодом їх узагальнювати, означає докорінну зміну психологічних операцій, які здійснює дитина, виконуючи завдання. Це знаменує перехід від наочно-дієвого виділення однак до вербально-логічного узагальнення, виділення аналізованих предметів в загальну нову категорію.

У старших дошкільників і молодших школярів уже проявляються навички до операції узагальнення, яка реально приймає форму виділення загальних ознак, але досить часто й за нею скривається наочне порівняння предметів або введення двох предметів не в загальну нову мотивацію, а в загальну наочну ситуацію (Напр.: 1. “Що загальне між горобцем і мухою?” – “Горобець може проковтнути муху”. 2. “Що загальне між собакою і коровою?” – “Собака може вкусити корову”). Проте виділити й назвати ознаку, за якою горобця й муху, собаку й корову можна ввести в одну поняттєву категорію дитина ще не може.

Найпродуктивнішим методом, якій дозволяє точніше й глибше проникнути в значення слова є метод **класифікації**. По суті, він є подальшим розвитком методу порівняння й розрізнення.

Цей метод яскраво проявляється тоді, коли дитині дається чотири предмета або чотири зображення й пропонується відібрати із чотирьох три, які можна об'єднати загальним поняттям, тобто назвати одним і тим же словом, і відкинути четвертий об'єкт, що не входить в цю понятійну категорію, тобто який не можна назвати цим словом. Наприклад: “Пилка, сокира, лопата, поліно”. Правильно виконане завдання буде свідчити про наявність у дитини “категоріального” мислення.

З'ясувалося, що в дошкільників і молодших школярів виразно переважає співвіднесення предметів за наочними ознаками (колір, форма, величина), або за належністю їх до загальної наочної ситуації. Діти можуть відповісти, що всі предмети зв'язані з рубанням дров, в той час як “лопата” не має до цього ніякого відношення. Безумовно, в дітей є своя наочно-дійова логіка. Проте, якщо їм надати допомогу: “Все це можна назвати знаряддям праці, але “поліно” не є знаряддям”, ситуація буде зовсім іншою. Молодший дошкільник не зможе скористатися цією підказкою, оскільки його мислення носить ще наочно-дійовий, або сенсорний характер. Старший дошкільник і молодший школяр підхопить, але не сформує цього розрізнявального критерію, не перенесе його на наступні завдання такого типу й знову повернеться до наочно-дійового принципу об'єднання об'єктів. Класифікація за категоріальними критеріями й ознаками дітям ще недоступна.

Таким чином, розвиваючий прийом “четвертий зайвий” виявився одним із кращих діагностичних способів для виявлення рівня мовленнєво-мислительного розвитку й здатності дітей перейти від наочно-дійових форм узагальнення до узагальнення абстрагуючого.

Запропоновано було дітям також прийом “вільної класифікації”, згідно якому дитині пропонувався великий ряд реальних предметів (або карток із лото, на яких зображені тварини, рослини, посуд, меблі, різні види транспорту тощо) і пропонувалось об'єднати їх в певні типи так, щоб кожен групу можна було назвати одним словом, позначити одним поняттям. Пізніше потрібно було пояснити, чому діти розіклали картки чи предмети саме так, а не інакше? Потім діти повинні були збільшити ці групи: якщо дитина розіклала предмети (чи картки) на 10 типів, то зробити з них тільки 3, називаючи їх і, пояснюючи, на якій підставі здійснено таке об'єднання?

Старші дошкільники, класифікуючи, здатні об'єднати в одну групу предмети, що входять в загальну конкретну ситуацію (Напр.: “Обід” – це і хліб, і тарілка, і вилка, і ніж, і стіл, і стілець”; “Кішка і мишоловка; “Собака, кенгуру, м'ясо”).

Дитина старшого дошкільного віку може піти й іншим шляхом. В основі її класифікації буде зовсім інший психологічний процес: операція абстрагування ознаки та введення предметів в одну понятійну загальну категорію. Розумова операція буде носити вербально-логічний характер (Напр.: “Ніж, вилка, тарілка, чашка – посуд”).

Діти досить легко позначають сформовані узагальнені групи предметів словом, що має категоріальне значення (меблі, посуд, транспорт тощо); вони з легкістю, якщо їм один раз показати, як це робиться, не тільки збільшують групи об'єктів, але і позначають їх відповідним узагальнюючим словом.

У випадку категоріальної класифікації у дітей починає поступово виникати “ієрархія понять”, яка за виразом Л.С. Виготського має відому “довжину” (від елементарних до складніших) і “широту” (в систему понять можуть увійти не тільки ці об'єкти, які реально взаємодіють, але й ті, які ніколи не зустрічалися в їх досвіді). Ієрархічна побудова логічної системи відсутня в тих формах узагальнення в дітей, які вичерпуються тільки відновленням наглядно-дієвих ситуацій. Наявність або відсутність у дитини логічної ієрархії понять є

основною ознакою, що відмежовує наглядно-дієве вживання слова від вербально-логічного застосування понять, виражених у слові.

Такий перехід значення слова в дитини на рівень узагальнено-абстрактних понять забезпечує досконаліше сприймання й переробку отримуваної інформації.

Література

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.: изд. центр Академия, 2002. - 384 с.
2. Лурия А.Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. Учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений. - М.: изд. центр Академия, 2002. - 352 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь - М., 1934.

Рогова Т.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ І ЙОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА

Сучасні уявлення про педагогічний колектив як суб'єкт управління і саморозвитку закладено роботами С.Т. Шацького, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського та ін. "Має бути колектив вихователів, - писав А.С. Макаренко, - і там, де вихователі не об'єднані у колектив і колектив не має єдиного плану роботи, єдиного тону, єдиного точного підходу до дитини, там не може бути ніякого виховного процесу".

Сучасні психолого-педагогічні дослідження (Н.С. Дежнікова, А.І. Донцов, В.А. Караковський, О.В. Киричук, О.М. Лутошкін, Л.І. Новікова, А.В. Петровський, А.Л. Свенцицький, Р.Х. Шакуров та ін.) розкривають внутрішні механізми розвитку і функції управління педагогічним колективом. Педагогічний колектив як соціальне і професійне об'єднання людей втілює у собі усі загальні ознаки колективу: суспільно і професійно значущі цілі діяльності, організованість, наявність керівництва, згуртованість, відносна стійкість і тривалість функціонування. Водночас педагогічний колектив школи має і свої специфічні особливості.

Специфіка професійної діяльності – навчання і виховання підростаючого покоління. Педагогічні, виховуючі за своєю суттю колективи дають учням початкові уявлення про колектив дорослих, про його систему взаємовідносин, сумісну діяльність. В сучасних умовах підвищеної уваги до особистості як суб'єкту діяльності і спілкування, педагогічний і учнівський колективи виступають суб'єктами управління і власного саморозвитку.

Поліфункціональність.

Сучасний вчитель одночасно виконує функції учителя-предметника, класного керівника (вихователя), керівника гуртка, громадського діяча. Із поліфункціональності діяльності окремих вчителів складається поліфункціональність діяльності всього педагогічного колективу. В процесі розв'язання професійних завдань педагогічний колектив виходить за рамки школи: формує педагогічну культуру батьків і суспільства в цілому.

Самоуправляемість.

Основні питання життєдіяльності педагогічного колективу обговорюються на різних рівнях управління. Діяльність колегіальних органів управління розвиває самостійність та ініціативу членів педагогічного колективу. З іншого боку, функціональні обов'язки педагогів чітко, визначені, є обов'язковими для виконання, визначені форми контролю і самоконтролю.

Колективний характер праці і колективна відповідальність за результати діяльності.

Діяльність окремих вчителів в силу її специфіки не може бути ефективною, якщо вона не узгоджена з діями інших педагогів, якщо немає єдності вимог в організації режиму дня школи, оцінюванні якості знань учнів.

Єдність діяльності членів педагогічного колективу має проявлятися у ціннісних орієнтаціях, поглядах, переконаннях, але це не означає одноманітність в технології педагогічної діяльності.

Ненормований робочий день вчителя.

Це негативно відбивається на життєдіяльності педагогічного колективу, є, як правило, причиною перевантаження вчителів, браку вільного часу для їх професійного зростання, призводить до виникнення стресів.

Переважаючий жіночий склад.

Жіночі колективи є більш емоційними, частіше підлягають зміні настрою, більш конфліктні, ніж ті колективи, в яких значною мірою представлені чоловіки.

В той же час жінки за своєю природою більш схильні до виховної діяльності, більш гнучкі у виборі прийомів і засобів педагогічного впливу.

Багаторічна проблема фемінізації педагогічних колективів погострилася в останні роки у зв'язку із значним відтоком чоловічої частини в інші сфери діяльності, в основному з причин матеріального характеру.

Особливості життєдіяльності педагогічного колективу впливають, зокрема, на його структуру. Педагогічний колектив, як будь-яка соціальна група, має свою соціальну структуру, яка ґрунтується на трьох складових: статусно-рольові стосунки, професійно-кваліфікаційні характеристики і статевовіковий склад.

Соціально-психологічний аналіз колективу дозволяє виділити його формальну (офіційну) і неформальну (неофіційну) організаційні структури.

Формальна структура колективу зумовлена офіційним розподілом праці, правами і обов'язками його членів. В межах формальної структури кожна людина, виконуючи ті чи інші професійні функції, взаємодіє з іншими членами колективу на основі визначених, предписаних їй правил. Кожен вчитель знаходиться в офіційних, ділових стосунках з колегами, керівниками школи, які регламентуються посадовими інструкціями і розпорядженнями.

Нормальне функціонування колективу, його формальна структура залежить від ряду умов:

- ступеню організації сумісної діяльності;
- координації функцій;
- наявності різноманітних оперативних графіків;
- системи контрольних заходів за ходом і результатами навчально-виховного процесу;

рівномірного розподілу громадських обов'язків, тощо.

У формальній структурі центральні позиції належать керівникам, їм надаються адміністративні повноваження.

Неформальна структура колективу складається із реально існуючих взаємовідносин між його членами і має психологічну природу. Такі стосунки виникають на основі симпатій і антипатій, поваги, любові, довіри і недовіри, бажання і небажання співробітництва.

Неформальна структура відбиває внутрішній, прихований стан колективу, вона визначається характером суб'єктивних зв'язків між людьми. Неофіційні контакти можуть виникати між вчителями з різних причин (соціальні потреби у спілкуванні, дружбі; бажання отримати професійну допомогу і підтримку; потреба отримати нову, цікаву інформацію; бажання підкорити собі інших людей тощо). Результатом проявлення неофіційних стосунків у колективі є такі ознаки, як наявність дружніх компаній, неофіційна громадська думка, поява неформальних лідерів, ствердження нових цінностей і установок особистості і т.д.

В неформальній структурі позиції членів колективу нерівні: одні користуються більшою любов'ю і повагою, тобто мають високий соціально-психологічний статус, а інші володіють низьким статусом. На основі спілкування формується ставлення групи до кожного її члена, тобто кожна людина отримує свій соціометричний статус. Соціометрія – це вимірювання стосунків всередині групи за соціальними критеріями: з ким би я хотів проводити час, у кого спитати поради, хто мені подобається або не подобається і т.д. Цей метод запропонував американський психолог Джекоб Морено [1, с. 371]. Соціометричний статус має певні градації – від позитивного через нульовий до негативного. Число виборів, яке одержує кожна людина, є мірилом її положення у системі особистих стосунків, вимірює її соціометричний статус.

Група диференціюється всередині на декілька прошарків: зірки (найвищий позитивний соціальний статус); ті, кому надають перевагу, приймають (різного рівня позитивний статус); ізольовані (нульовий статус); ті, ким нехтують (негативний статус).

До групи “зірок” за числом отриманих виборів, як правило, відносяться ті, хто отримує шість і більше виборів (якщо за умовами дослідження кожен член групи робив три вибори). Якщо людина отримує середнє число виборів, то її відносять до категорії тих, кому надають перевагу; якщо менше середнього числа виборів (один – два вибори), то до категорії тих, кого ігнорують; якщо не одержав жодного вибору, то до категорії ізольованих; якщо одержав тільки відхилення – то до категорії тих, ким нехтують (тобто члени групи чітко вказали, що з даною людиною не бажають взаємодіяти ні в особистій, ні у виборчій сфері).

Своє положення в групі за соціометричним статусом людина відчуває по ставленню до неї людей і це впливає на її настрій і поведінку.

Положення людини у колективі визначається не тільки індивідуальними особливостями характеру, особистості самої людини, але й особливостями колективу. У малозгуртованому колективі статус особистості залежить значною мірою від рівня її комунікативності. У згуртованих колективах, у яких

виконується складна спільна діяльність, статус особистості більшою мірою визначається її діловими і моральними якостями, ніж комунікативністю. Чим би не визначався статус людини у колективі, він суттєво впливає на її діяльність і самосвідомість.

Для керівника педагогічного колективу надзвичайно важливим є глибоке розуміння людей, знання структури міжособистісних стосунків. Це сприятиме більш гнучкій поведінці, допоможе знайти індивідуальний підхід до кожного члена колективу, зменшенню непотрібних керівних впливів, забезпечить зростання відповідальності, самостійності і творчої віддачі вчителів. Організуючи будь-який вид діяльності, керівнику необхідно враховувати як формальну, так і неформальну структуру педагогічного колективу. Яким би згуртованим не був колектив, яку б цілісну систему не представляв, слід пам'ятати, що система – це не однорідне утворення, а диференційована цілісність.

Література

1. Аксененко Ю.Н., Каспарян В.Н., Самыгин С.И., Суханов И.О. Социология и психология управления. – Ростов-на-Дону, 2001.
2. Исаев И.Ф. Школа как педагогическая система: основы управления. – Белгород, 1997.
3. Сергеева В.Г. Управление образовательными системами. – М., 2001.
4. Управление современной школой. – М., 1992.
5. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М., 1990.

Скафа О.І , Власенко К.В.

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

Досліджуючи різновид людської діяльності важливо відзначити, що нерідко перед людиною виникають такі ситуації, коли виявляється конфлікт між умовами і вимогами якої-небудь діяльності. Людина повинна зробити деяку сукупність дій, вирішити ту або іншу задачу, однак наявні умови не підказують йому способу розв'язування цієї задачі і весь арсенал минулого досвіду не містить ніякої готової схеми, що була б придатна для даних умов. Щоб знайти вихід з подібної ситуації, людині необхідно створити нову, що не малася в нього раніше стратегію діяльності, тобто зробити акт творчості. Таку ситуацію називають звичайно *проблемною*, а психічний процес, за допомогою якого вирішується проблема, виробляється нова стратегія, виявляється щось нове, зветься *продуктивним мисленням* або, якщо ужити термін, що йде ще від Архімеда, *евристичною діяльністю*.

Евристична діяльність містить у собі як логічні, так і нелогічні, наприклад, інтуїтивні засоби. Перші носять нормативний (алгоритмічний) характер, другі мають індивідуальну психологічну основу. Алгоритмізація й інтуїція - дві складові евристичної діяльності, загальний результат яких може мати як ту, так і іншу спрямованість.

В. М. Пушкін вважає, що «евристичну діяльність варто розглядати як такий різновид людського мислення, що створює нову систему дій або відкриває невідомі раніше закономірності навколишніх для людини об'єктів»[1].

З'ясуємо відмінність понять «творча діяльність» і «евристична діяльність». Під творчою діяльністю, або творчістю, звичайно розуміється діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей.

Евристична діяльність більш широке поняття, чим творча діяльність, оскільки містить у собі:

самі творчі процеси за створенням остаточного продукту;
пізнавальні процеси, неминучі і необхідні для супроводу творчості;
організаційні, методологічні, психологічні процеси, що забезпечують творчу і пізнавальну діяльність.

Іншими словами, як відзначає А.В.Хутірський [2], евристична діяльність включає не тільки творчу діяльність, але і метатворчу (від грецької «мета»- що стоїть за), тобто когнітивну і методологічну діяльності, що «стоять за» творчістю і забезпечують її реалізацію.

До різновидів евристичної діяльності відносять евристичну наукову діяльність, евристичну винахідницьку діяльність, навчально-пізнавальну евристичну діяльність.

Ми розглядаємо навчально-пізнавальну евристичну діяльність з одного боку як різновид евристичної діяльності і з іншого боку як різновид учбово-пізнавальної діяльності, тому їй характерні загальні риси, специфічні особливості, структура як однієї так і іншої діяльності, а також у ній можуть одночасно бути присутніми евристичні і репродуктивні компоненти.

У структурному відношенні навчально-пізнавальна евристична діяльність багатокomпонентна. Будь-яка інша діяльність може входити в її склад як складовий елемент, якщо в остаточному підсумку створюється новий для учня освітній продукт. Таким чином, як відзначає А.В.Хутірський, навчально-пізнавальна евристична діяльність містить у собі:

а) творчі дії і процеси;
б) метатворчі дії і процеси;
в) нетворчі за змістом дії і процеси, що впливають з необхідності розв'язування евристичних ситуацій [2].

Аналіз структури навчально-пізнавальної евристичної діяльності дозволяє визначити її характерні ознаки:

- 1) обумовленість змісту евристичної діяльності особистісними мотивами, цілями й особливостями учня;
- 2) наявність ситуації суб'єктивного утруднення або проблеми, подолання якої обумовлює внутрішній приріст суб'єкта діяльності;
- 3) створення учнем власного освітнього продукту, що відноситься до досліджуваних освітніх областей і відповідного типу здійснюваної діяльності.

У структурі навчальної діяльності, як і в будь якій іншій, відокремлюють три основні компоненти: 1) мотиви і навчальні задачі; 2) навчальні дії; 3) дії контролю і оцінювання. Але як відмічає З.І.Слепкань [3], навчальну діяльність

не можна звести до будь якої одної з цих компонентів. Повноцінна навчальна діяльність завжди є єдністю та взаємопроникненням усіх трьох компонентів. В учнів треба виховувати певне відношення до знань, навчальні мотиви. Завдяки цьому знання і вміння набудуть для них особливий зміст, стануть для них внутрішнім надбанням. Все це звісно стосується і організації навчально-пізнавальної евристичної діяльності.

Особливістю навчально-пізнавальної евристичної діяльності є фактор суб'єктивного «відкриття» нового знання, що має суб'єктивну значимість і новизну. Тому ми будемо розглядати навчально-пізнавальну евристичну діяльність як цілісну систему, у якій виділяємо наступні компоненти: мотиваційні, змістовні, операційно-процесуальні, організаційні і методологічні з одного боку і цілі, продукти, способи (у широкому розумінні, що включають як ідеальні способи (знання в тому числі), так і матеріальні) і задачі, з іншого боку.

Зупинимось на розгляді виділених компонентів навчально-пізнавальної евристичної діяльності.

