

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

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXVII)

Слов'янськ, 2005

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXVII. /За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2005. – 185 с.

Редакційна колегія:

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

Гавриш Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

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

Шевченко Г.П. – доктор педагогічних наук, професор.

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

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

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

Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор.

Пономарьова Г.Ф. – кандидат педагогічних наук, доцент.

Панасенко Е.А. – кандидат педагогічних наук, доцент.

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

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

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

**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.

Друкується за рішенням Вченої ради
Слов'янського державного педагогічного університету
(протокол № 10 від 30.06.2005 р.)

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О.Алмакаєва

ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ КІНЦЯ ХІХ – 30 РР. ХХ СТ.

Питання естетичного виховання дітей дошкільного віку, зокрема визначення його найефективніших засобів, є одним з головних завдань сучасної педагогіки. Але поряд із цим слід зауважити, що ці питання також хвилювали педагогів, громадських діячів, митців минулого, активно обговорювались у педагогічній пресі кінця ХІХ – 30-х років ХХ століття, де висвітлені їх позитивні знахідки у сфері естетичного виховання дітей. Тому вивчення та аналіз статей педагогічних журналів досліджуваного періоду допоможе віднайти шляхи удосконалення естетичного виховання дошкільників у сучасних дитячих виховних закладах.

Ознайомлення із сучасною та історико–педагогічною літературою показує, що окремих питань естетичного виховання дітей дошкільного віку торкались у своїх наукових статтях, дисертаційних дослідженнях, монографіях С.С.Попиченко, Т.Б.Слободянюк, Т.П.Танько, І.О.Ларіна, В.В.Ворожбит, використовуючи матеріали періодичних видань кінця ХІХ – початку ХХ століття. Але ними не було узагальнено та систематизовано теоретичні ідеї, позитивний досвід з проблеми естетичного виховання дошкільників засобами мистецтва, які висвітлювались у педагогічних журналах досліджуваного періоду. Виходячи з цього, метою даної статті є висвітлення та узагальнення досвіду з естетичного виховання дошкільників засобами різних видів мистецтва у педагогічній періодиці кінця ХІХ – 30-х років ХХ століття.

Нами було проаналізовано такі журнали, на сторінках яких активно розглядались питання естетичного виховання дітей дошкільного віку, як “За комуністичне виховання дошкільника”, “Дошкольное воспитание”, “Педагогический листок”, “Вестник воспитания”, “Народное просвещение” тощо. Ознайомлення з ними свідчить про те, що одним з головних питань, яке хвилювало педагогів у зазначений період, було визначення значущості естетичного виховання в гармонійному розвитку особистості дитини, а також розробка його найбільш ефективних засобів.

Педагоги, науковці, митці підкреслювали також, що одне з перших місць в естетичному вихованні дітей дошкільного віку

займають різні види мистецтва. Так, видатний педагог С.Т.Шацький у статті “Школа для дітей или дети для школы” стверджував, що взагалі життя дитини повинно проходити у сфері мистецтва. Тому, на його думку, з метою естетичного розвитку дітей мистецтво доцільно використовувати не тільки в навчально–виховному процесі, а й поза заняттями, у повсякденному житті.

Відомий вітчизняний педагог з дошкільного виховання Є.О.Фльоріна у своїй статті “Художественное воспитание дошкольника” зазначала, що мистецтво відіграє особливу роль у розвитку особистості дитини; причина цього – у “своєрідності дитячого мислення (конкретність, образність) та дивовижній творчій активності дитини в усіх галузях мистецтва” [6, С. 1]. На її думку, мистецтво доступне, цікаве та захоплює для дитини тому, що діє на неї за допомогою емоційного художнього образу; воно розвиває у дитини чуття краси, вміння бачити виразну форму, красиве поєднання кольорів, відчувати ритми й мелодію звуків за умов правильного керівництва. Є.О.Фльоріна звертала увагу педагогів на те, що вони повинні дбати про „багатство та яскравість сприйняття дитини”; це, на її думку, забезпечить дитині „багатство та яскравість її творчості” в різних галузях мистецтва (малювання, ліплення, розповідання тощо). При цьому вона підкреслювала важливість чуття міри в естетиці, особливо в мистецтві. Як і С.Т.Шацький, вона вказувала, що “мистецтво... пронизує все життя дитини” і тому повинно супроводжувати всі заняття у дитячому садку [6, С. 4].

У своїх статтях з естетичного виховання М.Є.Румянцев стверджував, що дитина повинна бути вихована саме на класичних зразках мистецтва, і при цьому підкреслював, що перш за все дитину необхідно познайомити з “азбукою” мистецтв, збудити інтерес до краси за допомогою доступних художніх творів.

Аналізуючи педагогічні журнали досліджуваного періоду, слід відзначити, що серед різних видів мистецтва в естетичному вихованні дошкільників особливе місце відводилось музичному та образотворчому мистецтву. Так, автор статті “Музыкальные эмоции в жизни и воспитании” Г.Трошин вважав, що “без музичного виховання... не може бути гармонійно цілісної особистості” [4, С.118]. Завдання музичного виховання він вбачав у тому, щоб “дати дитячій душі насолоду” та “виховати в неї естетичне почуття” [4, С.118, 120]. При цьому Г.Трошин одним із недоліків “сучасного навчання” вважав перевтомлення дітей, і тому, як і Є.О.Фльоріна, застерігав педагогів від надмірного навантаження дітей у процесі занять, зокрема музичних [4, С.121].

Педагоги Ф.Владимирський (“Пение в жизни и школе”) і А.Волкова (“Искусство в первоначальном образовании”) підкреслювали особливу значущість музики у вихованні дитини. Перший зазначав, що музиці належить найголовніша роль у керуванні почуттями та настроями людини. Автор вказував, що саме співи становлять природну потребу людини, яка виявляється вже в ранньому дитинстві. А.Волкова також наголошувала, що музика емоційно впливає на людину та є найкращим засобом для розвитку її „душевних сил”. Разом з цим вона зауважувала, що не менш значущу роль в естетичному розвитку дитини відіграють “пластичні мистецтва”, тобто скульптура, архітектура та живопис. Педагогічно цінним і доцільним, на думку авторки статті, є безпосереднє ознайомлення дітей із творами образотворчого мистецтва в музеях і на вулицях міста.

Підкреслюючи необхідність естетичного виховання дошкільників у повсякденному житті, зокрема на літніх дитячих майданчиках, авторка статті “Детские площадки” А.Геліна зазначала, що керівник дитячого майданчика у своїх планах навчально–виховної роботи з дітьми повинен обов’язково передбачити співи, малювання, ліплення, вирізування. У процесі цих занять, до яких діти мають великий інтерес, дуже яскраво, на її думку, проявляється творчість дитини.

У педагогічних журналах досліджуваного періоду було видано чимало статей різних авторів про значущість в естетичному розвитку дитини раннього віку дитячої іграшки. Так, видатний український педагог і громадський діяч С.Ф.Русова у своїй статті “Про дитячі цяцьки” наголошувала на естетичній цінності у вихованні дошкільників народних дитячих іграшок, вважаючи, що в них багато безпосередньої поетичної краси.

Є.О.Фльоріна підкреслювала, що мета іграшки – викликати художній образ, емоційно впливати на дитину, збагачувати її творчу гру, а головне завдання її – сприяти дитячій творчості, розвивати естетичне сприйняття. При цьому дитяча іграшка, на її думку, повинна мати динамічні властивості: рухомі частини, механізм руху та звучання, додаткові атрибути, м’якість матеріалу тощо.

Також важливим для іграшки, як зазначала Є.О.Фльоріна, є її привабливе та яскраве оформлення, особливо якщо вона призначена для молодших дітей. Цікавою, з огляду на тему значення іграшки в естетичному розвитку дитини, є стаття “Художественные куклы”, автор якої Л.Левітман наголосив на необхідності відродження саме руської іграшки з метою використання її для естетичного виховання дітей у нашій державі, розглянувши, як приклад, процес відродження

сучасної для тих часів художньої ляльки в Західній Європі (Німеччині та Франції). При цьому, вказував він, говорити про виховну роль та значення іграшки можна лише за умов її естетизації та віддалення від фабричного шаблону, тобто іграшка, підкреслював автор, повинна бути одухотвореною, пожвавлювати свідомість дитини, збагачувати її фантазію художніми образами. Упоратися з цим відповідальним завданням, вважав Л.Левітман, може тільки художник–педагог.