Характеризуючи *мотиваційну* сторону навчально-пізнавальної евристичної діяльності варто враховувати, що така діяльність здійснюється під впливом визначених мотивів, що виступають як джерело активності навчання. Причому чим повноцінніше йде процес становлення евристичної діяльності, тим більше значимі новотвори виникають у мотиваційній сфері. Наприклад, складаються нові, більш високі рівні пізнавальних і соціальних мотивів, змінюється їхня ієрархія, у міру відпрацьовування евристичних дій більш зрілими стають прийоми цілеутворення школярів і т. ін. Тому в практиці важливо постійно мати на увазі, що мотивація є не тільки передумовою евристичної діяльності, але і її результатом, її новотвором.

Загальновідомо, що сформованість мотиваційної сфери є необхідною умовою успішної навчальної діяльності. У мотивації навчальної діяльності, як правило, визначають дві головні групи навчальних мотивів: пізнавальні мотиви, зв'язані зі змістом навчальної діяльності і процесом її виконання, тобто ті, котрі закладені в самій навчальній діяльності; соціальні мотиви, зв'язані з різноманітними соціальними взаємодіями школярів з іншими людьми. Пізнавальні мотиви визначають інтерес учнів до самого процесу засвоєння знань – до їх змісту, до способу їхнього одержання, вони стимулюють оволодіння не тільки змістом знань, а і способами їхнього засвоєння. Тобто, джерелом пізнавальних мотивів є сама навчальна діяльність.

Процес навчання школяра починається з потрібної інформації, що або дає вчитель, або учень її одержує з підручника, інших посібників. І ось де виявляється досить стійка ілюзія, якою страждають багато вчителів. Вони вважають, що якщо добре, зрозуміло розповісти, показати потрібну інформацію, то учні її сприймуть, а після повторення і закріплення, засвоять.

Насправді, щоб учні почули все те, що показує і розповідає вчитель, потрібно врахувати основний закон свідомості. Актуально усвідомлюється тільки той зміст зі сприйнятого, котрий є предметом цілеспрямованої активності суб'єкта, тобто займає структурне місце безпосередньої мети внутрішньої або зовнішньої дії в системі тієї або іншої діяльності.

Але всяка діяльність повинна збуджуватись адекватними мотивами. Як же потрібно формувати таку мотивацію?

По-перше, можна використовувати *ефект подиву* від чогось несподіваного, незвичайного. Якщо вчитель, викладаючи матеріал, показує, розповідає щось таке, що є для всіх учнів зовсім незвичайним, цікавим, що інтригує, то в учнів мимоволі виникає потреба, а потім і мотив установити, що це таке, як це зрозуміти.

Наприклад, 10 клас. Тема «Функція».

Учням уже відоме поняття «функції» і далеко не всім учням це здається цікавим. Перш ніж почати серйозну розмову, пропонується задуматися над питанням: *Чому не буває тварин, якої завгодно величини? Чому, наприклад, немає слонів у три рази більше росту, чим існує, але тих же пропорцій?* Відповідь така: стань слон у три рази більше, вага його тоді збільшилась би у двадцять сім разів, як куб розміру, а площа перетину кісток і, отже, їхня міцність, - тільки в дев'ять разів, як квадрат розміру. Міцності кісток вже не вистачило б, щоб витримати вагу, яка непомірно збільшується. Такий слон був би роздавлений власною вагою.

Міркування цілком чітке і ясне. Що ж додало йому таку наочність і переконливість? Те, що в основу висновку покладені дві строгі математичні залежності. Перша установлює відповідність між розмірами подібних тіл і їх обсягів: обсяг змінюється як куб розміру. Друга зв'язує розміри подібних тіл і їхньої площі: площа змінюється, як квадрат розміру.

Можна запропонувати учням знайти, наприклад, взаємно однозначні відповідності в природі, задати їх одним з відомих способів: словесним, описом, табличним, аналітичним, графічним. Такі домашні завдання виконуються всіма учнями і викликають, як правило, великий інтерес.

Другим способом сформуванню стійку мотивацію до навчання є *проблемна ситуація*.

Створити проблемну ситуацію вчитель може, поставивши перед учнями проблемну задачу. Якщо проблемна задача являє собою евристичну задачу, то учень не тільки змушений згадати, відтворити, актуалізувати ряд знань, загальних положень, правил, способів дій, але і, застосувавши, як правило, евристики, здатний здобувати нові знання й уміння на високому рівні інтересу до поставленої проблеми.

На підставі вищесказаного можна зробити висновок, що мотиваційний аспект навчально-пізнавальної евристичної діяльності визначається характером мотивів, що її рухають.

Характеризуючи *змістовну* сторону, слід уточнити зміст об'єкта цього виду діяльності (зміст навчальних проблем, евристичних задач і завдань).

Навчальна діяльність спрямована на розв'язання навчальних задач. Оскільки навчальна евристична діяльність є окремим видом навчальної діяльності, то, мабуть, що її предметом також є навчальна задача. В основі наших досліджень береться евристична задача.

Евристична діяльність спрямована на розв'язання евристичних задач. Саме останні разом із системою евристик, евристичними розпорядженнями, правилами-орієнтирами, евристико-дидактичними конструкціями і т.ін. і

складають зміст евристичної діяльності. Об'єктивно евристики найчастіше можуть бути виражені у формі переформулювань навчальних проблем, евристичних питань, вказівок-порад, засобів наочності, аналогій, які або знижують труднощі проблеми до відповідного рівня творчого розвитку учня, або створюють сприятливі умови для «мікронавчання» і «мікророзвитку», розширюючи тим самим «зону» найближчого творчого розвитку до відповідного рівня труднощів навчальної проблеми.

Евристичні розпорядження не тільки вказують логічний шлях, тобто що потрібно робити, але і дають часткові вказівки, роз'яснення того, як це найбільше доцільно зробити. Евристичні розпорядження як би «акумуляують» досвід евристичної діяльності.

Головна мета застосування різного виду евристик – створити сприятливі дидактичні умови для самореалізації учнів «при відкритті» і засвоєнні нових знань, умінь.

Операційно-процесуальна сторона навчально-пізнавальної евристичної діяльності характеризується тим, що як будь-який вид діяльності вона складається з визначеної системи дій.

Довгий час у педагогіці і педагогічній психології переважала точка зору, відповідно до якої домінуюча роль приділялася знанням, а в професійному навчанні окремим навичкам. При цьому не враховувалося, що ні якість, ні дієвість знань учнів не можуть бути забезпечені, якщо ігноруються дії, за допомогою яких вони засвоєні.

Виділення системи дій, необхідних для засвоєння тих або інших елементів знань дозволило по-новому підійти до їхнього формування (Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов і ін.). Наприклад, Д.Б.Ельконін вважає, що головне - знайти відповідні дії, а потім учити цим діям учнів [4].

“Актуально усвідомленим буде той зміст, - відзначає О.М.Леонтьєв, - який виступає перед суб'єктом як предмет, на який спрямована та або інша його дія”[5].

П.І.Підкасистий відзначає, що специфічною особливістю навчання є його “орієнтованість і організованість у напрямку оволодіння школярами способами діяльності ще в процесі її конструювання. Конкретний зміст діяльності, який необхідно засвоїти в процесі навчання, завжди зв'язується у свідомості учня з виконанням дій або системи дій. Таким чином, навчальні дії (дії за рішенням навчальних задач) є первинними в процесі засвоєння. Засвоєння ж знань носить вторинний характер і поза діяльністю (поза системною діяльністю) вони утрачають свою силу як стимули навчання, як конкретні цілі, як знаряддя, інструменти пізнання. Це дозволяє затверджувати, що предметом навчальної діяльності є сама ця діяльність школяра” [6].

З іншого боку, як відзначає Є.І.Машбиць, формування будь-якої розумової дії є в той же час і процесом засвоєння нових знань, оскільки дія предметна, тому “ігнорування будь-якої сторони навчальної діяльності будь то змістовна або операційна є неправомірним”[7].

Термін «спосіб дії» у психолого-педагогічній літературі трактується по-різному. О.М.Матюшкін вважає, що спосіб дії складається із системи операцій, за допомогою яких здійснюється перетворення предмета діяльності для

досягнення мети. "... способи дії визначаються особливостями предмета, цілей, способів і умов дії" [8].

Д.Б.Ельконін і В.В.Давидов під способами дії розуміють систему операцій, що призначені для розкриття і виявлення тих властивостей і якостей предмета, до якого здійснюється його практичне перетворення [4].

Є.І.Машбиць розуміє під способом дії систему операцій, що забезпечує рішення визначеного типу навчальних задач [7].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що операційний аспект навчально-пізнавальної евристичної діяльності – це система способів дій, оволодіння якими визначає сформованість умінь учнів.

Операційна сторона навчально-пізнавальної евристичної діяльності визначається її процесуальним аспектом. Аналізуючи його ми виходили з того, що евристична діяльність як будь-який інший вид навчальної діяльності має пізнавальний характер. Теоретичний аналіз суті навчально-пізнавальної діяльності в педагогіці і психології (В.В.Давидов, О.Н.Леонтьєв, Ю.К.Бабанський, О.М.Алексюк, М.Н.Скаткін і ін.) свідчить, що навчально-пізнавальна діяльність є різновидом загального процесу пізнання, заснована на загальних із процесом пізнання закономірностях і тому має з ним схожість у структурі, методах і прийомах мислення.

Специфіка навчально-пізнавальної евристичної діяльності у відношенні до наукового пізнання полягає в тому, що навчально-пізнавальна діяльність відноситься не до об'єктів реальності безпосередньо, як наукове пізнання, а до навчального матеріалу, що є системою різного виду моделей, що фіксують знання про об'єкт реальності. Види навчально-пізнавальної діяльності учнів – це своєрідна навчальна система оволодіння знаннями і методами науки, вони є педагогічною умовою реалізації власне наукових методів, оскільки дидактика не створює нових методів пізнання об'єктів, а трансформує наукові методи пізнання в навчальну форму, види навчально-пізнавальної діяльності школярів”.

До основних методів наукового пізнання в навчанні математики відносять: спостереження і досвід (експеримент); порівняння; аналіз і синтез; узагальнення, спеціалізацію й аналогію; абстрагування і конкретизацію; індукцію і дедукцію; систематизацію, зокрема класифікацію.

Конкретизуючи вищесказане для характеристики операційно-процесуальної сторони навчально-пізнавальної евристичної діяльності з математики можна затверджувати, що вона створює педагогічні умови для реалізації методів наукового пізнання, що використовуються в навчанні математиці. І сам процес розв'язання навчальних евристичних задач з математики повинний адекватно відображати процес творчого пізнання в науці, що має циклічний характер.

Що стосується навчально-пізнавальної евристичної діяльності, ми виділяємо такі її етапи:

аналіз факторів, явищ, їхніх зв'язків і відносин;

усвідомлення евристичної задачі, проблеми, мети евристичного завдання;

формулювання кінцевих і проміжних цілей у розв'язуванні евристичної задачі, при виконанні евристичного завдання;

висування припущення, гіпотези розв'язування евристичної задачі при виконанні евристичного завдання;

розв'язання евристичної задачі, виконання евристичного завдання шляхом теоретичного обґрунтування і доказу гіпотези;

практична перевірка правильності розв'язка евристичної задачі, виконання евристичного завдання.

Таким чином, операційно-процесуальна сторона навчально-пізнавальної евристичної діяльності при вивченні математики є процесом дослідження, що цілком або частково містить у собі перераховані вище етапи, у ході яких учні використовують прийоми і методи математичної науки, опановуючи при цьому навчальними евристичними вміннями, що визначаються вищезгаданими етапами дослідження.

Подальший пошук дидактичних передумов керування евристичної діяльністю вимагає більш ретельного аналізу її *методологічного компонента*.

У процесі евристичної діяльності учні опановують елементами методології математики, структурними елементами творчого процесу пізнання в математиці; у них формується науковий світогляд, математичне мислення.

Істотними проявами розуму людини, необхідними для формування його математичного мислення, є: кмітливість, логічність, спритність і особливо ініціативність, гнучкість, критичність.

Ініціативність виражається в бажанні самому осягти проблему, у прагненні до самостійних пошуків способів і засобів розв'язування задач. Гнучкість і критичність розуму виражаються в придумуванні і застосуванні не шаблонних, оригінальних, дотепних прийомів розв'язання задач і методів міркувань з постійною перевіркою їхньої правильності, строгості і практичній цінності.

Оскільки основним об'єктом евристики як науки про мислення є творча діяльність, можна розглянути деякі особливості математичної творчості.

Необхідно також відзначити, що в процесі евристичної діяльності учнів важливе місце займає їхня пізнавальна активність і вміння вчителя активно керувати нею. Одним з основних методів, що дозволяє учнем виявити творчу активність у процесі навчання математику, є евристичний метод. Цей метод покликаний забезпечити оволодіння методами наукового пізнання, формувати риси творчої діяльності, інтерес до неї, давати глибокі, оперативні і гнучко використовувані знання.

Методологічна сторона навчально-пізнавальної евристичної діяльності у визначеній мері детермінується її операційно-процесуальним аспектом. У ході навчального дослідження учні опановують елементами наукових методів математики, структурними елементами творчого процесу пізнання в математиці. Важливість методологічного аспекту полягає в тому, що використання елементів методології математики в

навчальному дослідженні дозволяє виявити нові можливості в удосконаленні процесу формування наукового світогляду учнів.

Характеризуючи *організаційну сторону* навчально-пізнавальної евристичної діяльності, варто звернути увагу на важливість дій контролю й оцінки при формуванні цього виду навчально-пізнавальної діяльності. Самостійність у побудові дослідницької роботи як елемента формування евристичної діяльності, здатність її самооцінки і самоконтролю створюють передумови для саморегуляції евристичної діяльності, можливості її своєчасної корекції не тільки, коли результат вже отриманий, але й у процесі самого дослідження. У зв'язку з цим відзначаємо важливість формування в процесі евристичної діяльності таких психолого-характерологічних умінь як:

прояв інтелектуальних і волевих зусиль для досягнення цілей у різних ситуаціях навчально-пізнавальної евристичної діяльності;

проведення самоспостереження і самоаналізу в процесі навчально-пізнавальної евристичної діяльності;

проведення самооцінки в ході навчальної діяльності;

розвиток здатності до напруженої тривалої навчальної дослідницької роботи;

усвідомлення мотивів своїх дій;

керування своїми інтересами, вплив на свої мотиви;

проведення самозвіту в ступені підготовленості до виконання завдання, у ступені досягнення мети навчання.

Таким чином, організаційний аспект навчально-пізнавальної евристичної діяльності складається у формуванні організаційних якостей школяра, що визначаються психолого-характерологічними умінями самоорганізації власної навчальної діяльності в процесі навчання. Особливою задачею формування евристичної діяльності є розвиток у школярів уміння самостійно виконувати всі її ланки і самостійно переходити від однієї ланки до іншої (від постановки задачі до адекватної дії, від дії до відповідним їй самоконтролю і самооцінці).

Для удосконалювання педагогічної практики необхідно, щоб учитель прагнув не тільки надати школярам велику самостійність у навчальній роботі, але і послідовно відпрацьовувати з учнями способи самостійного виконання евристичних дій і самостійні переходи від одних компонентів евристичної діяльності до інших.

Формування евристичної діяльності вимагає керування з боку дорослого, взаємодією учня з вчителем і однолітками. Це необхідно тому, що розвиток дитини здійснюється не тільки через удосконалювання предметної діяльності, але і через ускладнення його зв'язків, видів навчання з оточуючими людьми.

Результатом навчання школяра є зміна в структурі його знань, формування умінь і навичок самостійно учитися. Ступінь пізнавальної самостійності учня визначається тим, чи сформовані в нього **уміння**:

- 1) бачити проблему й усвідомлювати неї;
- 2) сформулювати або переформулювати проблему;
- 3) висувати припущення і гіпотези;

4) обґрунтовувати і доводити висунуті гіпотези;

5) застосовувати на практиці знайдений спосіб розв'язування навчальної проблеми.

Названі уміння залежать від сформованості в школяра *здібностей*:

застосовувати раніше засвоєні (відомі) способи розв'язування проблем у новій навчальній або життєвій ситуації (перенос, підбор і аналіз фактів, перебування зв'язків нового з раніше вивченим і так далі);

знаходити нові способи розв'язування навчальних проблем (визначення можливості розв'язки, узагальнення і конкретизація результатів аналізу фактів і т.д.).

Усі ці показники сумарно характеризують рівень інтелектуального розвитку учня і можуть застосовуватися вчителем як видимі показники просування учня в розумовому розвитку.

Розглянуті вище п'ять аспектів навчально-пізнавальної евристичної діяльності тісно зв'язані між собою. Відповідний рівень розвитку кожного з них є необхідною передумовою і наслідком розвитку інших.

Говорячи про навчально-пізнавальну діяльність ми так само відзначаємо той факт, що вона впливає на властивості особистості. “Дійсну основу особистості складає та особлива будівля різноманітних діяльностей суб'єкта, що виникає на визначеному етапі розвитку його людських зв'язків зі світом”, - відзначає О.М.Леонтьєв [5]. Оскільки навчально-пізнавальна евристична діяльність як можна краще забезпечує “зв'язок зі світом”, можна говорити про можливість формування особистості через цю діяльність.

Для більш глибокого дослідження дидактичної суті навчально-пізнавальної евристичної діяльності необхідно також проаналізувати компоненти, що відокремлюються іншим способом: цілі, продукти, засоби і задачі.

Говорячи про цілі навчальної діяльності, варто відрізнити мету діяльності і ціль суб'єкта, що здійснює діяльність. Що стосується навчальної евристичної діяльності, перша характеризує її в об'єктивно-логічному плані, інша в психологічному. У першому випадку термін “ціль” буде використовуватися нами для того, щоб визначити яким повинний стати об'єкт у результаті навчально-пізнавальної евристичної діяльності. В іншому – мета виступає як відповідний пункт навчального дослідження. Ціль учня, що здійснює навчання за своїм предметним змістом не еквівалентна цілям навчальної діяльності. Як свідчать спостереження, учень у ході навчального дослідження ставить перед собою ціль тільки вирішити задачу, закладену в змісті евристичного завдання і дуже рідко – засвоїти способи її розв'язання, опанувати евристичними вміннями і навичками, вміннями самоорганізувати свою діяльність у процесі дослідження. На думку багатьох дослідників (О.М.Волков, Г.М.Голін, В.В.Давидов, Ю.М.Кулюткін, Є.І.Машбиць, Л.М.Фрідман і ін.) у навчальній діяльності, у відмінності від науково-пізнавальної й інших, розв'язання задач відповідає не цілі діяльності, а її способіві. І якщо учень бачить мету своєї діяльності лише у розв'язанні задачі, а не в засвоєнні способу її розв'язання, то це свідчить про те, що навчальна діяльність у нього ще не сформована.