Підкреслюючи важливість правильного добору іграшок для дитини, автор статті “Любовь к прекрасному” Фелікс Том рекомендував рішуче вилучати з дитячого вжитку потворні іграшки. При цьому він припускав, що оточувати дітей лише красивими речами та бездоганними творами мистецтва немає необхідності.

Цілу низку статей методичного характеру, в яких розкривається роль образотворчого мистецтва в естетичному розвитку дитини та його місце в навчально–виховному процесі дошкільних закладів, було видано В.Мурзаєвим. Особливу увагу він приділяв підготовці дітей до образотворчої діяльності за допомогою розглядання картин. Так, в одній зі статей педагог зазначав, що розглядання картин, окрім розвитку в дітей бажання та вміння спостерігати, “підкаже дітям правильний і єдиний шлях до насолодження художніми витворами та розв’є їх естетичний смак” [3, С. 556]. В.Мурзаєв рекомендував використовувати в навчально–виховній практиці спеціальні альбоми картин, в яких повинно бути представлено найкращі репродукції видатних вітчизняних художників. При цьому, підкреслював він, на першому місці повинні бути художні пейзажі, на другому – побутовий жанр, на третьому – історичний тощо.

У статті “О рассматривании картин в детском саду” В.Мурзаєв зазначав, що в дитячому садку картина повинна використовуватися не тільки як навчально–допоміжний засіб, але й задля естетичного розвитку дітей – “для споглядання, насолоди, естетичних переживань” [2, С.5–6]. Ним було проголошено надзвичайно важливий, на нашу думку, принцип естетичного виховання дошкільників, який полягає в тому, що навіть у ранньому дитинстві у вихованні необхідно застосовувати лише високохудожню картину. Не зважаючи на те В.Мурзаєв наголошував, що в дошкільному віці дитина “ще не спроможна поставитися до картини естетично, бо вона сприймає лише фактичний зміст”, однак її естетичні враження “міцно відкладаються десь у схованках її маленької душі” [2, С.8–9] і згодом відіграють свою позитивну роль у розвитку естетичних смаків, оцінок, суджень. Він назвав це попередженням в естетичному розвитку дитини. Естетичні враження дітей від картини педагог рекомендував закріплювати в процесі інших занять: малювання, ліплення, співів та ігор.

На обов'язковому закріпленні навчального матеріалу після розглядання картин В.Мурзаєв наголошував також у статті “Работы детского сада в связи с рассматриванием картин”. Він підкреслював, що розглядання картин повинно бути тісно пов'язане з роботами дітей ілюстративного характеру, тобто одразу ж після розглядання необхідно провести по черзі заняття з малювання, потім вирізування та наклеювання, далі ліплення, драматизації тощо.

Важливим, на наш погляд, є те, що у статті “Как рассматривать картины в детском саду” автор розкрив методику проведення в дитячому садку Дня картин. У зв'язку з цим ним було розроблено класифікацію, згідно з якою в першу чергу повинні використовуватися картини, що відображують життя дітей, у другу – картини з життя знайомих дітям тварин, у третю – жанрові картини з життя дорослих, у четверту – пейзажі. Поряд із цим, В.Мурзаєв запропонував такі способи розглядання картин: 1) безмовне споглядання, після чого діти діляться своїми враженнями з керівником; 2) розглядання з бесідою дітей між собою, без допомоги керівника; 3) розглядання з бесідою дітей, якою керує „садівниця”; 4) розглядання та розповідь керівника без активної участі дітей. На думку автора, найбільш ефективним є третій спосіб.

Використанню картин на заняттях з образотворчого мистецтва в дошкільних закладах присвячено також статті О.Андреєвої, В.Цветкової “Картина в детском саду” та Є.І.Козлової, Є.Ю.Шабад “Картина в работе с детьми старшей группы”. У першій зазначалось, що розглядання картин надає величезні можливості для всебічного розвитку дитини; з допомогою картини виховується художній смак, почуття, розвивається художнє сприйняття. Автори обох статей наголошували на серйозності проблеми добору вихователями картин; однією з головних вимог у виборі картин вони вважали їх художню цінність. Шляхи здійснення цього завдання О.Андреєва та В.Цветкова вбачали в необхідності організації науково–дослідної роботи за цим напрямком, а також у необхідності самоосвіти педагогів. На їх думку, педагог повинен знати сучасні течії в мистецтві, спостерігати за його розвитком тощо. Є.І.Козлова та Є.Ю.Шабад підкреслювали, що вихователь повинен уміти самостійно аналізувати зміст, відчувати настрій картини, виділяти основні моменти, на які необхідно звернути увагу дітей перед тим, як ознайомлювати їх з нею.

Образотворчій діяльності дітей були присвячені такі статті у періодичних виданнях досліджуваного періоду: “О рисовании с маленькими детьми”, “Малювання – мова дитини”, “Біля дитини”, “Художня культура педагога–дошкільника”, автори яких (А.Животко,

А.Середа, К.Туркова) підкреслювали значущість малювання в естетичному розвитку дітей. При цьому необхідно відзначити, що їх думки щодо керівництва зображувальною діяльністю дітей були суперечливими. Так, А.Животко, А.Середа вказували, що в ранньому віці малювання повинно носити вільний характер, адже несвоєчасне втручання дорослого, перевантаження новими образами спричиняє зниження творчих здібностей дитини, а також зниження інтересу та її перевтомлення. Протилежної думки дотримувалась К.І.Туркова, яка у своїй статті зазначала, що з формами “вільного малювання”, які набули “яскравого розвитку в Києві”, необхідно “рішуче боротися”, тому що вони, на її думку, мають негативні наслідки [5, С.16]. Варто підкреслити, що дослідження сучасних педагогів і видатних педагогів–класиків (Я.А.Коменського, К.Д.Ушинського) доводять необхідність систематичного керівництва різними видами діяльності, зокрема зображувальною, з раннього дитинства.

На питаннях образотворчої діяльності дітей–дошкільників також зосереджував увагу В.Мурзаєв у статті “Лепка в дошкільному віці”. Дотримуючись поглядів Меймана, який стверджував, що “тільки та людина може дійсно розуміти будь–яку галузь мистецтва, яка вміє в цій галузі творити” [1, С. 501], автор статті вказував на необхідність залучення дітей до образотворчої діяльності з раннього віку. Він підкреслював, що “і ліплення, і малювання в дитячому садку, не зважаючи на скромність робіт маленьких скульпторів і художників, закладають фундамент естетичному смаку, не викликаючи розумового перевтомлення” [1, С.500]. При цьому ліплення, на думку В.Мурзаєва, повинно обов’язково передувати малюванню олівцем і фарбами. Підкреслюючи витонченість характеру, аристократичність скульптури як виду мистецтва й необхідність “для її художнього розуміння та відчуття більш розвиненого, вишуканого смаку”, він зазначав, що ліплення в дитячому садку “здає, з малих років, посиляє людині цю надію” [1, С. 500].

Таким чином, аналіз статей педагогічних журналів кінця XIX – 30 років XX століття показав, що серед різних засобів естетичного виховання дітей дошкільного віку чільне місце педагога, науковці, митці відводили мистецтву, зокрема музичному та образотворчому. На нашу думку, сьогодні постає необхідність ретельного вивчення та аналізу досвіду з естетичного виховання дошкільників, висвітленого в педагогічній періодиці минулого, виявлення тенденцій розвитку естетичного виховання та шляхів впровадження позитивного досвіду минулого в сучасних умовах, що сприятиме удосконаленню системи естетичного виховання дітей у дошкільних установах.

Література:

1. Мурзаев В. Лепка в дошкольном возрасте //Дошкольное воспитание. – 1915. – №8 – 9. – С. 497 – 506.
2. Мурзаев В. О рассматривании картин в детском саду //Дошкольное воспитание. – 1915. – №1. – С. 5 – 16.
3. Мурзаев В. Рассматривание картин, как учебно–вспомогательное средство // Педагогический листок. – 1912. – №7. – С. 554 – 560.
4. Трошин Г. Музыкальные эмоции в жизни и воспитании //Вестник воспитания. – 1901. – №5. – С. 66 – 122.
5. Туркова К.І. Художня культура педагога–дошкільника //За комуністичне виховання дошкільника. – 1931. – №7. – С. 16 – 17.
6. Флерина Е.А. Художественное воспитание дошкольника //Дошкольное воспитание. – 1939. – №7. – С. 1 – 17.

О.Байрачна

**С.Ф.РУСОВА ПРО МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Одним з пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти є особистісна орієнтація освіти, зокрема дошкільної, формування в молоді національних і загальнолюдських цінностей, розвиток музичної і естетичної культури, творчих здібностей і обдарувань, навичок самоосвіти і самореалізації особистості.

Вирішення цих завдань спонукає педагогів–науковців України на ґрунтовне вивчення та творче використання спадщини вітчизняних педагогів минулого.

В історії педагогічної думки ХІХ–ХХ століття одне з чинних місць займає педагогічна спадщина видатного українського педагога С.Ф.Русової (1856–1940), яка надавала великого значення музичному вихованню дітей.

С.Русова була музично освіченою, обдарованою людиною, добре розумілася в музиці. Все своє життя вона присвятила відродженню національної духовності. Її педагогічна творчість пройнята ідеєю національного виховання дітей. Вона написала велику кількість праць про сучасне і майбутнє української школи. Серед них: “Дошкільне виховання” (1918), “У дитячому садку”, “Теорія і практика дошкільного виховання” (1924), “Нові методи дошкільного виховання” (1927).

Проблемі музично–естетичного виховання дітей дошкільного віку привертали увагу багато педагогів–науковців, музикантів та психологів минулого і сучасності (Б.В.Асаф'єв, Н.О.Ветлугіна, З.С.Квасніца, Л.Г.Коваль, А.П.Усова, В.Н.Шацька, В.Л.Яконюк та ін.).

Метою даної статті є висвітлення деяких питань музично–естетичного виховання дошкільників. На наш погляд творчість Софії

Русової стосовно цього аспекту недостатньо вивчено в теорії та практиці педагогічної науки.

Історико–педагогічні джерела свідчать про те, що у своїх працях С.Русова розкриває мету, завдання, зміст та заходи музичного виховання в дитячому садку. Видатний педагог зазначає, що музичне виховання в дошкільному віці відіграє величезну роль у розвитку дитини, і не тільки в розвитку музичних знань, навичок, умінь, але і у загальному інтелектуальному розвитку. Якщо діти виховуються в душі чутливості до всього прекрасного в житті, якщо вони збагачуються різнобічними враженнями, то їхні здібності розвиваються успішно і плідно. Важливим фактором своєрідного виявлення дітей є веселість у житті, як у родинному оточенні, так і в дитячому садку. Це не значить, що мусить бути постійний тарарам і галас. Ні, веселе життя – це життя, де панує радість... Дитині весело, і вона розцвітає як квітка у промінцях сонця. Цю веселість має підтримувати педагог своїм особистим настроєм та своїм поведінням. Він мусить приймати щирі участь як у іграх, так і в усіх заняттях. Із занять відмітимо такі, що найкраще викликають веселі настрої, то: танок, рухи руханки і т. ін. [1,216]

Тому під час своєї роботи в дитячому садку (який вперше був заснований в Україні Софією Русовою та її сестрою), вона, на наш погляд, розробила програму музично–естетичного виховання дітей дошкільного віку, яка складалась з таких частин: мета, завдання, зміст, методи та засоби.

Загальна мета всебічного і гармонійного виховання визначала і основні завдання музично–естетичного виховання:

1. Розвивати естетичне почуття і уявлення дітей. Усі види мистецтва, краса природи, побуту сприяють розвитку естетично–забарвленого сприймання. Це і породжує естетичні переживання – емоційну чутливість, радість, хвилювання, захоплення.

2. Залучати дітей до діяльності в галузі мистецтва, виховувати в них потребу і звичку посилено вносити елементи прекрасного в побут, природу.

3. Закладати початкові основи естетичного смаку, підводити дітей до оцінки явищ мистецтва і життя.

4. Розвивати художньо–творчі здібності дітей; їх діяльність, пов'язана з музикою; їх діяльність, пов'язана з мистецтвом, завжди має бути насиченою радісним переживанням і творчою уявою. Чим більше естетично розвинена дитина, тим міцніші її художні вміння й навички, тим повніша, цікавіша її творча діяльність.

Зміст програми складався за тематичним принципом. До змісту входили українські народні пісні, німецькі народні пісні, ігри різних

народів. Софія Русова пропонувала проводити музичні заняття на фольклорних творах, які є чудовим матеріалом для розвитку музичних здібностей. Крім того фольклорні твори – це той дорогоцінний скарб, який допомагає виховати справжню людину, гідного громадянина своєї країни.

Як чутливий педагог та талановита людина С.Русова розуміла, що музичне виховання має багато складових: це й духовне і моральне, естетичне і патріотичне, інтелектуальне та фізичне виховання. Таким чином створювалась гармонія та краса оточуючого дитину середовища. Ця ідея пронизувала всю програму, яку створила Русова. Коли дитину оточує краса, для неї цілком зрозуміла і приваблива, вона впливає на її настрій, нахиляє на добре поведження. Чистота – перша моральна звичка дитини...ь Друге джерело естетичних впливів на дитину – це природа в усій її непереможній красі. Педагогу необхідно давати зміст музичного твору, танцю і виконання; зупиняти їхню увагу на мистецькій красі. Це збагачує душу дитини і захоплює її уяву [1, 218].

При створенні програми були враховані принципи доступності, розуміння, систематичності. В кожній темі використовувався принцип наочності. І вже у С.Русової існував взаємозв'язок усіх цих принципів. Великого значення в програмі музично–естетичного виховання дошкільників приділялось розвитку музичних здібностей та музичній грі. Педагог вважала гру особливо цінним і необхідним засобом розвитку особистості дитини. Запас вражень, знань, умінь, набутих на музичних заняттях, самостійно реалізується у грі. Дитина співає колискову пісню, укладаючи ляльку спати, розпізнає висоту, тембр звуків музичних іграшок, придумує рухи, слова. У рухливих іграх застосовує різні лічилки, послівки, пісні, танки, які розвивають ритмічність: виробляється легкість, граціозність рухів. Всі ці якості набувають великого значення для розвитку дитини.

С.Русова вважала, що дитині треба давати якнайбільше естетичних сприймань – як природних, так і штучно–мистецьких. Вони розвивають не лише естетичний смак дитини, а й її фантазію, виповнюючи її свідомість красивими образами. Багато уваги у своїй програмі вона приділяла організації і проведенню свят, особливо народних. “Свята можна пристосовувати до етнографічних свят нашого народу: на Різдво – вечір колядок, вечір вертепу, ялинка і т. ін., весною – вечір русалчин, вечір веснянок; першої посадки дерев тощо. В кожному святі треба єднати народне, національне, культурне, фольклорне з загально–культурним і давати щось естетичне, красне і радісне, веселе” [1,217].

Завдяки тому, що дитина розрізняє звуки, регулює сили і висоту звука, зміну темпу у співі, читанні віршів, у неї розвивається

музичний і поетичний слух. Для музичного виховання, вважає С. Русова, треба насамперед привчити дитину слухати; до 4 років краще не вчити її співати. Добре, коли менші діти слухають, як співають старші діти, бо вони до цього прислухаються з найбільшою увагою і ці співи несвідомо запам'ятовують.