На підставі приведених вище розумінь можна затверджувати, що поряд з цілями засвоєння учнями змісту математичних знань шляхом розв'язання навчальних задач у ході дослідження варто виділяти цілі, що передбачають засвоєння ними способів дій – формування евристичної діяльності, а також організаційних якостей – планування навчального процесу, здійснення самоконтролю і регуляції своєї діяльності.

Узагальнюючи результати аналізу вищенаведених теоретичних положень, можна сказати, що система цілей навчально-пізнавальної евристичної діяльності під час вивчення математики детермінується розглянутими вище її компонентами: мотиваційної, змістовної, процесуальної, організаційної і методологічної. Це дає можливість позначити систему дидактичних цілей при організації навчально-пізнавальної евристичної діяльності школярів, що містить у собі:

засвоєння учнями елементів математичних знань: понять, аксіом, теорем, теорій, законів, формул і т.д.;

оволодіння навчальними евристичними уміньми;

формування позитивних мотивів навчально-пізнавальної евристичної діяльності;

ознайомлення з методологією математичної науки і науковими методами пізнання;

формування високого рівня самоорганізації учнів.

Узагальнюючи приведені вище результати аналізу дидактичної суті навчально-пізнавальної евристичної діяльності, на наш погляд, її можна відобразити в такому визначенні.

Навчально-пізнавальна евристична діяльність – це діяльність учнів, яку організує вчитель з використанням різноманітних евристичних засобів, спрямована на створення нової системи дій за пошуком невідомих раніше закономірностей, на формування процесів, що забезпечують пізнавальну і творчу діяльність, у результаті якої учні активно опановують знаннями, розвивають свої евристичні уміння і навички, формують пізнавальні мотиви й організаційні якості.

Література

1. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. – М.: Политиздат, 1967. – 207 с.
2. Хуторской А.В. Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС. 2000. – 320 с.
3. Слепкань З.І. Методика навчання математики. – К.: Зодіак - ЕКО, 2000. – 512с.
4. Эльконин Д.Б. Концепция формирования умственных действий и ее критика
5. Самариним Ю. А. // Вопросы психологии. - 1959.- № 6.- С. 25-34.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Педагогика, 1975.- 215 с.
7. Пидкаситый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. - М.:Педагогика, 1972.- 184с.

8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. К.: Вища школа, 1987.- 224 с.

9. Матюшкин А. М. Психологические основы проблемного и программированного обучения. – В книге: Проблемное и программированное обучение. - М., 1973.- 346с.

Беляев. С.Б.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТАНОВЛЕННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ УЧНЯ

Серед завдань середньої освіти зазначається необхідність формування особистості учня, розвитку його здібностей і обдаровань. Традиційні погляди на можливість ефективної реалізації цього завдання наголошують на тому, що в освітньому процесі учень розвивається переважно під впливом спеціально організованих педагогічних дій. Проблема розвитку особистості з цієї позиції розглядається у контексті керованого ззовні розвитку певних якостей, умінь, здібностей.

У той же час, існує проблема формування пізнавальної активності й самостійності учня у процесі навчання. Постійне педагогічне управління, контроль та корекція поведінки школяра забезпечують ефективне формування наперед визначених необхідних якостей (відповідальності, працьовитості, наполегливості, завзятості), але виключають всебічну повноцінну реалізацію його як суб'єкта процесу навчання. Такий процес формування особистості має за основу активний вплив з боку вчителя і допускає повне виключення власного досвіду, ідей, обґрунтованих рішень.

Ця ситуація підсилюється існуючими традиційними методами навчання, більшість з яких, поряд із своїми основними дидактичними задачами, мають сприяти розвитку особистості, але залишають учителя керівником процесу навчання. Він виконує широке коло функцій (керування, контроль, перевірка, оцінка, психологічна підтримка), а учневі залишається роль активного виконавця вимог, доручень, завдань. Навіть сприятливі умови навчання, що не дозволяють бути пасивним, залучають до процесу здобуття знань, умінь та навичок особистий досвід учня, не завжди забезпечують існування у нього психологічного самовідчуття суб'єктом процесу навчання.

З погляду психологів, означений особистий досвід у процесі навчання відіграє вирішальну роль. Завдяки йому навчально-пізнавальна діяльність набуває особистісної забарвленості навіть за умов зовнішньої регуляції і його неможна ігнорувати. Слід зауважити, що активна участь у процесі навчання передбачає ряд дій, як-от: встановлення мети діяльності, пошук можливих шляхів її виконання, обрання доречних засобів, контроль за перебігом й результатами окремих етапів, оцінка підсумкового результату.

Існуючий комплекс традиційних методів навчання здатен організувати процес здобуття досвіду виконання майже всіх перелічених дій. Виняток складають дії оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності. Звичайно інформацію про результати своєї діяльності учень отримує від вчителя, а до того часу у нього існують певні очікування, які можуть бути пов'язаними з

бажанням отримати гарну оцінку, витраченими зусиллями, охайністю, впевненістю у собі або з іншими факторами.

Відсутність ґрунтовної самооцінки навчально-пізнавальної діяльності стає перешкодою для входження у процес навчання активним суб'єктом, стає причиною виникнення ряду незручностей та ускладнень, які вже відомі у педагогіці. Наприклад, Р. Бернс [1] дослідив зв'язок результатів навчально-пізнавальної діяльності з рівнем самооцінки і дійшов важливих висновків. Зокрема, труднощі у навчанні багатьох невстигаючих школярів пов'язані переважно з їхніми уявленнями про себе як про нездатних до серйозного навчання.

Впевненість учня, що він ніколи не зрозуміє даний матеріал, характеризує більше його ставлення до себе й своїх пізнавальних можливостей, ніж рівень складності навчальної дисципліни. Внаслідок цього відбувається формування психологічної настанови на пасивну участь у процесі навчання. Цілком імовірно, що під час виконання завдання чи оволодіння порцією нової інформації, матимуть місце певні ускладнення, але їх причиною, головним чином, є почуття невпевненості, очікування невдачі, відсутність активних дій. Успіху сприяє впевненість у ньому, а невдачі - її очікування.

Уільям Глассер [2] багато років працював над проблемою "невдах", розглядаючи її як соціальну проблему. Він намагався здолати її, відшукати шлях до успіху. Власний досвід дав йому можливість зробити важливий висновок: незалежно від кількості минулих невдач, соціального походження, культури, кольору шкіри та рівня матеріального достатку людина не досягне успіху в житті, якщо хоча б одного разу не відчує його у чомусь важливому для неї. Цей успіх повинен прийти якомога раніше, а тому оптимальним рішенням у розв'язанні проблем, що пов'язані з низькою самооцінкою, виявляється створення умов для набуття досвіду успіху ще у школі.

Учні з низькою самооцінкою болісно переживають ситуації тимчасових ускладнень та невдач, а це досить часто призводить до виникнення підвищеної тривожності, яка заважає проявляти свої здібності. У таких ситуаціях є корисною психологічна підтримка з боку вчителя, акцентування уваги на незначному просуванні вперед, своєчасно запропонована допомога у визначенні причин невдач (за умов налагодженого систематичного зворотного зв'язку у процесі навчання, атмосфери співробітництва, що знаходить своє втілення у суб'єкт-суб'єктних стосунках, коли інтереси та зусилля учнів і вчителя поєднуються для досягнення спільних цілей). У той же час, означені дії спрямовані на виправлення негативних наслідків низької самооцінки учня, а причина психологічного дискомфорту залишається майже непоміченою.

Пильної уваги потребують проблеми, що пов'язані з завищеною самооцінкою. У цьому випадку не виключається імовірність виникнення протиріччя між отриманою оцінкою результатів навчально-пізнавальної діяльності і власними очікуваннями. Такі очікування можуть ґрунтуватись на будь-чому (витрачених зусиллях або часі, впевненості у собі, гуманізмі вчителя) і суттєво заважати об'єктивному оцінюванню результатів своєї навчально-пізнавальної діяльності. Розбіжність між отриманою оцінкою і мріями щодо неї учень здатен хибно тлумачити як проявлення негативного

ставлення до власної персони, спроби принизити успіхи. Наслідком цього може бути погіршення стосунків з учителем, зниження інтересу до даної навчальної дисципліни чи зникнення бажання вчитися.

Педагогічна підтримка становлення адекватної самооцінки є об'єктивною необхідністю. Уміння оцінювати результати своєї діяльності піднімають учня на якісно новий рівень активності й самостійності, оскільки з їхньою допомогою він отримує можливість визначати реально досяжні цілі навчання, здійснювати ефективний самоконтроль й самокерування. Розв'язання проблеми педагогічної підтримки становлення адекватної самооцінки учня має два аспекти.

По-перше, існує необхідність визначення об'єктивних критеріїв. Вони повинні бути простими, зрозумілими й такими, що здатні задовольнити всіх. З їхньою допомогою кожен має отримати можливість здійснити всебічний критичний аналіз своєї роботи. Такий аналіз не повинен бути пов'язаним з оголошенням оцінки, на яку ця робота заслуговує. Результатом використання об'єктивних критеріїв є висновки про правильність обраної послідовності дій під час виконання практичного завдання, отриманих результатів розв'язання задачі, повноту й точність відповіді. Відсутність оцінки результатів навчання у балах чи інших умовних одиницях сприяє акцентуванню уваги на окремих аспектах навчального матеріалу, створює робочий настрій, усуває негативні психологічні впливи у разі тимчасових невдач.

По-друге, становлення адекватної самооцінки відбувається поступово і потребує формування відповідного позитивного досвіду. Цей процес цілком логічно пов'язаний з діяльністю вчителя, який демонструє приклади правильної оцінки результатів навчально-пізнавальної діяльності за допомогою об'єктивних критеріїв. Одночасно із цим учень має поступово залучатися до процесу оцінювання результатів навчання. Це дозволяє йому повністю зрозуміти об'єктивні критерії оцінки, навчитися активно користуватись ними. Систематична робота щодо оцінки результатів навчання призводить до формування досвіду адекватної оцінки своєї навчально-пізнавальної діяльності.

На практиці педагогічна підтримка формування досвіду адекватної самооцінки може здійснюватись за допомогою організації протягом уроку взаємних рецензій учнів на відповіді товаришів, що доповнюватимуть звичайне оцінювання з боку вчителя. Рецензування відповідей товаришів - це активне критичне аналізування інформації. Зміст цієї роботи складає слухання відповідей, порівняння їх зі своїми знаннями, повідомлення власних висновків про їхню повноту й правильність. Серед позитивних моментів такої діяльності учня слід виділити можливість організації активного слухання, формування досвіду ретельного критичного аналізу інформації, виховання уважності та спостережливості.

Організація протягом уроку роботи з рецензування відповідей, наприклад під час фронтального опитування, надає вчителю можливість додатково активізувати увагу всіх учнів класу, організувати активний процес перевірки знань. Протягом звичайного фронтального опитування відповідь на кожне окреме питання має дати лише одна особа. Клас знаходиться у стані підвищеної уваги доки вчитель не запрошує одного з школярів відповісти на питання. З

цього моменту більшість учнів класу може стихійно перейти у пасивний стан, оскільки всі розуміють, що певний час учитель слухатиме відповідь на своє питання. Увага решти класу поступово згасає доки не вчитель не оголосить наступне питання.

Організована протягом фронтального опитування робота з рецензування відповідей дає можливість уникнути цього небажаного явища. Поки триває відповідь на поставлене питання, кожен має стежити за розкриттям змісту певної порції учбового матеріалу, правильністю окремих наведених визначень, точністю й повнотою інформації. Розпочате фронтальне опитування штучно подовжується, оскільки на задане питання фронтального опитування відповідає ще й рецензент, але у вигляді поданої рецензії.

Задача рецензента полягає у розкритті за допомогою кількох фраз власного ставлення до почутого. Грунтовний критичний аналіз фактично є відповіддю на питання з фронтального опитування. Цей виступ дублює першу відповідь, але потребує менших витрат часу і має свою цінність. Рецензент звертає увагу лише на тих моментах, з якими він категорично не погоджується і вважає їх за помилку або неточність. Якщо правильність почутої інформації вважається безперечною, то рецензент повідомляє про це. Завдяки організації рецензування відповідей у вчителя з'являється можливість підтримувати в учнів високий рівень уваги протягом опитування, оскільки відповідь одного з них остаточно не знімає поставленого питання. Кожен наступний доповідач має зіставити почуту інформацію з своїми знаннями і повідомити про результат цієї процедури. Для цього необхідно добре розумітись на учбовому матеріалі, уважно стежити доповідачем й оцінювати його за різними критеріями. Як наслідок, в учня виникає досвід неупереджено критично аналізувати і результати власної навчально-пізнавальної діяльності за допомогою об'єктивних критеріїв.

Серед умінь, що формуються протягом виконання такої роботи, слід виділити наступні: цілеспрямовано зосереджувати увагу; формувати неупереджений власний погляд; об'єктивно оцінювати повноту й вірність чужих й власних відповідей. Під час роботи з рецензування відповідей товаришів відбувається виховання самостійності й критичності мислення. На окрему увагу заслуговує надзвичайна цінність цієї роботи щодо формування й розвитку об'єктивної самооцінки.

Отже, організація у процесі навчання роботи учнів з рецензування відповідей товаришів є ефективним засобом педагогічної підтримки процесу становлення адекватної самооцінки. Вона дозволяє забезпечити входження учня до процесу навчання активно діючим суб'єктом, що вміє самостійно встановлювати цілі своєї навчально-пізнавальної діяльності, контролювати її перебіг, а головне - об'єктивно оцінювати результати і на цій основі планувати свої наступні дії.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Перевод с английского. Общая редакция В.Я. Пилиповского. М.: Прогресс, 1986 – 422 с.
2. Глассер У. Школы без неудачников. Пер. с англ./ Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. - М.: Прогресс, 1991. - 184 с.

Дяченко Л.В.

ВИКОРИСТАННЯ АЛГОРИТМУ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗАННЯ МИСЛЕННЄВИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

За останній час проведено багато досліджень у галузі підвищення ефективності навчання. Ці дослідження відкрили величезні, ще не використані можливості розвитку дитини. У вирішенні багатьох актуальних проблем шкільного навчання визначились наукові позиції вчених-дослідників, які головною метою ставили і ставлять собі удосконалення розумової діяльності учнів. Сучасні зміни у реструктуризації освіти обов'язково повинні враховувати психолого-педагогічні особливості розвитку, навчання й виховання дитини. Саме тому при організації навчального процесу необхідний пошук тих психологічних засобів, за допомогою яких можна суттєво впливати на загальний інтелектуальний розвиток учнів.

В психології вивчення різних аспектів мисленнєвої діяльності учнів, в першу чергу пов'язано з розв'язанням ними мисленнєвих задач. Узагальнення багаточисленної кількості психологічних досліджень дозволило виділити різні теоретичні напрямки. Так, питаннями структури й змісту задач займалися Г.О.Балл, Г.С.Костюк, Є.М.Машбиць, Л.М.Фрідман. Особливий вклад в проблему розвитку типології задач внесли З.І.Калмикова, Н.О.Менчинська, В.Л.Ярошук. Різні підходи існують до розуміння процесу розв'язання задач (Д.Пойа, Ю.М.Кулюткін).

Аналіз досліджень з психології та методики математики свідчить про те, що в проблемі навчання школярів розв'язувати задачі є значні досягнення: визначено основні напрями роботи у виробленні в учнів уміння загального підходу до розв'язування задач, уточнено класифікацію задач й тощо. Проте є ще й нерозкриті питання з проблеми розв'язання мисленнєвих задач молодшими школярами. Так, наприклад, до кінця не з'ясовано роль і доцільність використання "важких" задач у навчанні й розвитку дитини, не встановлені всі причини виникнення труднощів під час розв'язання задач.

Розв'язуючи досить велику кількість мисленнєвих задач в шкільній практиці діти завжди прагнуть підвести їх під певний тип для того, щоб визначитися з способом розв'язання, тобто в учнів виникає потреба використовувати модель способу розв'язання задачі яка передбачає виконання чіткої послідовності операцій, кожна з яких є елементарною для учня. Таку модель можна називати алгоритмом. Але одразу хотілось би підкреслити, що поняття алгоритму, яке застосовують в психології та педагогіці, не є тотожним з однойменним математичним поняттям, а лише подібне до нього. Математичні алгоритми передбачають абсолютну визначеність результату кожної запланованої ними операції. У психолого-педагогічному розумінні алгоритм може бути даний учневі у вигляді зовнішньої опори, наприклад, інструкції, схеми, за якою треба діяти, розв'язуючи задачу.

В психолого-педагогічній літературі розглядають різні типи алгоритмів, ми ж погоджуємося з точкою зору М.М.Ржецького, який до структури алгоритму відніс:

загальний аналіз умов, розуміння мети;

виділення суттєвого з точки зору потрібного результату;
виділення факторів, визначаючих надійність дій;
розробка методики дій (складання алгоритму);
виконання дій (використання алгоритму);
перевірка результативності;
аналіз дій алгоритму та його корекція.

На наш погляд, така структура характеризується варіативністю і досить великим ступенем надійності в досягненні варіативних значень, а це досить важливо для розв'язання «важкої» для дитини задачі, коли вона зводить свої дії до маніпулятивних спроб.

У зв'язку з цим ми вважаємо важливим використання алгоритму під час розв'язання мисленнєвої задачі учнями молодших класів. На наш погляд, завдяки цьому в учнів повинен підвищитися рівень культури розв'язання задачі і знизитися кількість маніпулятивних дій.

Експериментальне дослідження з даної проблеми проводилося у загальноосвітніх школах міста Харкова на протязі року, в дослідженні приймали участь учні 2-х та 3-х класів.

Особливості експериментального навчання полягали в тому, що в ході його використовувався навчальний алгоритм, під яким ми розуміли сукупність послідовних дій і операцій для розв'язання задачі.

Етап – аналіз умови задачі.

Прочитай умову.

Виділи відомі чи невідомі дані (або умову задачі).

Склади допоміжну модель задачі за умовою.

Чи можна відповісти на її питання?

Якщо «так», то приступай до розв'язання, якщо «ні», то, що ще необхідно з'ясувати, щоб відповісти на запитання задачі і як це довідатися?

Етап – розв'язання задачі.

Усі свої дії обов'язково коментуй і пояснюй.

По ходу виконання дій підписуй шукані відомі.

Хід кожної дії доповнюй допоміжною моделлю.

Заняття проводилися з інтервалом 4 – 5 днів, відповідно до розкладу індивідуальних занять у школі.

Формуючий експеримент складався з двох етапів.

У першому – використовувалися «важкі» сюжетні задачі.

У другому – розв'язувалися «важкі» задачі творчого характеру.