Працюючи над концепцією національної шкільної освіти України, С.Русова дуже детально вивчала педагогічну спадщину різних країн світу і творчо використовувала досвід педагогів того часу в своїй роботі і мала свій власний досвід та хист, щоб скласти свою програму, де вона вдало поєднувала здобутки педагогів минулого (Г. Песталоці, М. Монтесорі, Г. Сковороди) зі своїми власними думками на музично–естетичне виховання дітей дошкільного віку. Не треба переймати всіх деталей зразкових шкіл у других народів, ні, – писала С.Русова, – кожен народ має утворити свою власну національну школу, з своїми особливими рисами і формами свого власного національного життя [2, 182]. Але не потрібно зовсім відкидати здобутки зарубіжного досвіду. С.Русова наводить слова Т. Шевченка: “І чужому навчайтесь. Й свого не цурайтесь.”

Дуже великого значення Софія Федорівна приділяла мові. Рідна мова є найголовнішим засобом для розвитку розуму і естетичних почуттів. За словами педагога, мова повинна бути простою, ясною, як і просте ще мислення дитини, і мусить бути образною, барвистою, естетично збагаченою.

Наряду з цим на своїх заняттях С.Русова використовувала Монтесоріві хвилини абсолютної тиші – мовчанки, коли діти прислухаються до тих непомітних взагалі звуків, на які вони за час гри не звертали й жодної уваги. В такій тиші педагог тихо викликає кого–небудь з учнів поіменно – так можна перевірити чутливість слуху різних дітей. Цими вправами можна навчати дітей розрізняти шум різних предметів (глухий, дзвінкий), шум сосни від шуму дуба і т. ін. А це впливає на виховання волі дитини, розвиває слухову увагу.

С.Ф.Русова зазначала окремо, що треба берегти слух дітей від занадто різких звуків, яким особливо шкідливе вулиця великих міст. Навпаки гарно впливають звуки природи. Бажано, щоб діти були добре знайомі з голосами різних птахів, звуком поточної води, вітру і т. ін. Ці вправи розвивають не тільки гостроту органа, а й сенсорну пам'ять, пам'ять усіх сенсорних вражень.

Великого значення в своїй програмі музично–естетичного виховання дітей дошкільного віку С.Русова приділяла репертуару і для співу, і для інструментальної музики. Це повинен бути матеріал з рідних народних пісень або з класично гарних і простих творів

всесвітніх авторів. Але найціннішим матеріалом для цього була українська народна пісня. Варто лише розподіляти її до віку дітей. Під час екскурсії влітку чи весною, діти в дитячому садку С. Русової грають у відповідні рухавки з піснями “Маки–маківочки”, “Вийшли в поле косарі”. Літературно–музичний матеріал повинен бути цінним, а тон пісень повинен бути завзятим, радісно–веселим, викликати почуття задоволення, щастя у дитини, життєрадісності та бадьорості.

Щодо розвитку слуху, то з самого початку можна розвинути його музикально, співаючи дитині гарних пісень, граючи їй ритмічні речі. Ритм дитина наслідує раніше за все і любить саме ту музику, де ритм ясніше виступає: військову, танці. До ритму можна привчати дітей, ударяючи в долоні в такт під час маршування або спонукати дітей бити в бубон, мідні тарілки через певні інтервали часу. Треба привчати дітей то зміцнювати мелодію, то ослаблювати. Наприклад, вчити дівчаток колисковій пісні так: спочатку голосно, а потім все тихше, наче лялька засинає.

Взагалі музика, розуміння музичних творів дає людям багато насолоди і приємності, так освітлює життя, що виховання мусить уживати усіх засобів, щоб дати розвинутися усім музичним нахилам у дітей. Торкаючись розуму і серця, музика здатна хвилювати, радувати, а також впливати на формування духовної культури особистості. Після прослуханого цікавого твору, людина наче перетворюється, відчуває стан розбудження почуттів, підйом духовних сил і доброзичливості до людей. Музика пробуджує намір виявити своє оцінне ставлення до досвіду композитора, виконавця, примушує наслідувати його. Саме в цьому полягає педагогічний потенціал музики, яскраво виражена її виховна функція. Емоції, що виникають під впливом музики “ззовні”, переростають ку внутрішній психологічний стан і викликають відповідну реакцію.

С.Русова вважала, що треба дитину навчати слухати, розпізнавати настрій того чи іншого музичного твору, де він жалібний, де веселий, де спокійний, де схвильований і т. ін. Крім того, на її думку, необхідно навчити дитину в музиці відшукати зміст–малюнок, настрій, навчити ту або іншу казку ілюструвати тими піснями, які найкраще підходили б до її змісту. У зв’язку з цим, вона пропонувала займатись дитячим театром, де діти інсценізували народні пісні, а також драматизацією, що сприяє розвиткові пам’яті, вчить дитину красиво володіти мовою, ближче прихиляє до культури, формує естетичні смаки.

Вона постійно поширювала знання дітей і на фоні цих знань давала щось додатково, окремо. Наприклад, для розвитку почуття

ритму, можна навчити дітей акомпанувати на простих інструментах ту мелодію, яку вчителька провадила чи голосом, чи на фортеп'яні, чи на скрипці, чи на гітарі. Тобто, С. Русова вимагала від вихователя обов'язково володіти будь-яким музичним інструментом та вміти співати. Крім того діти цей супровід можуть робити цілим оркестром з простіших інструментів – на сопілці, бубні, барабані, трубі, мідних трикутниках. Найбільш талановитих дітей, вважала педагог, треба вчити грати і на скрипці, і на кобзі чи бандурі. Ці національні інструменти мають бути розповсюджені, бо вони гармонічні.

Багато уваги в своєму дитячому садку С.Русова приділяла співу хором, гуртом. Це має значення і для розвитку музичного хисту, слуху, смаку, утворює таку гарно-піднесений настрій, який можливий тільки під впливом музики. Також вона дбала і про те, щоб не тільки навчати дітей з голосу, але й познайомити їх з музичною абеткою.

Вивчення творів видатного педагога свідчить про те, що С.Русова також акцентувала свою увагу на розвитку музичної пам'яті. Вона стверджувала, що зорова і слухова пам'яті повинні з'єднуватись – тоді і рівень розвитку музичної пам'яті значно виросте. Пам'ять легко розвинути подаючи дитині найкращий матеріал для заучування пісень, віршів, казок – засобом драматизації, тому що пам'ять дуже близько зв'язана з уявою. І тому те, що сильніше вражає уяву, краще запам'ятовується. Всі пісні, вірші, як і взагалі весь матеріал навчання, необхідно розкладати по порах року і вчити відповідно до того або іншого випадку у житті дітей в дитячому садку. Ось чому серед багатьох засобів музичного виховання С. Русова дуже гарно ставилась до системного тематичного змісту виховання. Форми роботи в своєму дитячому садку Софія Федорівна застосовувала і індивідуальні, і групові. Тобто уже в той період вона пропанувала індивідуально-особистісний підхід до виховання.

Аналіз та вивчення творів видатного українського педагога вказує на те, що творчість С. Русової, а особливо її вплив на розвиток музично-естетичного виховання в Україні має велике значення у вітчизняній педагогічній думці, а саму Софію Федорівну можна насправді вважати засновником національного музичного виховання дошкільників в Україні.

Література:

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
2. Русова С. Єдина діяльна (трудова) школа. – Лейпциг: Укр. вид. в Катеринославі, 1923.
3. Проскура О. Пшеврацька О. Повертаємося до джерел //Дошкільне виховання. – 1994. – № 7. – С. 8.

В.Гринько

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ – ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ Й УТОЧНЕННЯ ТЕРМІНУ

Сьогодні в Україні йде становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження в світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчально–виховного процесу.

Відбувається зміна освітньої парадигми: пропонується новий зміст, інші підходи, інші відносини, інші цінності, інший педагогічний менталітет. В «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті» зазначається, що в Україні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджального інноваційного розвитку освіти і науки: повинні забезпечуватися умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості протягом життя.

Дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави процес європейської інтеграції. Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, цілеспрямовано і наполегливо працює над практичним приєднанням до Болонського процесу.

Реалізація загальнодержавних програм передбачає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем, знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально–виховного процесу, що потребує нових психолого–педагогічних досліджень.

Якісно нові можливості для навчання і розвитку учнів містять інформаційні технології, введення яких потребує перегляду змісту освіти й організаційних форм навчання.

Мета дослідження – провести історичний аналіз організаційних форм навчання і сформулювати загальне визначення поняття “форми організації навчання”.

В історії світової педагогічної думки та практиці навчання відомі найрізноманітніші форми організації навчання. Виникнення, розвиток, вдосконалення і поступове відмирання окремих із них пов'язане з вимогами і потребами суспільства, що розвивається. Кожний новий історичний етап в розвитку суспільства накладає свій відбиток і на організацію навчання, в результаті чого педагогічна наука накопичила значний емпіричний матеріал в цій галузі. Виникає необхідність систематизації різноманітних форм організації навчання, виділення найбільш ефективних, відповідних духу часу, історичної епохи.

Найстарішою формою навчального процесу, що бере свій початок з глибокої давнини, є індивідуальна форма організації навчання. Головними достоїнствами цієї форми організації навчання є те, що вона дозволяє повністю індивідуалізувати зміст, методи і темпи навчальної діяльності дитини, слідкувати за кожною її дією і операцією при розв'язуванні конкретних завдань, слідкувати за її рухом від незнання до знання, вчасно вносити необхідні корективи як в діяльність учнів, так і в особисту діяльність вчителя, призвичаювати їх до ситуації, що постійно змінюється, але контролюється як з боку вчителя, так і з боку учня.

До числа недоліків цієї форми слід віднести неекономічність, деяку обмеженість впливу вчителя, викликану тим, що, як правило, функція вчителя зводилась до задання завдання учню і перевірки його виконання. Вадою також являється обмеженість співробітництва з іншими учнями, що негативно впливало на процес соціалізації та формування вміння працювати в колективі. Ось чому значення індивідуального навчання, починаючи вже з XVI століття дуже знижується і поступово звільняє місця індивідуально-груповій формі організації навчального процесу.

На межі XV і XVI століть в Європі відбувається сплеск нових потреб в освіті. Вони викликані розвитком різноманітних галузей, ремесел і торгівлі, підвищенням ролі духовного життя – відродженням в літературі, мистецтві, архітектурі, науці. Все це призвело до виникнення масового навчання дітей.

Чеський педагог Я.А.Коменський (1592–1670) узагальнив досвід передових шкіл Чехії, Польщі, Угорщини, братських шкіл України та Білорусії і обґрунтував доцільність створення постійних груп учнів – класів, які навчалися регулярно на уроках, що мали визначене місце і час. Звідси й виникла назва такої організації навчання – класно-урочна.

Переваги класно-урочної системи: чітка організаційна структура, можливість взаємодії дітей між собою в процесі колективного обговорення проблем, постійний емоційний вплив особистості вчителя на учнів, їх виховання в процесі навчання, економічність навчання.

Разом з цим дана форма має і серйозні недоліки, які знижують її ефективність: орієнтація на середнього учня, непосильні труднощі для слабшого і затримка розвитку здібностей у більш сильних; проблеми для вчителя при врахуванні індивідуальних особливостей учнів в організаційно-індивідуальній роботі з ними як за змістом, так і за темпами і методами навчання; відсутність організованого спілкування між старшими і молодшими учнями та ін. Класно-урочна система нав'язує учням штучну організацію роботи, призводить до

частої зміни предметів за короткі відрізки часу, в результаті чого учні не можуть довести розпочаті справи до кінця, продумати їх, поглибити свої знання.

Незважаючи на прогресивність нової форми навчання, з кінця XVIII століття посилювалися критичні висловлювання на адресу класно-урочної системи. Вони і послужили основою численних пошуків з одного боку нових систем навчання, з іншого – шляхів вдосконалення, модифікації і модернізації класно-урочної системи організації навчання у відповідності з новими потребами суспільства, що розвивається, і досягненнями психолого-педагогічної науки: белл-ланкастерська система взаємного навчання, батівська система, Маннгеймська система, Дальтон-план, план Трампа та ін.

В нашій країні після нетривалих експериментів через брак міцних, систематизованих знань ще в 30-ті роки школа і педагогічна наука повернулися до класичної класно-урочної системи, а подальший науково-методичний пошук в основному проводився в її рамках. Щоправда, зараз у США, Японії, в ряді європейських країнах, де відбувалися реформи шкіл у 80-і роки, класно-урочна система зберігаються лише в молодших класах, а далі навчання організовується на засадах добровільного вибору факультативних груп. Проте, цей підхід знов-таки викликає чимало критики.

У сучасній школі переважає класно-урочна форма організації навчання. М.І.Махмутов, Н.Є.Мойсеюк, В.О.Онищук, О.Я.Савченко та інші розглядають такі організаційні форми: урок (основна) та семінари, практикуми, консультації, конференції, гуртки, факультативні заняття, навчальні екскурсії, домашня самостійна робота тощо (допоміжні).

О.Я.Савченко зазначає, що урок – це форма організації навчальної роботи в школі, яка відбувається у межах точно встановленого часу за розкладом, з певним складом учнів для досягнення навчальних результатів; уроки мають різні структури залежно від мети, характеру матеріалу, вікових особливостей учнів; об'єднуються в систему за темами.

М.І.Махмутов подає таке визначення: урок – це форма організації навчання з групою учнів одного віку, постійного складу, заняття за твердим розкладом і з єдиною для всіх програмою навчання. В цій формі представлені всі компоненти навчально-виховного процесу: мета, зміст, засоби, методи, діяльність по організації та управлінню і всі його дидактичні елементи. Сутність і призначення уроку в процесі навчання як цілісної динамічної системи зводиться таким чином до колективно-індивідуальної взаємодії учителя та учнів.

Урок – це форма організації діяльності вчителів та учнів у певний відрізок часу, яка систематично використовується для вирішення проблем навчання, виховання та розвитку учнів – таке визначення пропонує Педагогічна енциклопедія.

З цим визначенням в основному згодні Н.Є.Мойсеюк, В.О.Онищук, Г.І.Щукіна й інші педагоги, які називають основні ознаки уроку: постійний склад класу, учні одного віку, однаковий рівень їх підготовленості та обмежений час і сталий розклад.

У існуючому нині вигляді класно–урочна система має в школах України такі організаційні ознаки:

1) комплектування класів відбувається в межах єдиного віку та чисельності, визначених Положенням про загальноосвітню середню школу;

2) основною формою організації навчального процесу є урок, який дається вчителем;

3) до уроків додаються інші форми організації навчального процесу в класі;

4) відвідування уроків школярами є обов'язковим;

5) навчальний рік поділяється на чотири чверті, між якими є канікули різної тривалості.

Дискусії навколо проблеми форм організації навчального процесу в школі не затихають на сторінках педагогічної літератури. І це не випадково, бо чіткого визначення в педагогічній науці поняття "форма організації навчання" чи "організаційні форми навчання", як і поняття "форми навчальної роботи" як педагогічних категорій поки що немає. І.Ф.Харламов констатує, що більшість вчених просто обходять це питання і обмежуються буденними уявленнями про сутність даної категорії. Ретельний аналіз різних позицій у визначенні даного поняття, вжитий І.М. Чередовим, свідчить про те, що більшість вчених–педагогів дають цьому поняттю занадто загальне визначення. Приводом до такого висновку послужило визначення цього поняття І.Я.Лернером: "Організаційну форму навчання ми визначаємо як взаємодію вчителя і учнів, що регулюється певним, заздалегідь встановленим режимом і порядком" .