Для проведення дослідження нами були розроблені два комплекти «важких» задач, відповідно до програмного матеріалу загальноосвітніх шкіл, що не вимагають від учнів додаткових знань. Завдання були складені по ступені зростання труднощів. Під «важкими» задачами ми мали на увазі ті, котрі викликали в дітей утруднення в ході розв'язання на різних етапах. До них були віднесені варіативні сюжетні задачі і творчого характеру.

Експеримент проводився як в індивідуальній, так і в колективній формах.

Індивідуальною формою експериментального дослідження було охоплено 163 учня. З них: 79 чоловік склали учні II класів і 84 учня III класу.

При виконанні завдань дітям пропонувалася наступна інструкція: «Прочитай уважно задачу, проаналізуй її, виконай короткий запис умови і розв'яжи».

Перший етап експерименту складався з двох серій. У першу серію входили прямі сюжетні задачі, у другу - зворотні, що мають різні способи розв'язання.

Розв'язання кожної задачі передбачало: аналіз умови; складання допоміжної моделі; запис обчислювальних дій, письмова аргументація; знаходження декількох способів розв'язання.

Серія складалася з 2-х наборів.

Перший - 5 сюжетних задач, що припускають кілька способів розв'язання. Дві задачі були з одиницями виміру маси й обсягу. Одна - з одиницями виміру довжини і дві - на рух.

Другий включав три сюжетні задачі із зворотними способами розв'язання. Одна з них представлена була тільки числовими даними, друга з одиницями виміру довжини. Третя - із грошовими одиницями виміру.

Особливість даного завдання полягала в тому, що наступні задачі мали більшу кількість варіантів розв'язання.

Другий етап експериментального дослідження також складався з двох серій.

Перша включала 5 задач творчого характеру.

Розв'язання кожної задачі передбачало: аналіз допоміжної моделі; складання і запис сюжету задач; хід розв'язання, перевірка гіпотези (запис обчислювальних дій, письмова аргументація).

Дві задачі даної серії представлені числовими вираженнями, до яких необхідно було придумати сюжети і вирішити їх. У наступній задачі пропонувався малюнок, до якого також треба було придумати сюжети і вирішити їх. В останніх двох по кресленню скласти умову і вирішити.

Друга серія проводилася в груповій формі.

Завдання складалося з двох задач творчого характеру (за вільним вибором).

Розв'язання задач передбачало: аналіз умови; складання і запис сюжету задачі, допоміжної моделі; хід розв'язання, перевірка гіпотези (запис обчислювальних дій, письмова аргументація).

Виграла та команда, у якій велика частина її учасників правильно виконувала експериментальні завдання. Перевага даного виду роботи полягала в тому, що кожна дитина була зацікавлена в успіху своєї команди, що сприяло розвитку її самостійності і пізнавальної активності.

По ходу виконання колективного завдання експериментатор використовував прийоми корекції й оцінював роботу учнів.

Аналіз задач проводився за наступними критеріями:

запис допоміжної моделі задачі;

передбачення ходу розв'язання і планування своїх дій;

здатність самостійно переключатися від однієї розумової операції до іншої, від одного способу дії до наступного, із прямого ходу міркування на зворотний; аргументація в ході розв'язання; допомога; саморегуляція і контроль.

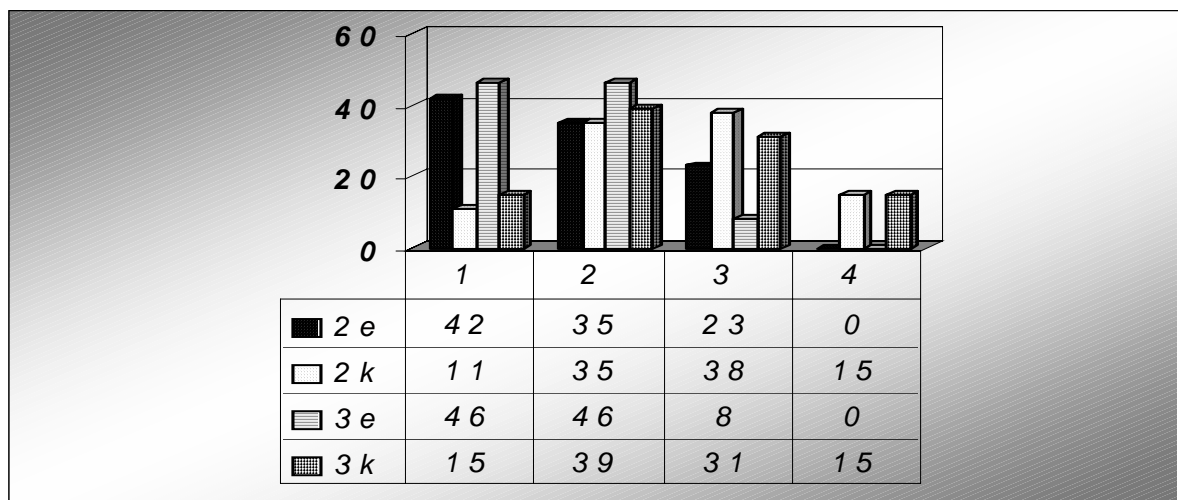
Результати експериментального навчання в залежності від рівня виконання завдання дозволили виділити кілька груп випробуваних.

Високий рівень – до нього віднесені роботи учнів II-х і III-х класів, у яких спостерігався правильний запис допоміжної моделі, послідовність і аргументація дій під час виконання задачі, а також самоконтроль.

До середнього рівня віднесені результати тих дітей, у роботах яких не завжди виконувався запис допоміжної моделі і знаходився тільки один спосіб розв'язання задачі, мала місце перестановка числових показників і відсутність дій самоконтролю.

Низький рівень - розв'язання задач виконувалося тільки за допомогою експериментатора, практично не робився запис допоміжної моделі і аргументація своїх дій учнями, зустрічалися помилки в обчисленнях і стереотипність у ході міркувань.

Порівняльна характеристика рівнів сформованості розв'язання “важких” задач учнями 2-х та 3-х класів



УМОВНІ ПОЗНАЧЕННЯ: Е – ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ КЛАСИ; К – КОНТРОЛЬНІ КЛАСИ

Після проведення формуючого експерименту за його результатами нами був зроблений висновок, що систематичне використання алгоритму сприяє розвитку мислення в учнів 2 – 3 класів при розв'язанні розумових задач та підвищує культуру мислення учнів.

Експериментальне навчання сприяє зниженню маніпулятивних спроб в учнів у ході розв'язання задач, використання в навчальній діяльності

варіативних завдань підвищує рівень розвитку індивідуальних особливостей мислення і запобігає формуванню стереотипності дій.

Льїна Ю.Ю.

РОЛЬ ПЕРЕЖИВАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Всебічний розвиток і виховання підростаючого покоління – не лише завдання, а й обов'язкова умова побудови нового демократичного суспільства, що стосується основних проблем, пов'язаних з розбудовою державності України. Вирішення цього загального завдання реалізується через формування духовно та фізично здорової людини. У зв'язку з цим в психолого-педагогічній науці і практиці школи особливу роль мають ті роботи, які допомагають учителям спрямовувати зусилля на розвиток особистості учня. В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами все частіше розвиток дитини, нажаль, спрямовується переживаннями, зокрема, негативної модальності, що дегармонізує становлення особистості.

Збільшується з кожним роком темп сучасного життя. Сьогодні, нажаль, дитина не встигає психологічно адаптуватись до цього, а це може проявлятися у різних формах: емоційні вибухи, переживання тощо.

Шкільні роки – найважливіший етап у житті людини, протягом якого найактивніше формується її особистість, відбувається психічний розвиток, який часто супроводжується почуттями.

Почуття мають велике значення у житті і діяльності людини. Вони збагачують відображення людиною об'єктивної дійсності і стають важливим чинником до спонукання, регулювання і активності. Переживання відіграють велику роль у навчанні школяра. Воно не може відбуватися без почуттів. Від того, які почуття викликає навчання, у великій мірі залежить його якість.

Підлітковий вік – вік становлення особистості, один з важливих етапів її формування. Зміни, які відбуваються в цьому віці, зумовлюють новий етап в його емоційному житті. Саме у цьому віці змінюються самопочуття, які стосуються загального настрою і станів. Виникають нові види переживань, емоційне ставлення до того, що раніше дитині було байдуже.

У підлітка утворюється коло гострих переживань, викликаних його взаєминами з дорослими у спілкуванні і діяльності. Пізніше у зв'язку з попереднім досвідом виникають переживання від уявлень того, як до нього самого ставляться дорослі.

Вчителі постійно зустрічаються з різноманітними проявами емоційної сфери учнів у навчально-виховному процесі. Одні з них стосуються окремих школярів, інші – характерні для цілої групи.

Існує думка, що переживання школярів виступають важливим фактором регуляції їх пізнавальної діяльності. Емоційна зафарбованість навчання визначає ефективність розумових процесів. Роль емоцій в інтелектуальному розвитку учнів дуже різноманітна. Дитина у процесі навчання відчуває радість й образу, виникає у неї почуття прикрасі, незадоволеності оцінкою або зауваженням з боку вчителя тощо.

А.Ф.Лазурський в свій час наголошував, що емоції мають важливу роль в інтелектуальній діяльності суб'єкта. Він писав, що якщо людина перебуває у бадьорому, веселому настрої, то вона відчуває радість, стає більш винахідливою, думки стають більш жвавими, підвищується ефективність розумової діяльності.

С.Л. Рубінштейн вважав, що психічні процеси – це не тільки пізнавальні процеси, але й “афективні”. Вони впливають як на знання про предмети і явища навколишньої дійсності, так і на відношення про них.

О.К. Тихомиров вивчав роль емоцій у мислительній діяльності. Автор дійшов висновку, що переживання впливають на інтелектуальний процес суб'єкта як позитивно, так і негативно.

Л.В. Путляєва на основі експериментального дослідження виділила функції, які виконують емоції в мислительній діяльності людини. Вона вважає що:

-емоції виступають складовою частиною пізнавальних потреб, які, в свою чергу, є витокую інтелектуальної діяльності;

емоції – на певних етапах пізнавального процесу виконують функцію регулятора;

емоції – це компонент оцінки досягнутого результату.

Отже, роль переживань в інтелектуальному розвитку об'єкта дуже важлива. Все це вимагає від вчителів того, що необхідно приділяти більше уваги до емоційної сфери учнів, що неможливо без ознайомлення і розуміння виникнення і розвитку почуттів.

Спілкуючись зі школярами, спостерігаючи за їх поведінкою на уроках, вчитель має справу з багатьма проявами емоційної сфери, які йому буває нелегко пояснити.

Спостерігаючи за підлітками часто виявляється, що учень, який завжди був уважним, на уроках проявляв зацікавленість до всього, тепер байдужий до занять, на уроках часто відволікається. Інший, якому була притуманена дисциплінованість, життєрадісність, уважність, починає не слухати на уроці ні вчителя, ні товаришів, які відповідають; коли йому роблять досить незначне запитання, він ображається.

В цьому віці доводиться спостерігати факти „зривів” у того чи іншого школяра на уроках і у стосунках. Вони стають нестриманими, різкими, вступають в конфлікти, по-іншому ставляться до лічіння, до вчителів, конфліктують навіть з товаришами.

Взаємини учнів з учителями породжують багато переживань, думок, які спонукають до дій, діяльності. Дуже часто виникають переживання від того, що вчителі поставились до нього, як вважає підліток, зневажливо, наче до дитини. Часто виникає невдоволення тим, що дорослі контролюють його дії. Вони хотіли, щоб не було такого контролю, щоб їм дали змогу виявляти свої судження і до них ставилися серйозно. Нажаль, найчастіше подібні бажання не здійснюються, а тому учні виявляють до дорослих почуття незадоволення, роздратування, холодність тощо.

Серед різноманітних переживань підлітка певне місце займають хвилюючі переживання, короткочасні чи тривалі, які пов'язані з успіхом діяльності або

навпаки. Учні в таких ситуаціях часто приховують свої почуття, щоб не викликати глазування з боку дорослих чи однолітків. Безтактовність, грубість залишають глибоку травму у учня. Він відчуває себе присоромленим, розчарованим від недостатнього розуміння себе іншими.

В цей період можна спостерігати і стан депресії у школярів. З одного боку, у них впевненість у своїх силах іноді перевищує справжні можливості; з іншого, у них часто виникає стан невпевненості, усвідомлення неповноцінності, а це буває пов'язане з важкими переживаннями, які не завжди виявляються зовні. Інколи незадоволення собою, розчарування від інших, особливо від вчителя.

В дослідженні приймали участь учні IX класів. Всього 128 чоловік і 21 вчитель. Вчителі різних предметів.

Нас цікавили, з одного боку, оцінка підлітків того, як саме вчителі відносяться до переживань своїх вихованців, з іншої – орієнтація педагогів в емоційній сфері учнів та керування останньою.

На основі аналізу отриманих результатів було виділено три групи учнів.

До першої групи ми віднесли відповіді тих підлітків, які вважали, що вчителів не цікавлять переживання дітей(склало 45,7%).

До другої групи діти віднесли педагогів, які цікавляться емоційною сферою своїх вихованців, але не систематично(32,6%).

До третьої групи були віднесені вчителі, які позитивно ставляться до учнів і орієнтуються у їх переживаннях. Підлітки, віднесених до цієї групи вчителів, називали: „О це вчитель! Він все знає по очам, коли хто переживає”. „Наш вчитель „класний”, він по очам читає, у кого який настрій” та інші(27,7%).

Одночасно нами були проведені бесіди і анкетування вчителів. Аналіз отриманих результатів дозволив виділити також три групи.

До першої групи були віднесені педагоги, які вважають, що у них немає часу цікавитись емоційною сферою своїх вихованців. Вони склали 27,7%.

Другу групу склали вчителі, які стверджували, що під час спілкування з школярами вони зустрічаються у навчально виховному процесі з різноманітними проявами емоційної сфери учнів, які нелегко пояснити і важко в них орієнтуватись – 43,5%.

До третьої групи нами були віднесені педагоги, які стверджували, що зустрічаються з різноманітними проявами емоційного життя своїх вихованців (28,7%) (вони виділили такі види переживань, як байдужість, життєрадісність, хвилювання, задоволення захопленість, нестриманість тощо).

Таким чином, попередні данні свідчать, що більшість практиків не приділяють певної уваги емоційній сфері своїх вихованців, не враховують у навчально – виховному процесі індивідуальні особливості емоційного життя того чи іншого школяра.

Ми розуміємо, що вчителі, які працюють з підлітками мають справу зі „складним віком”, але це і вимагає від них умілого підходу, уміння спілкуватися, враховувати їх емоційний стан у навчанні, але слід все це не тільки враховувати, а й формувати. Треба пам'ятати, що мова йде не про формування окремих почуттів, а всієї емоційної сфери учня.

На думку відомого вітчизняного вченого Г.С. Костюка більш-менш виразна зміна емоційного життя школярів відбувається у зв'язку з використанням вчителями різноманітних засобів:

- ✓ правильна організація пізнавальної діяльності учнів;
- ✓ використання засобів попередження негативних переживань;
- ✓ вироблення в учнів умінь володіти і стримувати свої переживання;
- ✓ формування у школярів таких рис, як стриманість, коректність, делікатність;
- ✓ розуміння емоційних станів дітей, використання чуйного ставлення до них.

Таким чином, формування емоційної сфери підростаючої особистості торкається широкого кола явищ, починаючи від емоційного ставлення до навчання і закінчуючи боротьбою зі зривами у поведінці. Тому перед кожним вчителем стоять серйозні завдання: добре орієнтуватися в емоційній сфері своїх вихованців і залишитися над характером тих змін, які відбуваються у поведінці не лише одного школяра, а й окремої групи.

Література

- 1.Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – Санкт –Петербург. 2001.
- 2.Лазурский А.Ф. Почерк науки о характере. –М.,1995.
- 3.Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. –М.,1957.
- 4.Тихомиров О.К., Клочко В.Ч. Эмоциональная регуляция мыслительной деятельности// Вопросы психологии – 1980. -№5.-с.23-31.
- 5.Якобсон П.М. Психология чувств. Ч. 2. Изучение чувств детей и подростков в развитие нравственных оценок у школьников. – М., 1961.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Капустін А.І.

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ НАОЧНОСТІ

Наукове знання - іде керні за все система понять. Проблема їх формування в процесі навчання знайшла своє відображення в праця багатьох психологів, дидактів, методистів: А.А. Ананьєв, Д.Н. Бояв ленський, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Л.В. Занков, Б.І. Коротяєв, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, Н.О. Менчинська, Л.С. Рубінштейн, О.Я. Савченко, М.М. Скаткін, А.В. Скрипченко, Н.Ф. Тализіна та інші.

Визначилось, Що питання про розвиток понять у дітей є перш за все практичним питанням з точки зору завдань, які стоять перед школою в зв'язку з навчанням школярів системі наукових знань. В цілому ряді досліджень були показані певні етапи в утворенні понять, що відображають перехід від безпосередньо-чуттєвого до наочно-ситуаційного і від нього до опосередковано-понятійного відображення дійсності. Всяка нова ступінь в розвитку понять опирається: на узагальнення попередніх ступенів і виникає вже як узагальнення узагальнень, а не просто як узагальнення одиничних предметів. Кожній структурі узагальнень відповідає своя система розумових операцій. Вказувалось на в зв'язок мислення і діяльності: ступінь розвитку понять є ступінь перетворення динаміка реальної дії в динаміку мислення.

Були намічені основні параметри за якими можна судити про зміну розумової діяльності в процесі оволодіння поняттями:

- міра і якість узагальнення;
- ступінь абстрагування;
- включення в систему.

В працях перелічених авторів також знайшла своє місце розробка теорії "інтеріоризації" та "екстеріоризації", що лягла в основу поетапного формування розумових дій.

Мислення учня допоміжної школи відзначається цілим рядом особливостей, які були виявлені в дослідженнях Л.С. Виготського, Г.М. Дульнева Д.Г. Єременко, Л.В. Занкова, М.Г. Колбая, Г.С. Костюка, В.Г.Петрової, В.І.Пінського, В.М.Синьова, І.М.Соловйова, М.М.Стадненко, Ж.І.Шиф та ін.

В роботах указаних авторів відмічені значні потенційні можливості розвитку логічного мислення розумово відсталих учнів. Це підтверджує положення Л.С.Виготського про те, що при спеціально організованому вихованні і навчанні розвиваються не тільки і не стільки елементарні психічні функції, але і в значній мірі розумово відсталі діти можуть опанувати

осмиленим запам'ятовуванням, довільною увагою, абстрагуванням, вищими психічними функціями.

Поряд з відомими успіхами в дослідженні особливостей різних сторін мислення дитини-олігофрена, які розглядаються з позиції розвитку, можна констатувати, що різні шляхи формування наукових понять, зокрема і історичних, вивчені недостатньо в олігофренопедагогіці.

Відомо, що в засвоєнні понять важливе значення приділяється конкретному змісту вивчаючого матеріалу. Звісно також, що специфіка історичних понять Сіх віддаленість від життєвого досвіду школярів складають репрезентації в наочному плані та ін.), створюють особливі труднощі для учнів в оволодінні ними.

Велике значення засвоєнню історичних понять приділяв Л.С.Виготський. Він вважав, що формування наукових понять знаходиться в прямій залежності від того, наскільки враховані специфічні особливості дитячого мислення. На прикладі формування суспільнознавчих понять Л.С.Виготський зробив ряд висновків стосовно розуміння природи утворення наукових понять і зокрема історичних. Процес розвитку понять або значення слів потребує розвитку цілого ряду функцій, як довільної уваги, логічної пам'яті, абстракції, порівняння тощо.

Майже в усіх дослідженнях, присвячених формуванню наукових понять підкреслюється різноманітна роль наочності. Проблема наочності в навчанні невичерпна і багатогранна. Починаючи з Я.А.Каменського, Г.Песталоцці, К.Д.Ушинського та ін., наочності і її функції в навчанні надавалась значна увага і, здавалось, що все, або майже все відділи про самі різні її аспекти. Проте і в наш час проблема наочності в теорії пізнання, і в педагогіці, і в психології не тільки не втратила своєї актуальності, але навіть в певній мірі викликає до себе підвищений інтерес. Саме поняття наочності уже не обмежується на сучасному етапі наукового пізнання його традиційними педагогічними і психологічними аспектами. Проблема набула загальнофілософського значення, що привело до зміни погляду на цінність і роль наочності в науці.

Вся історія олігофренопедагогіки насичена фактами, достовірними відомостями про різні сторони і можливості психічного розвитку розумово відсталих дітей, про об'єктивні труднощі на шляху успішної соціалізації цього контингенту дітей. Гуманізм і освіченість в галузі філософії, педагогіки, психології і медицини, глибока інтуїція дозволили Є.Сегну і його сподвижникам, *піонерам* спеціальної педагогіки, випереджаючи час, передбачити перспективу успішного навчання і виховання розумово відсталих дітей. Головне завдання, як вони розуміли, полягало в пробудженні дрімлених здібностей дитини і трансформації їх в реальну силу, корисну трудову діяльність.

Безперечно зацікавленість викликає розгляд проблеми розвитку ідей наочного навчання у всій сукупності її аспектів в історії олігофренопедагогіки, в розумінні діалектичного зв'язку минулого і сучасного досвіду і виявлення

перспектив в розробці ідей використання корекційно-розвиваючих функцій наочності в навчанні.

Навіть неповний огляд розвитку ідей наочного навчання на початковому періоді історії олігофренопедагогіки дає нам уявлення про широке коло питань, постановка яких була зумовлена самим життям, його потребами і запитамі, які успішно розроблялись видатними представниками нового покоління в педагогіці, їх погляди, що багато в чому випередили час, оригінальність задумів - свідчення не тільки їх таланту, але і самовідданості, гуманності, глибокого оптимізму.

В підсумку проведеного нами аналізу розвитку дітей наочного навчання можна визначити, що:

— в джерелах олігофренопедагогіки лежить глибокий оптимізм, гуманізм, віра у всесилля виховання і навчання глибоко відсталих, в можливість їх успішної соціальної реабілітації;

— переважає сенсуалістична трактовка теорії пізнання, яка визначила систему сенсомоторного виховання, коли наочному навчанню відводилась вирішальна роль як імпульсу пізнавальної діяльності;

— розроблялось питання про природу сприймання, його зв'язок з мисленням і іншими психічними процесами, зробилась спроба пошуку гармонійного поєднання чуттєвої і раціональної форми пізнання, що було позитивним явищем, яке вплинуло на подальший розвиток теорії наочного навчання;

— вирішувалась проблема виховання творчої уяви (Ж.Філіпп і Поль-Бонкур), коли наочність виступала як носій образу і опора осмисленого спостереження;

— використовувались різноманітні види практичної діяльності з об'єктом, його відображенням, які ми по праву, користуючись сучасною термінологією, можемо співвідносити з «матеріальними або матеріалізованими» діями. Це дало можливість об'єктивно визначити шляхи, що ведуть від сенсомоторного сприймання до думки, які значно пізніше ввійшли в теорію інтеріоризації;

— не стільки в теорії, скільки в практиці вирішувалась проблема про функції наочного навчання:

сигнально-інформативної (І.Гуггенбюль, Е.Сеген)

носія образу (Ж.Філіпп, Поль-Бонкур)

стимулювання включення в діяльність всіх можливих аналізаторів (Ж.Ітар, Е.Сеген, І.Гуггенбюль, Р.Вайс)

ілюстрації і демонстрації.

Перші олігофренопедагоги розширили горизонти можливого в навчанні, м належить наукова інтерпретація результатів діяльності і розробка нових ідей спеціальної педагогіки.

З нашої сторони було б недопустимою помилкою недооцінювати досягнуте видатними педагогами минулого. Неможливо не звертатись до великого по своїй значимості теоретичного багатства, накопиченого в історії спеціальної і загальної педагогіки і зокрема в історії спеціальної і загальної

педагогіки і зокрема в історії наочного навчання. Таке здобуття гальмує в кінці кінців розвиток педагогічної і психологічної і психологічної думки.

І, кидаючи ретроспективний погляд, можна побачити, що ідеї Л.С. Виготського з проблем навчання і виховання розумово відсталих дітей, і про роль наочності в цілому процесі могли виникнути в результаті інтеграції прогресивних ідей першопрохідників, які вражають нашу уяву своєю самовідданістю, обґрунтованістю, буденною і одночасно творчо натхненною працею.

Прихід в дефектологію Л.С.Виготського являв собою початок нової епохи - епохи відродження і оригінальної інтерпретації передових ідей минулого, генерування нових ідей, концепцій, що на багато десятиліть визначили задачі і шляхи розвитку теорії і практики навчання і виховання розумово відсталих дітей.

Неодноразово повертаючись до розгляду питання про використання наочності, Л.С.Виготський в різних інтерпретаціях підкреслював своє негативне ставлення до абсолютизації панування виключно наочності у навчанні як нормальних, так і аномальних дітей. Надмірне захоплення наочністю для розв'язання конкретних завдань спонукає школу йти по лінії найменшого опору і тільки пристосовуватись до відсталої дитини. Оперуючи виключно конкретними і наочними уявленнями ми гальмуємо і утруднюємо розвиток абстрактного мислення, функції якого в поведінці дитини не можуть бути замінені ніякими наочними прийомами. В той же час Л.С.Виготський неодноразово підкреслював про шкоду чисто вербального навчання, коли слова не зв'язуються в свідомості дитини з його конкретним змістом. Правильне розуміння ролі наочності в навчанні розумово відсталого учня полягає не в абсолютизації цього принципу, і не в його ігноруванні, а в забезпеченні поєднання візуального сприйманні, активного мислення і мовної діяльності учнів в процесі роботи з наочним матеріалом. При такому показі наочності органічно вливається і розчиняється в процесі пізнання, і, залишаючись на його вершині, виконує функцію конкретизації сформованих узагальнених знань.

В одній із останніх робіт О.М.Леонтьєв констатував, що проблема наочності трактується надзвичайно спрощено, наївно-сенсуалістично. Далі він вказував, що потрібно відзначити той безсумнівний факти, що функція наочного навчального матеріалу може бути різною. В одних випадках вона є носієм образу, джерелом яскравих уявлень, а в інших випадках служить ніби зовнішньою опорою внутрішніх дій, здійснюваних дитиною під керівництвом вчителя в процесі оволодіння знаннями.

За В.В.Давидовим, зміни самого характеру чуттєвих опор в навчанні, підсилення ролі теоретичних знань (особливо в старших класах) природно веде до зростання такої наочності.

Л.В.Занков вивчав ефективність різних варіантів поєднання слова і наочності в навчанні. Він установив продуктивність таких способів навчання, при яких словесне звернення направляє самостійну діяльність учнів на

порівняння об'єктів, що пізнаються, на виділення їх суттєвих ознак, узагальнень, розкриття причин вивчених явищ.

Ці положення, висунуті О.М.Леонтьєвим, В.В.Давидовим, Л.В.Занковим заслуговують самої пильної уваги з точки зору проблеми розвиваючого навчання, зокрема питання про роль наочності в формуванні понять і адекватних розумових дій.

Основним в навчанні є динаміка змінюваних функції наочності:

від сигнально-інформативної і носія образу до функції опори внутрішніх розумових дій, випереджуваної функції в інтегруванні сформованих знань. Наочність виконує функції не тільки стимулювання, запуску пізнавальної діяльності, але і функцією первинної конкретизації образу, що виникає, або у всякому випадку, окремих його сторін через те, що «повноцінний з точки зору регуляції діяльності образ схожий на айсберг - кожний момент на поверхні бачиться лише його невелика частіша». Проходить пошук потрібної інформації, виділення суттєвих ознак, зіставлення їх і одночасна корекція результатів первинного сприймання з проникненням в суто того, що пізнається, що досягається включенням в процес діяльності не тільки зорового. Але і інших аналізаторів.

Говорячи про теорію інтеріоризації, яка є найбільш витонченим варіантом теорії, що стверджують зовнішню детермінації. Розвитку людини, Л.С.Рубінштейн указував на недооцінку обумовленості цього процесу внутрішньою готовністю суб'єкта до заданого роду і характеру діяльності. Це зауваження не суперечить, а більш того, підтверджує вчення Л.С.Виготського про два рівні інтелектуального розвитку. Очевидно, що саме якісне видозмінення функцій наочно-образного матеріалу, його проекція на «зону найбільшого розвитку», що складається, формується, забезпечує умови попереджувального відображення (згідно П.К.Анохіну), прискорює процес її трансформації на новий рівень актуального розвитку, програмуючи тим самим навчання розумово відсталих дітей на можливо високому рівні труднощів. Ця проекція має свої закономірності, які визначаються особливостями процесу засвоєння, характером і можливостями розумової діяльності учнів і рядом інших факторів. Реалізація нового підходу в навчанні буде сприяти більш повному використанню ресурсів інтелектуального й емоційного розвитку учнів допоміжної школи.

Гіренко Н.А.

ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.

Необхідною умовою для своєчасної корекційної роботи на шляху формування у дітей з особливими потребами позитивного відношення до продуктивної праці є вивчення специфічних особливостей сенсомоторної сфери учнів допоміжної школи.

У зв'язку з цим в процесі трудового навчання необхідно враховувати особливості психофізичного розвитку дітей – олігофренів, здійснюючи по відношенню до них індивідуальний та диференційний підхід, що обумовлює підвищення продуктивності та якості труда (І.Г. Єременко, В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова, С.Л. Мірський, Н.П. Павлова, В.М. Синьов та ін.)

В процесі трудового навчання у розумово відсталих дітей удосконалюються рухові можливості, покращуються порівняність силових зусиль в просторових координатах та одночасність (узгодженість) рухів, знижуються сінкенеції та прискорюється швидкість темпу рухів. В процесі труда приймають участь такі аналізатори, як кінестетичний, зоровий, слуховий, шкірний. У зв'язку з цим труд виступає, як корекційний засіб. Удосконалюється зоровий аналізатор (окомір), зорова пам'ять, елементарні просторові уявлення.

Узгоджена діяльність аналізаторів в процесі праці допомагає дітям встановлювати контакт з навколишнім світом, і перш за все, з світом речей. Заняття трудом допомагає подолати моторні дефекти, що перешкоджають активності пізнавальної діяльності школярів. (Вайзман М.П., Рябцев М.І.)

Ведучим фактором в формуванні сенсомоторної сфери в процесі трудового навчання є ті умови, що забезпечують їх виявлення в період приходу дитини до школи. Тому необхідно озброїти практиків методикою виявлення рівня сформованості сенсомоторної сфери в період вступу дитини до школи і обґрунтувати засоби та методи її вивчення.

Метою нашого дослідження була розробка методики вивчення особливостей розвитку сенсомоторної сфери учнів молодших класів в процесі трудового навчання.

На цьому шляху ми вважали необхідним вивчення функціонального стану рухової і сенсорної сфери і, зокрема, тих її механізмів, що приймають участь в формуванні сенсомоторної навички.

Сенсомоторну навичку ми представили схематично у вигляді складної структури, що включала зоровий, руховий та шкіряний аналізатори.

Найбільш інформативними показниками зорового аналізатора стали гострота зору, кольорові відчуття та наявність ністагму. Функціональний стан рухового аналізатора відображали показники візуального обстеження м'язосуглобного апарата, атетоз, наявність патологічних рефлексів, стереогенез, ручна швидкість та ритмічність рухів. Шкіряний аналізатор характеризували тактильна, больова температурна чуттєвість, показники нервової трофіки долонею, що відображали стан функції вегетативної системи, та ступінь її участі в регулюванні інтенсивності процесів обміну, зокрема функції м'язового апарату кістей рук.

Показниками рівня сенсорного розвитку розумово відсталих школярів були тести на кольорозапам'ятовування, уявлення про форму геометричних фігур та їх розташування.

Дослідження проводилося протягом двох років і дозволило зробити наступні висновки:

Динаміка гостроти зору розумово відсталих учнів значно коливається і спрямовано на зменшення показників гостроти зору у учнів 1-2 класів в середині та наприкінці учбового року.

Зниження показників кольоровідчуття у учнів 1-2 класів в середині та наприкінці учбового року відображає зниження функції зорового аналізатора.

Диференційовка та стабілізація функції зорового аналізатора у молодших школярів свідчить про позитивні тенденції розвитку даної функції і залежить від змісту труда та методів навчання.

Показники функції рухового аналізатора свідчать про те, що під впливом процесу навчання швидкість ручних операцій у учнів зростає.

В процесі навчання у розумово відсталих учнів формуються здібності виконувати ритмічні рухи, тоді як їх якість суттєво не покращується. Між тим у дітей з ефективними адаптаційно-компенсаторними механізмами сенсорної сфери навички, в процесі виконання завдання, поступово удосконалювались. Щодо дітей з обмеженою адаптаційно-компенсаторною системою, то не одержуючи педагогічної допомоги, вони залишалися на попередньому рівні розвитку, або погіршували здобутий результат.

Виявлена нами динаміка нервової трофіки долоней у дітей й досліджуваних груп відображає позитивний вплив регулярного адаптованого моторного навантаження кістей рук на диференційовку функції рухового аналізатора.

Характерне для розумово відсталих дітей зниження показників кольоровідчуття та кольорозапам'ятовування пояснюються недостатністю адаптаційно-компенсаторних механізмів зорового аналізатора і потребує спеціального корекційного впливу на цей процес в даний період навчання.

В ході навчання у учнів молодших класів допоміжної школи формуються уявлення про геометричні фігури та їх розташування. Між тим своєрідність засвоєння цих ознак визначає вибір відповідних засобів, методів та прийомів навчання, що забезпечують цей процес.

Таким чином розвиток сенсорної та рухової сфери розумово відсталих школярів має свої специфічні особливості і потребує створення таких умов навчання, при яких порушення зорового, слухового та шкіряного аналізаторів корегується.

Проведеним дослідженням передбачалось виявлення рівня засвоєння учнями уявлень про сенсорні еталони і розвиток рухової навички у процесі виконання ними програмних завдань. Сенсорними еталонами виступали: форма виробу та його деталей, колір, розташування предмета та його деталей у просторі. Рівень розвитку рухової навички оцінювався за швидкістю виконання операцій та якістю дотримання форми предмета.

У відповідності з умовами експериментального дослідження учням пропонувалося виготовити ряд виробів з пластиліну за шкільною програмою відповідного року навчання. Виконання саме таких завдань є найбільш інформативним для виявлення особливостей розвитку просторової орієнтації, знань про форму, колір, розмір предметів, а також є важливим засобом розвитку м'язево-суглобних рухів руки і пальців.

Вивчення рівня засвоєння сенсорних еталонів кольору у розумово відсталих школярів свідчить про те, що учні 1-их класів, як правило, використовують в процесі роботи 3-4 кольори і допускають при цьому не більше однієї помилки найбільш характерними серед них є такі: заміна кольорів близьких за тоном; неадекватне вживання кольору під час виготовлення дрібних деталей. Кількість помилок залежала від кількості кольорів, а не від складності завдання. Краща якість роботи визначалась серед учнів, які мали перший рівень розвитку сенсомоторної сфери і допускали в порівнянні з учнями другого рівня в 2 рази менше помилок.

У процесі дослідження рівня засвоєності сенсорних еталонів форми було виявлено, що учні 1-2 класів допоміжної школи вміють, відповідно до вимог шкільної програми, передавати форму предметів, основу яких складають геометричні фігури: куля, овал, конус. Допущені помилки були пов'язані з тонкими диференційовками, що потребували вмілості рук та практичного досвіду. Труднощі, які заважали передавати дітям форму предмета були пов'язані з недосконалістю рухових дій і, в меншій мірі – з їх пізнавальними можливостями. Слід зазначити, що процес формування сенсорних еталонів форми розвивається легше і швидше у тих учнів, які мають більш високий рівень розвитку сенсомоторної сфери.

Найбільш складними для засвоєння розумово відсталими учнями були процеси, які відображали предмети в різноманітних просторових положеннях і взаємовідносинах. Дослідження показало, що учні 1-2 класів володіють властивістю розташування предметів та їх складових частин у просторі, а помилкові дії, викликані переважно відсутністю вмінь співвідносити їх частини, в процесі навчання коригуються.

Вивчення сформованості рухових навичок у розумово відсталих школярів здійснювалося в ході практичних робіт на уроках праці. Критерієм оцінки рівня розвитку рухових навичок був час, витрачений на виконання контрольного завдання.

Аналіз даних, одержаних в процесі формування рухових навичок у дітей молодшого шкільного віку протягом всього періоду констатуючого експерименту, дає підстави вважати, що ефективність вирішення цього завдання значною мірою залежить від стану розвитку у них сенсорних процесів. У зв'язку з цим вибір оптимальних засобів і прийомів навчання, спрямованих на корекцію рухових та сенсорних процесів, сприяє формуванню трудових навичок та їх автоматизації.

Виявлені специфічні особливості і труднощі процесу формування сенсомоторних навичок обумовлені нерівномірним зниженням психофізичних функцій й різними можливостями учнів. Дані обставини зумовлюють необхідність диференційованого підходу до вибору змісту трудової діяльності; засобів навчання та системи розвивальних прийомів, що спрямовані на розвиток сенсорної сфери.