Більшість сучасних вчених, говорячи про одне, називають його по різному: форми організації навчання (Ю.К.Бабанський, Н.П.Волкова, О.С.Гребенюк, Д.В.Луцик, Ч.Куписевич, Н.Є.Мойсеюк, В.Оконь, І.П.Підласий, О.Я.Савченко, М.М.Фіцула); форми навчання (Б.І.Коротяєв), а В.М.Галузинський та М.Б.Євтух виділяють «види та форми організації навчання».

В науці поняття "форма" розглядається як з позиції лінгвістичної, так і з філософської. В тлумачному словнику С.І.Ожогова поняття

"форма" трактується як вид, пристрій, тип, структура, конструкція чого–небудь, обумовлені певним змістом.

Форма – це вид зовні, це зовнішнє окреслення, певний встановлений порядок. Форма будь–якого предмета, процесу, явища зумовлена його змістом і, в свою чергу, виявляє на нього протилежний вплив.

У «Філософській енциклопедії» поняття «форма» визначається так: «Форма є внутрішньою організацією змісту... Форма обіймає систему стійких зв'язків предмета. І тим самим виражає внутрішній зв'язок і спосіб організації, взаємодію елементів і процесів явищ як між собою, так і із зовнішніми умовами. Форма володіє відносною самостійністю, що тим більше підсилюється, чим більшу історію має дана форма».

З боку навчання, форма – це спеціальна конструкція процесу навчання. Характер цієї конструкції зумовлений змістом процесу навчання, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання представляє собою внутрішню організацію змісту, яким в реальній педагогічній дійсності виступає процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом.

М.І.Махмутов вважає, що в педагогіці є необхідність вказати на різницю двох термінів, що включають поняття "форма" – "форма навчання" і "форма організації навчання". Термін "форма навчання" означає колективну, фронтальну та індивідуальну роботу учнів на уроці і в цьому значенні він відрізняється від терміну "форма організації навчання", що означає який–небудь вид заняття – урок, предметний гурток і т.п..

Г.М.Афоніна та О.І.Вишневський розглядають два окремих поняття: крім форм навчання вони розрізняють відповідно форми організації навчання та форми навчальної діяльності учнів. Форми навчання відрізняються за ступенем організації дітей в навчанні (колективні, фронтальні та індивідуальні). Організаційні форми відрізняються складом учнів, місцем та часом проведення занять, характером діяльності учнів та вчителя.

На думку академіка О.Я.Савченко: «Організаційні форми – це певна взаємодія вчителя і учнів, яка регулюється заздалегідь визначеним режимом та умовами роботи». Співзвучні з цим визначення дають О.І.Вишневський, Н.П.Волкова, Д.В.Луцик, Н.Є.Мойсеюк, І.П.Підласий, М.М.Фіцула, В.В.Ягупов.

О.С.Гребенюк звертає увагу, що форми організації навчання – це дидактична категорія, яка позначає зовнішній бік організації навчального процесу .

В результаті аналізу визначень наведених педагогів можна зробити певне узагальнення: форми організації навчання – це дидактична категорія, яка означає зовнішній бік організації навчального процесу і регулює та регламентує взаємодію учителя і учнів.

Школа, як соціальний інститут, не може не відчувати на собі змін, що відбуваються в зв'язку з інформатизацією суспільства, тому подальшою перспективою нашої роботи є пошуки нових форм організації навчання, пов'язаних із інформаційними технологіями.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник/ За редакцією В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища шк., 1995. – С.162–197.
3. Дидактика современной школы /Под ред. В.А.Онищука. – К., 1987. – 467 с.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности – М., 1987. – 345 с.
5. Махмутов М.И. Современный урок. – М., 1981. – С. 89–178.
6. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М., 1990. – 380 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

А.Завальнюк

ВПЛИВ КУЛЬТУНО–ОСВІТНЬОГО ЦЕНТРУ “СИРІТСЬКИЙ ДІМ” АВГУСТА ГЕРМАНА ФРАНКЕ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ У ЄВРОПІ У XVII–XVIII СТ.

У статті розглянуто вплив культурно–освітнього центру “Сирітський Дім”, заснованого Августом Германом Франке на розвиток культури та освіти у Європі у XVII–XVIII ст. В ній відмічається також вплив “Сирітського Дому” зокрема на Україну та співпрця із слов’янським регіоном.

Державна національна програма “Освіта (Україна XXI століття)” одним із пріоритетних напрямів виховання визначає розроблення теоретико–методологічних аспектів національної системи виховання з урахуванням зарубіжного досвіду. Культурно–освітній центр “Сирітський Дім”, заснований видатним німецьким педагогом Августом Германом Франке на зламі XVII–XVIII століть у Пруссії, займає одне із чільних місць у історії педагогіки. “Сирітський Дім” мав велике значення не лише в Німеччині, але й далеко за її межами. Завдяки йому пієтистам вдалося зробити Біблію та християнські чесноти основою життя та вчення Церкви. За допомогою торгівлі, листування та іншої кореспонденції пієтичні ідеї проникали до інших

країн. Цьому сприяло й вчення Франке, яке відрізнялося практичністю, а також засновані ним навчальні заклади, зокрема Халльський університет.

Серед досліджень, присвячених функціонуванню “Сирітського Дому” у Халле (Пруссія) варто відмітити праці закордонних науковців Х. Вельша, В. Ошліза, П. Менка, Т-Й. Мюллер-Бальке, Ю. Якобі. Серед сучасних дослідників на увагу заслуговують роботи Д. Багалея, А. Карташева, П. Мілюкова, Н. Сумцова, які починають з’являтися вже, починаючи з кінця ХІХ ст.

Завданням нашої статті є дослідження впливу культурно-освітнього комплексу “Сирітський Дім” Августа Германа Франке на розвиток освіти та культури у Європі у ХVІІ–ХVІІІ.

Після суперечок із ортодоксією пієтизм став у Німеччині офіційною владою. У 1700 р. пієтичні об’єднання були зафіксовані у 32 німецьких містах. Халльські вчителі користувалися великим попитом як у Німеччині, так і у Європі. Особи, які отримали освіту у закладах Франке, працювали у сирітських притулках інших міст: Бунцлау, Зорау, Щецина, Кьотена. Навіть естонський сирітський притулок із Альпа звертався за допомогою до халльських учителів. За прикладом Халльського “Сирітського Дому” король Вільгельм Фрідріх І наказав спорудити військовий сирітський будинок у Потсдамі. Введення королем у 1717 р. в Пруссії загальної шкільної освіти та пов’язане із цим заснування 2000 шкіл, є результатом впливу “Сирітського Дому”. Безпосередній вплив мав “Сирітський Дім” на шведських солдат, які були захоплені росіянами після битви під Полтавою. В Тобольську офіцером фон Вріхом була заснована школа, яку, крім шведських дітей, відвідували також і російські. Фон Вріх листувався із Франке, отримуючи від нього поради щодо організації та ведення школи. Навчально-виховний процес було повністю побудовано “за принципами та методами Франке [6, с. 16]”. Завдяки тісним взаємозв’язкам із Яном Амосом Коменським “Сирітський Дім” починає контактувати із слов’янським регіоном. Франке мав намір надрукувати у друкарні “Сирітського Дому” повну збірку творів Коменського з біографією автора. У 1702 р. у видавництві “Сирітського Дому” було надруковано твір Коменського “Історія богемських братів”.

Першим слов’янським твором, надрукованим “Сирітським Домом” у 1709 р. чеський переклад Нового Заповіту. Халле став для слов’янських протестантів великим центром підтримки. Представники різних протестантських течій із Словаччини, Чехії, Польщі, Росії,

України тощо приїжджали до Халле, відвідували школи та університет, підтримували жваве листування із Франке та його колегами.

У 1722 р. у “Сирітському Домі” на кошти графа Х. Е. Хенкеля було надруковано чеську Біблію. У 1725 р. було розпочату роботу над польським перекладом Біблії, у тому ж році було заплановано лужицький переклад.

Діяльність халльського культуно–освітнього центру виходила далеко за межі Німеччини, здійснюючи неабиякий вплив на всю Східну Європу, зокрема й Україну. У Східній колегії “Сирітського Дому” вивчали різні мови: церковнослов’янську, російську, польську. Існувала також невеличка слов’янська бібліотека із 20 томів, серед яких був російсько–латинський словник, який на 392 сторінках містив 15 000 слів. Чижевський констатує, що в Халле вперше в Німеччині були введені заняття з російської мови в рамках вищої освіти. Фундатор “Сирітського дому” А. Франке активно вивчав слов’янсько–руську мову за підручником М. Смотрицького і був першим, хто здійснив переклав твори М. Лютера та деякі власні праці на слов’янсько–руську мову, хто здійснив російський переклад Біблії, створив німецько–російський словник, підручники з російської мови. Для здійснення цієї діяльності Франке відправив до Києва та Петербурга німецьких учених – філологів, бібліїстів, які почали перекладацьку діяльність безпосередньо у Росії.

У бібліотеці “Сирітського Дому” було чимало українських видань. Особливо цінною була збірка українських рукописів, серед яких зберігся універсал гетьмана Івана Скоропадського. У часописах Халльської друкарні, як стверджує Д. Чижевський “знаходимо чимало – і то не лише церковно–політичних, а загально–політичних відомостей про Україну... Деякі звістки приходять безпосередньо з України [2, с. 8]”.

У своєму невеличкому містечку Август Франке приймав багатьох учнів з України. При “Сирітському домі” у 1719 р. було відкрито спеціальне відділення слов’янських справ, з яким пов’язані сторінки життя і творчості багатьох українських мислителів XVIII ст. – представників київської школи.

Звернення українських просвітників до гуманістичної думки пієтистів не було випадковим, в умовах духовної кризи православ’я вона наближала вітчизняну культуру до передових ідейних досягнень Європи. Як зазначає В. Литвинов, “...серед європейських країн, які сповідували три основні релігійні вчення – католицьке, протестантське і православне, – найбільші наукові здобутки у ті часи мали протестанти, а найменші православні. Українські просвітники, чимало яких отримало освіту за кордоном, знали про це і намагалися

скорисатися з досвіду протестантів [1, с.114]”. Центральною фігурою у підтримці стосунків між “Сирітським Домом” і слов’янським регіоном став українець Симеон Тодорський, професор Києво–Могилянської академії. Після закінчення Києво–Могилянської академії Симеон Тодорський виїхав до Європи для продовження навчання. В Халле у “Сирітському домі” він ознайомлюється з діяльністю пієтистів. Тут він опановує нову філософсько–релігійну освіту, а також залучається для читання лекцій. Відомо, що Тодорський викладав у “Сирітському Домі” давньоєврейську Біблію. Існує припущення, що він як досвідчений екзегет викладав тут православне вчення. Учителем Тодорського став Х. Мільде, якого Чижевський називає “одним із перших німецьких славістів та славянофілів [7, с. 44]”.

В історії духовної культури України Тодорський відомий своїми перекладами. У Халле він зробив велику кількість перекладів пієтичної літератури, перекладав Й. Арндта, А. Франке, плідно співпрацював із К. Бенедіктом та Й. Міхаелісом. Тодорський переклав твір Арнда “Справжнє християнство” українсько–слов’янською мовою, чим зробив його завдяки хорошему перекладу дуже популярним. Відомі й інші переклади С. Тодорського, які, у зв’язку з творчим опрацюванням оригіналів текстів, можна розглядати як самостійні авторські твори. Найвидатнішими з них вважаються переклади твору Й. Арндта “Біблійне навчання” (Халле, 1735 р., 48с., 3 примірники), та праці А. Франке “Правила ранньохристиянського життя” (Халле, 1735 р., 104 с., 1 примірник). Нещодавно було знайдено ще 3 нових переклади Тодорського: “Писанію святому согласующоеся наставленіє къ истинному познанію и душеполезному употребленію...” (Халле, 1735 р., 232 с., знайдено один примірник), “Начало християнскаго ученія во употребленіє и въ пользу всякому правоверному христіанину” (Халле, 48 с., рік невідомий, знайдено один примірник), “Пять избранныхъ Псальмовъ царствующаго пророка Давида...” (Халле, після 1735 р., 36 с, знайдено один примірник). У своїх творах Тодорський поєднував різні за жанром та споріднені за ідейним спрямуванням уривки, що утворювали єдину цілісність. У його творах простежується також протестантський принцип самостійного тлумачення Біблії.

Основний зміст творів Тодорського стосувався пієтичних ідей радикального оновлення релігійного життя і релігійної думки. У своїх творах він наголошував на необхідності відновлення втраченого безпосереднього зв’язку людини з Творцем, на активній життєвій позиції особи у здобутті віри, на необхідності повернення до Бога. Як

і А. Г. Франке, Симеон Тодорський був прихильником ідей просвітницького пієтизму. Він обстоював ідеї реформи православної церкви, був прихильником поживлення релігійного життя, відмови від формалізації та схоластики в межах вчення церкви. Своїх переконань С. Тодорський не приховував і після повернення в Україну. Він активно висловлював свої погляди, набуті у “Сирітському Домі” в Халле, під час викладацької роботи у Києво–Могилянській академії.

На думку В. Нічик, сьогодні вже повністю доведене перебування у Халле ректора Києво–Могилянської академії Феофана Прокоповича [2, с.13]. Він був особисто знайомий з Августом Франке, листувався з ним, а після його смерті – з його сином Германом. В одному із своїх листів до Німеччини Ф.Прокопович згадує про свої відвідини “Сирітського дому”. Ф. Прокопович хотів налагодити співробітництво Києво–Могилянської академії з навчально–виховними закладами “Сирітського дому” Августа Франке. У період свого ректорування він посилав до Халле учнів з метою оволодіння “кращим духом” Халльської школи. Учні мали опанувати історію, астрономію, хронологію, географію, геометрію, латинську, грецьку, давньоєврейську та німецьку мови, музику.

У бібліотеці Ф. Прокоповича було багато праць протестантських теологів–пієтистів. Пієтичну літературу у першій половині XVIII ст. можна було знайти не лише у приватних, а й у монастирських книгозбірнях. Переклади Арндта, найближчого попередника пієтизму, до 1743 р. можна було купити у книгарні Києво–Печерської лаври. Вплив пієтичної літератури на православ'я був таким значним, що 1743 р. Священний Синод скликав спеціальне засідання, на якому обговорювалось питання про її заборону.

Прихильниками пієтичних ідей були Ф. Кролик – перекладач “Німецького лексикону” І. Буддеуса, Г. Бужинський – автор перекладу “Вступ до історії європейської” вченого–пієтиста С. Пуфендорфа та “Театрону” В. Штратермана, діячі православної церкви єпископ Іріней Фальковський та архієпископ херсонський Іннокентій, український мислитель, священник С.Прибилович. Симпатії до пієтичного вчення виявляли також Я.Маркович – відомий державний діяч часів Гетьманщини, письменник, учений, перекладач, автор дослідницького твору “Генеалогічні замітки” і суспільно–політичного щоденника, І.Максимович – автор фундаментальної праці “Богомисліє”, що стала творчою переробкою “Священних роздумів” П.Гергарда, С.Каліновський – автор твору “Логіка”, який став адаптацією одноіменної книги Ф.Меланхтона.

Звернення українських просвітників до гуманістичної думки пієтистів не було випадковим, в умовах кризи православ'я ідея гуманізму наближала вітчизняну культуру до передових духовних надбань Європи.

Німецький пієтизм мав неабиякий вплив і на Г.Сковороду, якого М. Грушевський називав предтечею “євангельського християнізму” в українській релігійній думці. Певний час Сковорода провів у Халле. Чижевський вважає, що особливий вплив на творчість і світогляд Сковороди мали пієтисти Франке, Арндт, Гергард [3, с.181–209].

“Сирітський будинок” мав також тісні зв'язки із Англією. Англійські хлопці навчалися у його навчальних закладах, а теолог докор Й.Вудворт із Лондона наводив ще у 1700 р. “Сирітський Дім” як приклад внутрішньої місії.