Дичко В.В.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМИ ВАДАМИ ЗОРУ ПРИ КОРЕКЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ТОЧНОСТІ РУХІВ, КОНТРОЛЮ І САМОКОНТРОЛЮ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Беручи до уваги особливості поведінки сліпих дітей в умовах корекційного навчання, а також закономірності формування рухових структур, ми дійшли до висновку про необхідність використання комплексу методів навчання, спрямованих на формування усвідомленості їх діяльності, досягнення якої забезпечить їх успішну соціально-побутову адаптацію.

Такий підхід дозволив нам підвищити активність діяльності сліпих дітей сформувати у них усвідомлення процесу навчання рухових дій у сполученні з самонавчанням, самоорганізацією дій під керівництвом педагога.

Застосування комплексу методів навчання забезпечує формування стійких зворотних зв'язків, які інформують про результати розв'язання сліпими школярами рухових завдань.

Аналіз теоретичних положень і дані експериментальних досліджень, які знайшли відображення в роботах В.Г.Григоренко (2, с.11), Б.В.Сермеєва (4, с.67) та інших авторів, свідчать, що розвиток точності рухів є одним із важливих факторів фізичної та соціальної реабілітації дітей з порушенням зору.

Для ефективного розвитку точності рухів у сліпих школярів 1-3 класів з використанням оцінно-контрольних дій (ОКД) як важливого фактору оптимізації корекційного навчання слід визначити рівень, яким володіють діти різного віку і статі, тобто середовище сенсорних корекцій, в якому започатковуються формування компенсаторних механізмів. З усієї великої кількості рухів можна виділити найбільш прості, які на думку одного з засновників теорії управління рухами М.О.Бернштейна (1, с.12) беруть участь у побудові складних координованих актів. Немає і не може бути таких рухів, з яких спонтанно склався б рух високого рівня.

Основою для природного формування ОКД при виконанні точних рухів у просторі, в часі і за ступенями м'язових зусиль виступає здатність аналізаторних систем функціонувати комплексно. Низький рівень сенсорного забезпечення погіршує умови формування ОКД, уповільнюючи їх утворення і вдосконалення, створює дефіцит рухів у сліпих.

Відсутність здорового контролю у молодших школярів при просторовому аналізі рухів відбивається на збільшенні помилок у 2 рази порівняно із зрячими, а при оцінці м'язових напружень – у 3 рази. Отже, у процесі формування навичок точно оцінювати свої дії, сліпі діти повинні використовувати інші форми контролю. Основою контролю та розвитку точності рухів повинно виступити заміщення дії інших збережених аналізаторів – слухових, рухових, тактильних. Проте вирішення цієї проблеми не можливо лише на сенсорно-руховій основі. Сліпі діти повинні навчатися аналізувати свої дії за їх якістю, порівнювати із заданим еталоном. А це вже вимагає включення в самооцінку розумових процесів.

Дослідження рухової активності дітей з залишковим зором засвідчує, що опора на залишковий зір надає оцінці рухів за всіма трьома параметрами більш точного характеру із сліпими однолітками і створює кращі умови для формування адекватних оцінно-контрольних дій.

Ми припустили: якщо мова йдеться про рухову діяльність у галузі фізичної та соціальної реабілітації людини, фізичного виховання і спорту, то ефективним засобом корекції та компенсації рухової, побутової та трудової діяльності може виступити професійне мовлення, тобто спортивно-термінологічний словник, як-от: словесні інструкції щодо вихідних положень у виконанні вправ, назва рухів, тощо.

З метою з'ясування рівня сформованості оцінно-контрольних дій за точністю виконання рухів та просторовою орієнтацією молодших школярів з вадами зору нами була використана модифіковано-адаптована методика В.Г.Григоренка, Б.В.Шеремета (2, с.59).

Для оцінки рівня сформованості ОКД нами було використано тести (вправи), за допомогою яких з'ясовувалася здатність школярів оцінювати просторові, часові і силові характеристики рухів.

З метою визначення обсягу навчальних завдань для сліпих школярів молодшого шкільного віку під час вправ на точність з використанням ОКД школярами пропонувалось багаторазове (25-30) виконання спеціальних завдань та точне відтворення рухів у просторі, в часі і за ступенем напруження. Про те, свідчить, що зоровий контроль за своїми рухами у дітей з залишковим зором дозволяє їм точніше виконувати рухи у просторі. Зауважено, що вікова динаміка формування точності у просторі у дітей з залишковим зором є дещо наближеною до дітей сліпих, що дозволяє передбачити схожість механізмів ОКД і при оцінці точності рухів ніг і рук у просторі, сліпі діти з залишковим зором більше орієнтуються на пропріоцептивну чутливість. При аналізі здатності школярів до оцінки часового параметру рухів, ми помітили, що у сліпих з повною втратою зору показники були більш високими.

Отже, результати експерименту дали змогу припустити, що вміння контролювати точність своїх рухів абсолютно сліпих дітей і дітей із залишковим зором формується за однаковими закономірностями. Водночас мала місце якісна своєрідність, яка полягає в тому, що тотально сліпі діти здійснювали ОКД за рахунок аналізу суглобної і м'язової рецепції, що вимагало також цілеспрямованої свідомості на його інтерпретацію, тоді як ОКД у дітей з залишковим зором здійснювалися здебільшого з участю пропріорецепторів.

Дослідження засвідчило, що здатність до ОКД на основі аналізу тільки пропріоцептивної чутливості формується повільніше і без спеціальної цілеспрямованої роботи не досягає рівня ОКД за точністю рухів, якими володіють зрячі однолітки.

На етапі експерименту, крім вивчення здібностей дітей оцінювати просторові, силові і часові параметри, досліджувалось вміння точно виконувати конкретні рухові дії (ходьба, стрибки, метання), які включали всі три

параметри, що характеризують точність руху. Означені вміння мають життєво важливе значення і входить до програми з фізичної культури у всіх класах шкіл для сліпих. Ми вважали, що при виконанні цих вправ труднощі ОКД за якістю рухів можуть відбитися на формуванні життєво важливих умінь і навичок. Експеримент було проведено у третьому класі, оскільки він є завершальним у початковому навчанні.

Аналізуючи динаміку ОКД у сліпих школярів вона повно пов'язана із включенням у компенсацію вищих пізнавальних процесів, тобто – з морфофункціональними особливостями школярів і розвитком здатності аналізувати сприйняття, що йдуть від власного тіла. Ми припустили, що збільшення відсотку точності виконання рухів у молодшому шкільному віці пояснюється значною активністю дітей, зіставленням у розмовному класі уявлень про задані рухи, а також неможливістю знаходження зорової інформації під час виконання рухових дій. Для вдосконалення точності рухів можна використовувати чинну програму з фізичного виховання за умови спеціально розробленої методики корекційного навчання сліпих дітей рухів, що включає формування у них навичок оцінювати і контролювати свої рухи на основі аналізу вражень, одержаних від м'язів і сухожилів, і співвідносити їх з еталонами.

Література

1. Берштейн Н.А. О построении движений. М.: Медицина, 1997.- 256 с.
2. Григоренко В.Г. Педагогические основы физической реабилитации инвалидов с нарушениями функций спинного мозга. М.: Советский спорт, 1991. – 192 с.
3. Моргулис И.С. Трудовая реабилитация инвалидов по зрению. Киев: Радянська школа, 1983. – 155 с.
4. Сермеев Б.В. Влияние физического воспитания на развитие слепых и слабовидящих детей // Труд, образование, быт, культура. М.: Медицина, 1978. – С. 133-139.
5. Украинская Е.М. Развитие самооценки в учебной деятельности слабовидящих школьников// Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Сб. Научн.тр. – Л.: ЛГПИ, 1981. – С.251-256.
6. Cutsfjrth T. The blind in school and society. American Foundation for the blind. N.Y., 1951, 269 p/
7. Miller C. Conservation in blind children. Education of Visually Handicapped Child/ - 1969, 245 p.
8. S.Tonaka N. Games for the blind children. Tokio, 1974, p.33.

Шамко Л.Ю.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В попередніх статтях, присвячених проблемі формування соціальної поведінки у дітей з особливими потребами, ми обґрунтували пошук шляхів створення психолого-педагогічних передумов її розв'язання (13, 14, 15).

Аналіз літератури та багаторічні особисті дослідження дозволили нам визначити деякі аспекти корекції недоліків взаємодії особистості дошкільника з середовищем (15). Серед них на попередньому плані постає навчання комунікативним вмінням і навичкам.

Система уявлень про ранній дитячий розвиток та про роль, яку в ньому відіграють засоби пізнання навколишньої дійсності та емоційної комунікації, дозволяють нам припускати, що причини емоційного комунікативно-пізнавального недорозвинення дошкільників із ЗПР старших за віком мають патогенетичну основу, закладену ще в ранньому віці, а частіше – в немовлячому.

Концепція Л.С. Виготського про зону найближчого розвитку, в свою чергу, дозволяє розглядати сукупність емоційно-виразних комунікативно-пізнавальних засобів, що формуються в ранньому дитинстві, як необхідну вікову передумову майбутнього засвоєння дитиною форм і засобів спілкування.

Відомо, що висока чутливість дитини до визначення емоційно-виразних типів знакових взаємодій в ті чи інші періоди раннього розвитку пов'язана з дозріванням відповідних нервових структур і накопиченням готових до використання енергетичних ресурсів. Але ці актуальні анатоμο-фізіологічні передумови зони найближчого розвитку перетворюються у дійсність, по-перше, тільки в процесі емоційного спілкування з дорослими, та, по-друге, при безперервному соціально обумовленому структуруванні.

Поза емоційного спілкування з дорослими можливості сензитивних періодів раннього онтогенезу можуть стати назавжди втраченими, а активність відповідних структур залишиться соціально нерегламентованою (4).

Маючи не увазі закономірності емоційного комунікативно-пізнавального розвитку в ранньому віці та їх значення для подальшого розвитку (інтелектуального, мовленнєвого, особистісного), сучасні наукові дослідження спрямовані на шлях розкриття патогенезу та механізмів симптомоутворювань багатьох форм аномального розвитку, в тому числі й ЗПР (1, 3, 5, 8, 10, 11, 16).

В роботах К. Бюлера, І.Т. Торсуєвої, Н.С. Трубецького та інших запропоновано схему поетапного розвитку комунікативно-пізнавальних здібностей (2), яка показує, що прогресивний розвиток форм пізнання навколишнього світу та засоби комунікації, що мають формуватися в соціальному середовищі на базі біологічних передумов, залежать від провідної активності тих чи інших відділів мозку нерівномірно та в стані більшої чи меншої зрілості його первинних клітин, мають різні клінічні прояви та різні

системні наслідки для майбутнього комунікативно-пізнавального розвитку дитини.

Наші дослідження підтверджують висновки Л.С. Виготського, що для діагностики аномалій розвитку (в тому числі ЗПР), надзвичайно суттєвим постає факт: *аналізуючи форму комунікативно-пізнавальних одиничних фактів як нормальної дитини, так і дитини з особливими потребами, можливо роботи висновки щодо її актуального та потенційного розвитку.*

Психологічні та психолого-педагогічні дослідження останніх часів дають достатньо повну картину про особливості розвитку мислення, пам'яті, спілкування, мовлення та деяких особистісних якостей дошкільників із ЗПР.

Клінічні спостереження та психолого-педагогічні дослідження виявили ряд особливостей психофізичного розвитку дітей зазначеної категорії: порушення пізнавальної діяльності в зв'язку з емоційно-вольовою незрілістю, недостатністю окремих психічних функцій (1, 2, 3, 5, 8, 10, 16 та ін.). У таких дітей значно виражені емоційна нестриманість, імпульсивність, афективна та рухова збудженість, розгальмованість або, навпаки, апатичність.

В ігровій діяльності (що є провідною в дошкільному віці) діти не спроможні без допомоги дорослого розгорнути спільну гру відповідно до замислу, не підкоряються загальним інтересам, не контролюють свою поведінку, віддають перевагу іграм без правил.

Психолого-педагогічні спостереження за дітьми із ЗПР в процесі експериментальної роботи показали, що при організації спеціальної допомоги вони виявляють значну динаміку в розвитку та засвоюють багато знань та навичок, які діти з нормальним розвитком набувають самостійно.

Завдяки аналізу положень вітчизняної психології про те, що цілі корекційної роботи визначаються розумінням закономірностей психічного розвитку дитини як активного діяльнісного процесу, який реалізується в спілкуванні з дорослим у формі засвоєння суспільно-історичного досвіду шляхом інтеріоризації; що постановка цілей корекційної роботи здійснюється в контексті уявлень про вікову структуру та динаміку (Бурменська Г.В., Виготський Л.С., Дубровіна І.В., Ельконін Д.Б. та ін.); та за результатами особистих досліджень (14, 15) ми виділяємо три основних напрямки щодо постановки корекційних цілей:

- а) оптимізація соціальної ситуації розвитку;
- б) розвиток видів діяльності дитини;
- в) формування вікових новоутворень.

Оптимізацію соціальної ситуації розвитку ми пов'язуємо з оптимізацією спілкування дитини як в сфері соціальних відносин з педагогом, так і в сфері міжособистісних відносин з близькими дорослими (батьками та іншими членами родини) й однолітками.

Важливим завданням оптимізації соціальної ситуації розвитку вважаємо також внесення необхідних корективів у освітньо-виховний компонент – тип навчально-виховного закладу, тип сімейного виховання, участь дитини в різних формах занять за всіма розділами програми дошкільного закладу.

Наступну задачу пов'язуємо з корекцією ставлення дитини до навчання у школі та ролі учня. Ми намагалися змінити негативне ставлення дитини до своєї міжособистісної, або соціальної ролі на "приймаюче" завдяки переосмисленню ситуації, що вже склалася, та створенню у дитини нового, більш продуктивного з точки зору задач розвитку образу "Я" – "Я в світі".

Аналіз літератури про зміст, місце емоцій в структурі особистості, їх вплив на фізіологічні системи організму та діяльність людини, про причини емоційних розладів дозволив нам зробити деякі висновки, що в подальшому спрямували нас на визначення змісту корекційної роботи під час формування комунікативних навичок у дошкільників зазначеної категорії, а саме:

емоційні реакції глибоко суб'єктивні, а їх прояви у людини, на відміну від тварин, не можуть мати універсальних критеріїв, так як вже в ранньому дитинстві залежить від виховання та представляють собою суміш довільних і недовільних проявів реакції;

емоційні реакції суб'єкта приводять до різних змін його психофізіологічних характеристик і навпаки;

найвища продуктивність діяльності досягається не при відсутності емоційного збудження або мінімальному його значенні, а в оптимальній зоні, що є індивідуальною;

діяльність в умовах емоційної напруженості ускладнюється, а в емоціогенних умовах спостерігається її повна дезорганізація;

найважливішу роль емоційного розвитку дитини у взаємозв'язку з інтелектуальним розвитком (в умовах ЗПР) вивчено недостатньо;

формування мотиваційної основи діяльності є важливою ланкою психокорекційної, психопрофілактичної роботи;

оптимізація соціальної ситуації розвитку забезпечує достатню рівневу організацію в триєдності когнітивного, емоційного, поведінкового розвитку особистості дитини.

При визначенні програмного змісту навчання дошкільників із ЗПР ми також керувались положеннями одного із варіантів гуманістичної психології – центрованої на дитині терапії К. Роджерса (9), а саме: психологічними умовами ефективної взаємодії, яка сприятлива максимальній реалізації творчого потенціалу особистості (самоактуалізація) є:

безумовне позитивне прийняття іншої людини, симпатія, інтерес і увага до неї як наслідок самого факту її існування;

конгруентність – складне поняття, що означає взаємну відповідність переживань, усвідомлення своїх емоцій та думок, вміння бути самим собою;

емпатія – здібність до співпереживання та розуміння емоційних станів іншої людини.

В процесі дослідження ми визначили такі задачі першого його етапу: сформувані у дітей конкретні уявлення про себе (13), уявлення про деякі емоції; навчити їх розпізнавати, а також вміти приймати до уваги емоційні стани іншої людини та бути відповідальним за свої дії.

Найважливішою умовою нашої роботи була психокорекція таких негативних емоційних станів, що були виявлені у досліджуваній групі дітей, як страх, імпульсивність, агресивність, провина та ін. З цією метою в групі вихованців постійно підтримувалась доброзичлива атмосфера, позитивний мікроклімат.

На протязі всього дослідження ми акцентували увагу на створенні таких психолого-педагогічних умов, які дозволили встановити емоційно-особистісний контакт експериментатора з кожною дитиною, розвивати у неї інтерес до дорослого, його дій, розвивати та збагачувати соціальний досвід кожної дитини. При спілкуванні з батьками вихованців ми використовували різні прийоми та форми залучення їх до корекційної роботи: індивідуальні консультації, навчальні тренінги з використанням відеоматеріалів, свята та розваги разом з дітьми, аналіз занять та ін.

Дослідження з формування навичок комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР ми почали з урахування у них розвитку уявлень про себе, організації педагогічних умов, визначення змісту роботи в цьому напрямку, проведення консультацій з педагогічним персоналом дошкільного закладу.

На основі аналізу літературних даних ми прийшли до висновку, що образ “Я” вченими представляється у вигляді складної системи компонентів, функціонуючих у динамічній єдності. Система розглядається у трьох аспектах: когнітивно-емоційному, рефлексивному та саме системному.

Тому на пропедевтичному етапі роботи з формування навичок комунікативної діяльності у дошкільників із ЗПР ми визначили такі задачі: познайомити дітей з образом “Я” з метою формування здібності до самопізнання шляхом діалогу з образами інших людей (графічними та реальними), ідентифікації та самооцінки себе в особистій життєдіяльності; навчити дітей ідентифікувати образ “Я” за статтево-віковими ознаками; познайомити дітей з деякими базовими емоціями; навчити дітей узнаванню та довільному проявленню емоцій, конструктивному вирішенню конфліктів, вмінню приймати до уваги стани та почуття іншої людини в конфліктних ситуаціях, приймати відповідальність за свої почуття на самих себе.

Вирішенню визначених завдань сприяла спеціальна організація діяльності дітей (ігрова) на групових, підгрупових та індивідуальних заняттях.

В основу навчання було покладено методики Белопольської Н.Л. (1), Грабаровської Л.В. (6), Хухлаєвої О.В. (12), Шамко Л.Ю. (13) та прийоми експресивної психотерапії Карпенко З.С. (7), що відповідають, на наш погляд, цілям та задачам дослідження в цілому та пропедевтичного його етапу зокрема.

Вважаємо важливими підкреслити, що використані нами ігри на розвиток здібності доспілкування, особливо мовленнєвого (“Іншими словами”, “Питання”, “Інтонанції”), на усунення егоцентризму (“Ого! Хі-хі!”), творчі, засновані на розумінні іншого та організації групової роботи (“Зустріч”), сприяли створенню комфорту в групі, усуненню напруженості, а деякі – корекції поведінки.

Великої уваги приділялось розвитку чуттєвого досвіду дітей за методикою М. Монтесорі. Крім того, дітям було запропоновано самостійно розгорнути сюжет гри або придумати свій сюжет. Дорослий в грі був тільки спостерігачем та пропонував різні нестандартні ситуації, в яких дитина повинна використати свої знання та пояснити особисті вчинки. Для активізації пошукової діяльності дітей (з метою виведення її на рівень пошуково-виконавчої) були запропоновані серії дидактичних ігор, які ми цілеспрямовано розподілили за психічними процесами: сприймання, уваги, пам'яті, мислення. Особливої значимості вони набували в підготовці дітей до формування зорового образу "Я" та статтевовікової ідентифікації.

Проведене нами дослідження має перспективи подальшого розвитку, що передбачає більш широке вивчення проблеми, а його результати з використання розроблених автором статті корекційних методик знайдуть відображення в інших публікаціях.

Література

1. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. – М., 1999.
2. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития: эмоциональные предпосылки освоения языка: Книга для логопеда. – М.: Просвещение, 1987.
3. Власова Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей //Дефектология, 1975. - №6. – С 8-17.
4. Выготский Л.С. Проблема эмоций //Вопросы психологии. – 1958. - №3.
5. Готовность к школьному обучению детей шестилетнего возраста с задержкой психического развития /Под ред. В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М., 1989.
6. Граборовская Л.В. Педагогические условия развития образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста. Автореф. дис....канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 1996.
7. Карпенко З.С. Экспресивна психотехніка для дітей. – К., 1997.
8. Ковалев В.В. К клинической дифференциации психического инфантилизма у детей и подростков //Актуальные проблемы психоневрологии детского возраста. – М., 1973. – С. 157-162.
9. Роджерс Н. Творчество как усиление себя //Вопросы психологии. – 1990. - №1. – С. 164-168.
10. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте. Автореф. дис...д-ра психол. наук. – М., 1994.
11. Тригер Р.Д. Уровень знаний по русскому языку учащихся первых классов, имеющих задержку психического развития //Дети с временными задержками развития. – М., 1971. – С. 191-196.
12. Хухлаева О.В. Лесенка радости (Практическая психология в образовании) – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.

13. Шамко Л.Ю. Формирование представлений о социальных явлениях у умственно отсталых дошкольников // Дефектология, 1994. - №4. – С. 49-56.

14. Шамко Л.Ю. Шляхи створення психолого-педагогічних передумов формування соціальної поведінки у дошкільників з особливими потребами. // Гуманізація навчально-виховного процесу: Науково-методичний збірник. – Вип. V. – Слов'янськ, 1999. – С. 139-145.

15. Шамко Л.Ю. Формирование социального поведения у дошкольников с задержкой психического развития. // Гуманізація навчально-виховного процесу: Науково-методичний збірник. – Вип. 12.- Слов'янськ, 2002. – С. 247-251.

16. Шевченко С.Г. Отражение в сюжетно-ролевых играх детьми с задержкой психического развития знаний и представлений об окружающем мире // Готовность к школьному обучению детей с задержкой психического развития шестилетнего возраста. – М., 1989. – С. 21-39.

Дмитрієва І.

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку України відкриваються перспективи змін у системі спеціальної освіти, пов'язані з новим розумінням особистісного розвитку дітей із особливими потребами, розв'язанням питань їхньої оптимальної соціалізації та інтеграції в суспільство.

У Проекті Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті наголошується на необхідності освіти дітей із вадами психофізичного розвитку в системі закладів суспільного виховання, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності, соціального захисту, умов для максимальної психологічної та соціально-трудової реабілітації.

Усі принципові питання, пов'язані з новими підходами до навчання та виховання осіб з вадами розумового розвитку, знайшли відображення в “Концепції спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу” та у “Державному стандарті спеціальної освіти дітей з особливими потребами”. У цих документах визначено мету та завдання освіти розумово відсталих дітей; виділено дві ланки в структурі спеціальної школи: початкова (1-ий – 4-ий класи) і середня (5-ий – 9-ий класи), між якими забезпечується єдність і взаємозв'язок всіх компонентів навчально-виховної і корекційної роботи, узгодження з віковими і психофізичними особливостями розвитку учнів. Кожен варіант і ступінь освітнього закладу мають свою мету та завдання, терміни й умови навчання.

Аналіз змісту цих нормативних документів, а також Державної програми “Вчитель”, свідчить про необхідність розв'язання насамперед проблеми удосконалення змісту освітніх галузей для спеціальної школи.

Зазначимо, що категорія розумово відсталих дітей надзвичайно складна і неоднорідна за рівнем та особливостями психофізичного розвитку. Як відомо, спільним для них є органічні ушкодження кори головного мозку, внаслідок спостерігається недостатня сформованість усіх складових психіки і передусім інтелектуальної сфери. Ґрунтовне вивчення розумової діяльності учнів допоміжної школи свідчить про різноманітні за ступенем та характером порушення пізнавальних процесів, серед яких найбільшою мірою виділяється несформованість інтелектуальних операцій. Виявляється своєрідність і в розвитку відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мовлення. Найістотнішою ознакою розумової відсталості є зниження здатності дитини до узагальнень під час розв'язування інтелектуальних завдань. Окрім первинних розладів розвитку мимовільних пізнавальних процесів, спостерігаються вторинні порушення їх довільних форм, емоційно-вольової сфери, особистості в цілому. У навчанні такі порушення є причиною зниження здатності до засвоєння знань та оволодіння способами практичних дій. Такі особливості розумово відсталих дітей обмежують можливості їхньої соціалізації та суспільної адаптації, зумовлюють зниження рівня і характер вимог до освіченості.

Стандартизація спеціальної освіти, визначення її термінів, перехід на 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень учнів передбачають удосконалення змісту навчання з урахуванням завдань, що постають перед допоміжною школою щодо максимального розвитку у кожної дитини загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичної та психологічної підготовки до самостійної життєдіяльності в нових соціально-економічних умовах. Значної уваги потребує й питання розробки критеріїв оцінювання навчальних досягнень розумово відсталих учнів.

Висловимо свої міркування стосовно вирішення цих проблем у такій освітній галузі, як "Візуальне (образотворче) мистецтво".

Вивчення освітньої галузі "Візуальне (образотворче) мистецтво" посідає важливе місце в соціально-адаптаційній підготовці учнів допоміжної школи до самостійної життєдіяльності.

Оновлення змісту навчання з образотворчого мистецтва повинно перш за все передбачати спеціальний його добір для досягнення таких цілей, як:

освітня (засвоєння художньо-естетичних знань та графічних умінь і навичок);

корекційно-розвивальна (виправлення вад психофізичного розвитку, передусім пізнавальної діяльності, шляхом цілеспрямованого розвитку і корекції художнього сприймання, використання узгоджених з провідними освітніми цілями 1-х – 6-х класів змістових особливостей роботи, спеціальних прийомів активізації, упорядкування, спрямування, підкріплення розумової діяльності учнів, виклику і закріплення у них адекватних емоційних реакцій, мотивованих естетичних і моральних суджень-оцінок, розвитку пізнавальної самостійності тощо);

Визначені цілі реалізуються у процесі занять з:

декоративного малювання;

малювання за темою;
малювання з натури.

Окрім цих занять з 4-го по 6-й класи передбачаються уроки-бесіди з образотворчого мистецтва.

Удосконалення змісту навчання з образотворчого мистецтва потребує визначення переліку необхідних для засвоєння учнями художньо-естетичних знань, графічних умінь і навичок. Отже, поряд з педагогічними показниками ефективності навчання з образотворчого мистецтва необхідно визначення й показників розвитку розумово відсталого дитини, які мають бути наслідком корекційно-розвивального впливу, що здійснюється педагогічними засобами під час образотворчої діяльності завдяки змісту, методиці та організаційним формам.

Щодо показників ефективності навчальних досягнень учнів нами розроблено критерії їх оцінювання для початкової ланки допоміжної школи. Об'єктом контролю та оцінювання з образотворчого мистецтва учнів 1-х – 4-х класів допоміжної школи визначено структурні компоненти їхньої навчально-практичної діяльності, а саме:

1. Змістовий компонент – знання, обсяг яких визначено програмою з образотворчого мистецтва для 1-х – 4-х класів допоміжної школи:

художньо-естетичні знання (певні елементарні естетичні уявлення і поняття; знання про форму зображуваних предметів; знання про композицію, симетрію, ритм, про просторові і тональні відношення; знання кольорів; знання матеріально-технічних та образотворчих засобів);

знання про графічні дії та послідовність їх виконання.

Знання слід оцінювати за ступенем усвідомленості, повноти, міцності.

2. Операційно-організаційний компонент – інтелектуальні дії та графічно-практичні уміння й навички.

Оцінці підлягають:

а) рівень оволодіння прийомами розумової діяльності:

аналіз сприйманого тематичного художнього матеріалу,
порівняння об'єктів, предметів за подібністю і відмінністю,
виділення та узагальнення істотних ознак художнього образу,
встановлення причинно-наслідкових зв'язків,
асоціювання творів образотворчого мистецтва з життєвими явищами,
вербалізація,
перенос знань.

б) ступінь сформованості вмінь виконувати інтелектуальні операції в процесі сприймання та репродукування (відтворення) художніх образів:

осмислення художньо-образотворчих завдань і кінцевого результату майбутньої роботи,

розуміння різного роду інструкцій,

попереднє осмислення особливостей об'єкта, що сприймається наочно (натури або зразка),

цілеспрямованість і планування образотворчої діяльності,

здійснення контролю за своєю роботою, самооцінка образотворчої діяльності та її результатів (неадекватна; адекватна, мотивується однією або декількома істотними ознаками);

в) рівень сформованості вмінь та навичок виконання художньо-образотворчих завдань:

новизна умов завдання (за зразком, аналогічне, відносно нове),

самостійність виконання (контроль, допомога: практична – спільне виконання дії з вчителем, показ дії; вербальна – повторний інструктаж, аналіз, пояснення завдання, запитання, підказка, вказівка; загальна – стимулювання, підтримка, схвалення, активізація уваги),

уміння проявляти елементи творчості, уяви.

г) рівень сформованості графічних й живописних навичок:

користування матеріально-технічними засобами (правильність),

уміння володіти рукою і підкоряти рух руки контролю ока (свідомість, точність, узгодженість рухів).

Емоційно-мотиваційний компонент – ставлення до навчально-практичної діяльності.

Ставлення оцінюється за:

а) характером і силою (байдуже, недостатньо виразне позитивне, зацікавлене, виразне позитивне, творче);

б) дійовістю (від споглядального (пасивного) до дійового);

в) сталістю (від епізодичного до сталого).

Характеристики змістового, операційно-організаційного та емоційно-мотиваційного компонентів навчально-практичної діяльності учня лягли в основу визначення рівнів навчальних досягнень з образотворчого мистецтва (I – початковий, II – середній, III – достатній, IV – високий) та критеріїв оцінювання навчальних досягнень.

Враховуючи мінімальну кількість годин на предмет образотворчого мистецтва у навчальному плані (1 година на тиждень), за основу критеріїв і норм оцінювання досягнень учнів 1-х – 4-х класів допоміжної школи з образотворчого мистецтва ми взяли таке співвідношення оцінювання структурних компонентів навчально-практичної діяльності школярів, за якого пріоритетним є оцінка практичних умінь і навичок.

Система оцінювання навчальних досягнень учнів 1-х – 4-х класів допоміжної школи ґрунтується винятково на позитивному ставленні до кожного учня, незалежно від його природних здібностей до образотворчої діяльності. Отже, повинен враховуватися не рівень недоліків, а рівень досягнень учня у порівнянні з його попередніми результатами.

Як основні види контролю доцільно застосовувати тематичний (відповідно до тем навчальної програми, за якою працює вчитель) та підсумковий (наприкінці семестру і навчального року). Поточний контроль, при цьому, є не обов'язковим, а заохочувальним.

Основною одиницею оцінювання має бути навчальна тема, оскільки принцип тематичності забезпечує систематичність оцінювання навчальних

досягнень. Тематичному оцінюванню підлягають основні результати вивчення тем на заняттях малювання з натури, тематичного та декоративного малювання (1-ий – 4-ий клас), на уроках-бесідах з образотворчого мистецтва (4-ий клас).

Запровадження у практику допоміжної школи визначених критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів молодших класів сприятиме удосконаленню процесу навчання розумово відсталих дітей в освітній галузі “Візуальне (образотворче) мистецтво”.

Література

1. Державна програма “Вчитель” // Освіта України. – 2002. - № 27.
2. Проект “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті”. – К.: Шкільний світ, 2001. - №6.
3. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. – К.: Інститут спеціальної педагогіки АПНУ, 2003. – 36с.
4. Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливими потребами. – К.: Інститут спеціальної педагогіки АПНУ, 2003.

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бочарова О.А.

СТРУКТУРА ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ В ЇЇ ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ

У сучасних умовах процес інтернаціоналізації громадського життя обумовлює великий інтерес до політичних систем, моделей культури різних країн, проблем освіти й виховання. Фахівці будь-якої галузі науки прагнуть одержати повну інформацію про роботу своїх колег, запозичити їхній досвід і досягнення. Структури освіти піддаються постійним перебудовам. Реформи вищої освіти складають важливий аспект. Французька система освіти – одна з кращих у світі. Ця країна завжди пишалася своїм досягненням. Батьківщина Вольтера і Руссо вважає цю систему одним з найважливіших демократичних завоювань нації і частиною французького внеску у світову цивілізацію. Французька система освіти пройшла довгий шлях розвитку, перетерпіла багато змін і реформ. Знаменита Сорбонна вже майже 800 років в очах усього світу залишається символом класичної європейської освіти. Протягом багатьох століть Франція відігравала видатну роль у розвитку світового історичного процесу. У середньовічних християнських країнах Європи вищу освіту можна було отримати при соборах і монастирях. У 12 столітті деякі школи об'єднались в університети, поєднавши викладачів і студентів, і отримали особливий статус у середині міст.

У Парижі в 1211 році, був створений університет за розпорядженням папи Селестина. Його статут був прийнятий у 1215 році. В університеті було 4 факультети: теології, канонічного права, медицини і вільних мистецтв. Він один мав право присвоювати ступеня бакалавра, ліценціата, доктора. Виникнення університету було викликано потребами економічного розвитку суспільства, ростом міст, розвитком ремесел, торгівлі, піднесенням культури. Цьому також сприяло виникнення в середні століття нових філософських поглядів, зокрема схоластики, яка прагнула примирити розум і віру, філософію й релігію, й одночасно розвивала логічне мислення. На факультетах навчалися не тільки французи, англійці, але також пікардійці і нормандці, що ще не входили до складу французької нації, а вважали себе окремими народами. Через 40 років з ініціативи ченця для бідних студентів відкрили коледж, у якому студенти і викладачі жили й училися одночасно. Цього ченця звали Робер де Сорбон. Цей маленький коледж для 16 студентів, заснований у 1253 році, перетворився в богословський факультет університету, що одержав назву Сорбонна. Починаючи з 17 століття ім'ям факультету, що швидко зробився одним із центрів не тільки богословської, але і філософської думки стали називати весь Паризький університет. У середні століття

Сорбонна була найбільшим у Європі навчальним закладом і науковим центром в галузі теології і юриспруденції.

Автономія середньовічного університету була обмежена. У виборах посадових осіб університету студенти не брали участь, професори не вибиралися, а призначалися й оплачувалися церквою. У програмах навчальні дисципліни не значилися, давався список творів. Серед викладачів університетів були як служителі культу, так і світські люди. Служителі церкви надавали матеріальну допомогу університетам, тому що розуміли, що університети можуть впливати на суспільство, владу. У період середньовічної реакції університети стають об'єктом розбратів і конфліктів.

До середини 13 століття університети були відкриті у всіх містах країни, які прославилися на всю Європу: Монпельє (медичний факультет), Орлеані (юридичний факультет), Реймсі, Нанті. [3 ,1303]

Усі ці університети знаходилися під юрисдикцією церкви і були незалежні від закону й уряду. Французький університет став моделлю для університетів усіх європейських країн.

В епоху Відродження французька університетська система не змогла пристосуватися до нових віянь і утратила свій колишній престиж. У 1530 році самим найпопулярним навчальним закладом був Колеж де Франс. Він був заснований під впливом ідей гуманізму, у протигагу релігійній схоластиці, що панувала в Паризькому та інших університетах. Король Франциск I заснував групу королівських лекторів для викладання в Колеж де Франс. У Колеж де Франс викладали кращі представники науки: Пьер де ля Рамі, Паскаль, Ампер, Ланжевен. У 17 - 18 ст. королівські лектори мали свою корпорацію, визнану державою. Колеж де Франс нараховував близько 20 кафедр по літературі, праву, історії, математиці, фізиці, природничим наукам. Відомий польський поет Адам Міцкевич був першим професором славістики. [5,17].

Феодальна система освіти була зруйнована першою французькою буржуазною революцією, що проголосила загальне для всіх право на освіту. Були створені державні початкові і середні школи. Університети вийшли з - під контролю церкви й одержали подальший розвиток. Розвиток виробництва, флоту, торгівлі вимагав підготовки фахівців нових професій. Розгорнулася боротьба за перегляд традиційної освіти з метою зв'язати навчання з реальною дійсністю, підкорити запитам життя. Найбільш освічені представники передової буржуазії виступали за широку освіту для всього народу, за вивчення в школах і вищих навчальних закладах природничо - математичних і технічних предметів. Необхідність підготовки більш спеціалізованих кадрів привела до появи нових вузів, що давали професійну освіту. У ході реорганізації університети старого режиму перетворилися у вищі спеціалізовані школи, що одержали пізніше назву «вищих шкіл».

Так 30 листопада 1795 р. була відкрита технічна школа, що готувала цивільних і військових інженерів. Спочатку це була вища технічна школа, в якій викладали металургію й мостобудування, але майже рік по тому ця школа одержала назву Політехнічна школа (Ecole polytechnique).

Перші викладачі цієї школи залишили свої імена в історії науки: хімік Бертоле, математик Лагранж, натураліст Ламарк.

У 1783 році виникла ідея створення інженерної школи, у якій би викладали професори - члени королівської академії наук, при королі. Однак у життя вона втілилася тільки через 33 роки, у 1816 році в часи правління Людовика 17. Тоді в Парижі була відкрита перша у Франції вища «гірнична школа» - Ecole des mines. Розквіт вищої освіти, орієнтованої на підготовку інженерів, був не випадковий, саме у цей час розробка корисних копалин стала основою економіки провідних європейських держав, тоді ж і виникла необхідність у фахівцях, здатних обслуговувати цю галузь промисловості. У 1794 році Конвент створює постійну державну відомчу комісію з народної освіти, наділену надзвичайно широкими функціями. Крім усіх навчальних закладів їй підлягали наукові установи, бібліотеки, музеї, пам'ятники.

У 1808 р. Наполеон 1 відновив університети і повернув країну до централізованої системи освіти. У період наполеонівських реформ система освіти країни набула рис, більшість із яких (система управління та фінансування) зберігається і в наш час. Уперше було створене відомство, що взяло під свій контроль усі навчальні заклади країни. Імператорський університет став державною установою з питань освіти. Він керував усією системою підготовки фахівців і був підлеглий тільки міністру внутрішніх справ. З цього моменту жодний навчальний заклад не міг існувати поза цим відомством, ніхто не мав права викладати, не будучи членом Імператорського університету. [1, 69]. Закон виконувався протягом усього 19 століття.

Тепер вищу освіту можна було одержати на 5 факультетах: теологічному, юридичному, медичному, філологічному й природних наук. Філологічний і природний факультети – відповідали колишнім факультетам вільних професій. Вони були в тісному зв'язку з ліцеями і займалися присвоєнням учених ступенів бакалавра наук. Що ж стосується юридичного й медичного, вони були утворені на основі колишніх спеціальних шкіл.

До 19 століття вища освіта Франції носила класичний гуманітарний характер: вивчалися мови й література. Головна мета вищої освіти зводилася до передачі новим поколінням інтелектуальної спадщини. Філологічні факультети готували до навчання на 2 циклах. Історія Франції починає бути в моді. У 1821 році була створена Національна школа хартій (Ecole des Chartes). У цій школі навчали студентів розшифровувати рукописи. Інтерес до далеких країн надихає до створення викладацьких кафедр, що вивчають єгипетську й китайську цивілізації. З подальшим розвитком науки й техніки потреба у фахівцях вищої кваліфікації стає ще більш відчутною. У 1868 р. була створена Практична школа вищої освіти (Ecole pratique des Hautes Etudes). Ця школа мала свою власну програму і займалася вивченням точних і природних наук. Щоб викладати в цій школі необхідна одна умова - бути видатною особистістю у визначених наукових колах. Однак, незважаючи на те, що протягом усього попереднього сторіччя філософи, педагоги, учені в галузі природознавства й представники правлячої еліти обговорювали проблеми спеціалізації та

професіоналізації вищої освіти, висунуті всім ходом історичного розвитку, серйозних нововведень не починалося, за винятком деякого удосконалювання викладання медицини і права, а також створення інженерних шкіл.

У 19 столітті французька система освіти знову була реорганізована. Законом, від 1882 року, система освіти відокремилася від церкви й держави, початкова освіта стала обов'язковою, починаючи з 6 років та безкоштовною, окремим особам було надане право створювати приватні заклади за умови, відповідності вимогам національного міністерства. Велика революція змела всі королівські університети, тому майже сторіччя Франція обходилася без цього виду вищих закладів освіти, відновивши їх лише в 1896 році. У цей же час була почата спроба створення нових університетів шляхом об'єднання факультетів в одному місті. Країна була розділена на 23 навчальні округи, кожний з яких мав свій університет.

У Франції виникла дуалістична система вищої освіти, що існує до наших днів. Ця система включає елітарні, престижні школи, у яких ведеться підготовка фахівців для промисловості, органів державного управління, і університети, що готують юристів, учителів. Університети стали центрами передачі культурної спадщини і наукових досліджень, у той час як вищі школи займають провідну роль в підготовці фахівців вищого класу. Елітні вищі школи зі своїми високими конкурсами мирно співіснують з абсолютно вільним записом на більшість факультетів численних університетів. Незважаючи на реорганізацію університетів, французька освітня система залишається високо централізованою. Кожен університет має факультет права, медицини, літератури і природних наук. Методи навчання, іспити, вимоги однакові і будь-які зміни можливі лише зі схвалення міністра національної освіти. Протягом багатьох років система освіти залишалася централізованою з погляду організації й функціонування. Становище стало змінюватися з 60 р. При цьому, з'явилися дві тенденції: з одного боку, програми й методики навчання були приведені у відповідність із вимогами часу, а рішення, що відносяться до внутрішньої організації навчальних закладів, виносяться на обговорення шкільних рад, у яких беруть участь студенти й депутати місцевих органів влади; з іншого боку, держава була змушена вжити необхідних заходів у зв'язку зі значним збільшенням чисельності учнів на всіх рівнях навчання. Через це у 1966 році були створені університетські технологічні інститути з терміном навчання 2 роки, для підготовки старших техніків.

Лише в 1968 році відбулися серйозні зміни в системі вищої освіти. Був прийнятий закон про орієнтацію (так званий закон Едгара Фора). У ході реформи була зроблена спроба замінити концепцію університетської освіти, орієнтовану на підготовку до викладацької і науково – дослідницької діяльності, на нову концепцію навчання, спрямовану на розвиток у випускників професійних знань, умінь, навичок.[2, 162].

У результаті цієї реформи в Сорбонні почалися безладдя, що переросли в загальний студентський страйк, що привів до перебудови всієї системи французької вищої освіти. Під час цих подій гігантський університет був

розчленований на частини, що одержали статус автономних вузів, програма навчання стала більш гнучкою, студенти одержали можливість вибирати деякі предмети, керування університетом стало більш демократичним. Науково – дослідницькі центри стали підкорятися раді університету, навчальні заклади стали самостійно розпоряджатися бюджетними дотаціями, що надходили з державної скарбниці. У 1984 році був прийнятий новий закон про вищу освіту (так званий закон Саварі). Цей закон стосувався всієї структури й усіх форм навчання вищої освіти. Факультети були замінені двома новими структурами: з одного боку, учбово - дослідницькими об'єднаннями, які очолюють директори, і які покликані забезпечувати координацію педагогічної діяльності: з іншого боку, університетом, що об'єднує діяльність учбово - дослідницьких об'єднань, служб загального призначення (бібліотек, служб інформації й орієнтації, служб безупинного навчання), а також відає інститутами і школами, переданими, при необхідності університету. Президент кожного університету, що обирається на 5 років, має у своєму розпорядженні адміністративно – фінансові служби. Він керує виконанням бюджету, що складається з державних асигнувань і власних засобів (пожертвувань, грошової допомоги підприємств, дотацій від територіальних колективів, засобів, отриманих при прийомі до університету). У керуванні університетом беруть участь ради, що обираються спільно викладачами й студентами, причому одна з таких рад запрошує у свій склад видатних діячів. Послідовні реформи 80--90 р. мали на меті пристосувати університет до потреб економіки, а також зростаючому числу студентів. Протягом двох років 1991- 1993 рр. було відкрито 7 нових університетів. [3, 1306].

Відповідно до проведеної реформи у квітні 1997 р. навчальний рік в університеті розділений на семестри, що дозволяє проводити переорієнтацію набагато швидше, ніж колись; розширене платне навчання; засновано підрозділ по узагальненню професійного досвіду і введена практика індивідуального керівництва викладача роботою кожного студента. Постійний ріст чисельності студентів і необхідність збільшувати участь територіальних громад у фінансуванні навчальних закладів обумовили створення відділень університетів у багатьох містах.

У листопаді 1997 р. прем'єр – міністр Ліонель Жоспен обнародував план «Університет – 3000», метою якого є задоволення потреб наступного тисячоліття. Французькі університети знаходяться в постійному розвитку. Для задоволення їхніх потреб розробляються нові методи. Нові заходи (створення нових місць викладачів - учених, збільшення можливостей прийому студентів шляхом будівництва університетів) уписуються в рамки загальнодержавної програми модернізації університетів.

Французьку систему вищої освіти відрізняє велика розмаїтість учбових закладів із міцними традиціями, здатних орієнтуватися при підготовці фахівців на вимоги сьогодення. Так у процесі історичного розвитку складалася сучасна система вищої освіти Франції, що у даний час включає:

великі школи, що виникли в 18 столітті у відповідь на потреби промислового розвитку країни, які готують переважно держслужбовців і гарантують випускникам постійне місце праці, надаючи освіту дуже високого гатунку;

навчальні заклади з високим рівнем наукових досліджень і самобутньою структурою, такі як: Колеж де Франс, Національна Консерваторія мистецтв і ремесел. Необхідно відзначити, що Колеж де Франс займає особливе місце серед ВУЗів Франції. У цьому навчальному закладі проводиться велика дослідницька робота. Колеж де Франс користується широким самоврядуванням, не має стабільних навчальних програм. Форми викладання різноманітні, професори вибирають самі теми лекцій. Вхід на лекції вільний. У Колежі не проводяться іспити, не видаються дипломи;

університети, що надають студентам багатий вибір довгострокових і короткострокових програм навчання;

університетські технологічні інститути, що забезпечують загальну й технологічну короткострокову підготовку для отримання через два роки технологічного диплома, що є насамперед професійною й вигідною для успіху на ринку праці кваліфікацією;

Ефективність системи вищої освіти Франції забезпечується послідовністю проведених реформ (орієнтацією на людину; реформуванням системи, швидким реагуванням на освітній, соціальний попит населення); фундаментальністю проведених реформ вищої освіти задовольняючих освітні потреби особистості.

Література

1. Bayen M. Histoire des universités // Presses univesitaires de France. Paris. - 1973. - P.62 – 74.
2. La documentation française. France, janvier 1999 P. 160 – 164.
3. Frémy M.M. Guide 2000 // Robert Laffont. - 2001.- P. 1306.
4. Soulas J. Je vais en France 2002 – 2003 // Centre national des oeuvres universitaires et scolaires. - Paris. - 2002. - P. 123.
5. Головка С.А. Высшее образование Франции. Актуальные проблемы и противоречия. Минск. Вышэйша школа, 1980. – 126с.
6. Корсак К. Система освіти Франції: Цілі, структура, досягнення і проблеми. // Вища освіта України. – 2001.- №1. – С. 91 – 102.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ЯВОРСЬКА С.Т. ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ Т.Г ЛУБЕНЦЯ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МОВИ.....	3
ЯЦІВ Я.М. НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДІЖНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1919 – 1939 РР.) ..	14
ВАВІЛОВА І.В. ВИКОРИСТАННЯ ФОЛЬКЛОРНОГО МАТЕРІАЛУ В ДИТЯЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ ТА НА СТОРІНКАХ ДИТЯЧИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАНЬ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.....	19
ЗАЙЦЕВА В. ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА О.ДУХНОВИЧА В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ	23
БІЛЕЦЬКИЙ О. ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЄВРЕЙСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ В КАТЕРИНОСЛАВСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	28
ВОРОХ А.О. ЕТАПИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	32
(1917-1941 РР.)	32
ГОВОРУН А.В. М.І.ПИРОГОВ ПРО ФОРМУВАННЯ "ВНУТРІШНЬОЇ" МОРАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ....	40
ДОВЖЕНКО О.О. ПИТАННЯ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЕМ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ І.Г. ПЕСТАЛОЦЦІ	44
КАРЕЛІН М.В. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ХАРКІВСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ- НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	48
КІН О.М. КОНЦЕПЦІЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ М.Ф. СУМЦОВА.....	51
ПРИХОДЧЕНКО К. І. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЗДІБНОЇ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ ЛІТЕРАТУРИ	54
РОГАНСЬКА Г.І. ЗАРУБІЖНІ ПЕДАГОГИ ПРО СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	57

ВИЩА ШКОЛА

ВНУКОВА І.П. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОВИХОВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВУЗУ	61
ЧУПИЛКО Г.Р. ОЗНАЙОМЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ З НОВИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТЕХНОЛОГІЯМИ НА ОСНОВІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ	70
ЯРЕСЬКО К.В. ОБГРУНТУВАННЯ ЗАГАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ... ..	75
ХАТУНЦЕВА С.М. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВИКЛАДАЧА- ПОЧАТКІВЦЯ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	81
ЧАПЛИЦЬКА Г.В. ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	85

МАНДРАЖИ О.А. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ.....	89
КОШЕЛЄВ О.Л., ПЕТРІВ Н.Б. ІНДУКТИВНИЙ І ДЕДУКТИВНИЙ ПІДХОДИ ПРИ ВИВЧЕННІ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ.....	91
КАРАІМЧУК І.В., БОБИРЕВ В.Є. ФІЗИЧНЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ КОЗАЦЬКОЇ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ.....	94
САЯПИНА С.А. ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГІЧЕСКОМУ РУКОВОДСТВУ САМОВОСПИТАНИЕМ ШКОЛЬНИКОВ.....	99
СМИРЕНСЬКИЙ В.М. СПЕЦИФІЧНІ ПЕДАГОГІЧНІ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАСТОСУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ.....	104
СТЕПАНЕЦЬ І.О. САМОДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТА - ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ШКОЛИ.....	107
ГАМАНЮК О.А., РОСІК Т.Т. ОКРЕМІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	110
ДЕЙНИЧЕНКО Л.М. ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ.....	117
ГАРМАШ С.А. ПІДГОТОВКА КЛАСНИХ КЕРІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МЕТОЮ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	119
ТРОШКІН О.В. НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ, ЇЇ СУТНІСТЬ І ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНІЦІАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	124
ГРИНЬОВ В.Й. ДИДАКТИКО-КОМПЕТЕНТІСНИЙ МОДУЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	129
ДОЦЕНКО О.Г. КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ У СТУДЕНТІВ ДО КОЗАЦЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ.....	132
КОМИШАН А.І. ПРИНЦИПИ ТА ТЕХНОЛОГІЯ ПОБУДОВИ ПРОГРАМ ПРИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВІЙ СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ШКОЛІ.....	135
ТВЕРЕЗОВСЬКА Н.Т. КЛАСИФІКАЦІЯ ТА НАПРЯМИ ЗАСТОСУВАННЯ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	141
КИСЕЛЄВ С.Н., МАЛЮТА Н.Т., СЕМКІН В.С. ПЛЮСИ І МИНУСИ РЕФОРМ В ОБРАЗОВАНИИ.....	146
КРОХМАЛЬ А.В. ПЕРІОДИЧНА ПРЕСА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ.....	154
ПОНОМАРЬОВА Г.Ф. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВУЗІ.....	156
РОМАНОВА С.В. РОЛЬ КУРАТОРА У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА.....	160
ГОНЧАРЕНКО О.С. РОЛЬ ОЗДОРОВЧОЇ ГІМНАСТИКИ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ.....	165
ШИШКІНА Н.О.	

ВИХОВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЧЕРЕЗ ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПОЕТАПНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ЮРИДИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	167
---	-----

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

ПОПОВА О.В. ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ МОДЕЛЕЙ І ТЕХНОЛОГІЙ У ПРАКТИКУ СУЧАСНИХ СЕРЕДНЬООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ.....	171
ПАТЛАЧУК В.Н. ВРЕМЯ СТРОИТЬ ПРАВОВУЮ ШКОЛУ И ПРАВОВУЮ СИСТЕМУ УПРАВЛЕНИЯ ЕЮ.....	174
НІКІТІНА Н.П. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ЛІЦЕЮ.....	181

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

ЛЯШОВА Н.М. ВЗАЄМОЗ'ЯЗОК УРОКІВ МАТЕМАТИКИ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....	185
ГОЛОВКО І. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОСТІ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	190
КУЗЬМІНА О.В. НАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧНЯМ В УМОВАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ.....	195
БОТВІНКО Н.М. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ.....	199
ТАДСЄВА І.М. ВИХОВАННЯ ГУМАННОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	209
ШИЛКУНОВА З.І. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО САМОВІДНОШЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СИСТЕМІ РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	215

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

ЗІНЧЕНКО В.М. ДОПОМОГА БАТЬКАМ ДОШКІЛЬНИКІВ ПО ОВОЛОДІННЮ ПСИХОЛОГІЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ВИХОВАННЯ.....	219
--	-----

ВИХОВАННЯ

ПЛОТНІКОВ П.В. СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРИСКОРЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДОЇ ОСОБИСТОСТІ (НАУКОВО - ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ).....	225
КОВАЛЬОВА О.В. ЗНАЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ ТА ОБРЯДІВ У ВИХОВАННІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ.....	230
ЄВТУХОВА Т.А., ОМЕЛЬЧЕНКО С.О. ДОРОГА ДО БОГА.....	234
ВІКТОРЕНКО І.Л. МОТИВАЦІЙНО-СТИМУЛЮЮЧИЙ КОМПОНЕНТ ЯК ОДИН З ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО СПІЛКУВАННЯ З ДІТЬМИ.....	239
БАБАКІНА О.О. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ В АСПЕКТІ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ.....	273
ГОЦКАЛО Н. МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	276
КОРКІШКО О.Г.	

ВИХОВАННЯ ПАТРИОТИЗМУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	283
САВВІН А.О.	
ВИХОВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЕТИЧНИХ НОРМ РОБОТИ В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ	287
ЮЦЕВИЧ Ю.Є.	
МУЗИКА РОКУ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА МОЛОДЬ.....	291
ПСИХОЛОГІЯ	
КАЛМИКОВА Л.О.	
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПОНЯТЬ У ДИТИНИ.....	303
РОГОВА Т.В.	
ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ І ЙОГО СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА	306
СКАФА О.І , ВЛАСЕНКО К.В.	
ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ.....	309
БЄЛЯЄВ. С.Б.	
ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА СТАНОВЛЕННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ УЧНЯ	319
ДЯЧЕНКО Л.В.	
ВИКОРИСТАННЯ АЛГОРИТМУ ПІД ЧАС РОЗВ'ЯЗАННЯ МИСЛЕННЄВИХ ЗАДАЧ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ	323
ІЛЬІНА Ю.Ю.	
РОЛЬ ПЕРЕЖИВАНЬ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ.....	327
ДЕФЕКТОЛОГІЯ	
КАПУСТІН А.І.	
ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПОНЯТЬ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ НАОЧНОСТІ	331
ГІРЕНКО Н.А.	
ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СЕНСОМОТОРНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ В ПРОЦЕСІ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.	335
ДИЧКО В.В.	
ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ДІТЕЙ З ГЛИБОКИМИ ВАДАМИ ЗОРУ ПРИ КОРЕКЦІЙНОМУ НАВЧАННІ ТОЧНОСТІ РУХІВ, КОНТРОЛЮ І САМОКОНТРОЛЮ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	339
ШАМКО Л.Ю.	
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	342
ДМИТРІЄВА І.	
УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ.....	347
ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
БОЧАРОВА О.А.	
СТРУКТУРА ВИЩОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ В ЇЇ ІСТОРИЧНОМУ РОЗВИТКУ	352

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XIX)

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 **03.01.03.** 20,3 Ум. др. арк.

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).