Великим прихильником халльських відносин із Англією був лондонський таємний радник Х.Лудольф, який мав тісні контакти з авторитетними людьми англіканської церкви у Лондоні. Він підтримував наміри англійських підприємців посилати своїх дітей на навчання до халльського педагогіуму. Завдяки йому почалося листування Франке з архієпископом Кентерберійським доктором Томасом Тенісоном. Останній просив Франке відправити до Англії двох учителів із халльського педагогіуму для заснування у Лондоні подібного закладу. Франке задовольнив це прохання і відпровадив до Англії двох молодих викладачів – Я.Вігерса та Й.Медера, які 19 квітня 1699р. розпочали в Англії свою діяльність. Педагогіум у Лондоні було засновано у 1699 р. [5, с.122]. У 1703 р. Франке відпроваджає до Лондона Й. Бьоме, який перекладає тут англійською мовою твір Франке “Сліди”, що сприяло популяризації в Англії педагогіуму. Англійські педагогісти відвідували Халле з метою ознайомлення з кращими надбаннями “Сирітського Дому”. Про популярність в Англії халльських ідей свідчить той факт, що передмову до англійського перекладу “Слідів” написав вище згаданий Й.Вудворт.

У 1705 р. Й.Бьоме став придворним проповідником при принці Георгу Датському, дружиною якого була королева Англії Анна. За ініціативи Бьоме вона влаштовує у “Сирітському Домі” в Халле “англійський стіл” для 12 німецьких студентів, за яким бідні студенти могли отримувати безкоштовне харчування. З ініціативи Бьоме німецькі переселенці, прихильники ідей халльського пієтизму, отримували від англійського двору матеріальну допомогу.

Навіть у Америці були помітні впливи халльського “Сирітського Дому”. До 1727 р. до Америки іммігрувало близько 20 000 німців. У Джорджії та Пенсільванії вони заснували пієтичні школи, які мали велику популярність. Так, ще у 1891 р. у фаховому журналі закладів Франке

“Навчальний процес та його проблеми” з’являється стаття Л.Клемма з Нью-Йорка, в якій він захоплено описує пієтичні заклади Америки.

Недаремно Франке називають батьком Німецької Євангельської місії. Так, у 1705 р. він запропонував датському королю Фрідріху IV відправити двох своїх учнів Бартоломеуса Цігенбальга та Хайнріха Плючау для місіонерської роботи в датські колонії Транкебару та Ост-Індії. Франке став духовним наставником Датсько-Халльської місії, для якої збирав пожертвування і шукав посвячених служителів. Він першим почав випускати місіонерську листівку, яка проіснувала під назвою “Місіонерські новини Ост-Індійської Місії” до 1880 р.

“Сирітський Дім” Франке досить швидко набув світової популярності. Тісні педагогічні та релігійні стосунки пов’язували його як із слов’янськими, так і з англо-американськими країнами. У Сибіру, Північній Америці та Індії виникали школи на зразок халльських.

Отже, функціонування культурно-освітнього центру “Сирітський Дім” у Пруссії на межі XVII–XVIII ст. мало великий вплив на розвиток освіти та культури як у Німеччині, так і у інших країнах Європи та світу. “Сирітський Дім” мав тісні стосунки зокрема з Україною, чимало відомих українських релігійних та освітніх діячів перебували та навчалися у ньому.

Література:

1. Литвинов В. Д. Ідеї раннього просвітництва у філософській думці України. – Київ, 1984. – С. 114.
2. Ничик В. Феофан Прокопович. – Москва, 1977. – С. 13.
3. Чижевський Д. Філософія Г. С. Сковороди. – Варшава, 1934. – С. 181–209.
4. Чижевський Д. Українські друки в Галле. – Краків; Львів, 1943. – С. 8–12.
5. Beyreuther E. August Hermann Francke (1663–1727). Zeuge des lebendigen Gottes. – Marburg, 1961. – С. 122.
6. Geissendoerfer T. Briefe an August Hermann Francke //Illinois Studies in Language. – Urbana; Illinois, 1939. – С. 16.
7. Tschyzhevskij D. Der Kreis A. H. Franckes und seine slavistischen Studien, ein vergessenes Kapitel aus der Geschichte der slavischen Philologie //Zeitschrift der slavistischen Philologie, Bd. XVI. – Leipzig, 1939. – S. 16–35.

С.Лисенко

ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (СЕРЕДИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТОЛІТТЯ)

Статья раскрывает особенности системы профессиональной подготовки учителей начального образования на примере Слобожанщины и проблемы управления этой системой.

Актуальність. Професійна підготовка педагогічних кадрів завжди була актуальною проблемою освіти. Вирішення теоретичних і практичних завдань сучасного реформування фахової освіти неможливе без глибокого осмислення особливостей зародження, становлення, розвитку цього процесу та керівництво ним на державному і регіональному рівнях. Одним з найважливіших аспектів успішності є ефективне управління системою підготовки вчителів початкового навчання.

Зв'язок роботи з науковими програмами та планами. Вказана проблема є одним з напрямків дослідження кафедри професійної підготовки Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди за напрямком “Особистісно–орієнтована технологія підготовки вчителя”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання управління системою педагогічної підготовки вчителів, а саме: нормативна база, структура управлінських ланок, шляхи, напрямки та методи педагогічної освіти хвилювали як науковців XIX століття, так і сучасників. На загальнодержавному російському рівні певні проблеми керівництва розглядали вчені та науковці Константинов М.О., Смирнов В.З., Ососков О.В., Смятских О.Л., на українському – Аніщенко О.В., Гупан Н.М., Сухомлинські О.В., Важинський І.П., Захарова І.В., Луговой В.І., Сухенько Т.В., Луценко Є.М. на регіональному – Довженко Т.О., Левченко І.М., Лутаєва Т.В., Коваленко О.А., Бобров В.В., Ворожбіт В.В., Микитюк В.О. та інші. Але в цілому питання управління підготовкою вчителів початкових класів з середини XIX до початку XX століття залишається мало дослідженим, що й спонукало до написання цієї статті.

Мета статті полягає у розкритті особливостей системи підготовки вчителів початкового навчання та управління нею на державному та регіональному рівнях. Для прикладу розглянемо регіон Слобідської України.

Результати дослідження. Управління як науково обґрунтований процес і практичний шлях досягнення результату є ефективним лише за наявності системи. Під системою ми будемо розуміти **цілеспрямовану цілісність**, що складається зі сукупності структурованих елементів і має певні ознаки:

- наявність мети і функцій, яку вона виконує;
- структурованість;
- наявність ієрархії, чіткої підпорядкованості та інші ознаки, до яких ми ще звернемося. Вважаючи мету та функції системи

підготовки вчителів прозорими та зрозумілими, розглянемо аспект **структуризації та підпорядкованості**.

Формування системи підготовки вчителів початкового навчання і її **структуризація** розпочалися з XIX століття. Як можновладці, так і громадські діячі розуміли, що без добре підготовлених фахівців–педагогів неможлива справа як народної так і елітної освіти. Але у XVIII столітті з причини нерозвиненості загальної освіти створити таку систему виявилось неможливо. Так, число офіційно зареєстрованих шкіл на всій території Російської імперії з 12, а вчителів – з 26 у 1782 році зросло лише до 315 та 790 відповідно у 1800 році. Таке незначне зростання побудило до закриття у 1801 році першої в країні учительської семінарії [1, 339–340]. Від 1786 року вона підготувала лише 425 учителів [2,2]. З 1804 р. передбачалася підготовка вчителів парафіяльних училищ в особливих класах повітових училищ, а вчителів для останніх – в гімназіях. Це свідчить про те, що масова професійна педагогічна освіта зародилася в надрах загальної.

Але вже в 50–х роках XIX ст. структура професійної фахової освіти формується та розширюється. Відкриваються педагогічні класи при гімназіях, педагогічні курси, учительські семінарії. Формується підсистема загальної та педагогічної освіти для жінок: інститути шляхетних дівчат, гімназії, єпархіальні училища, приватні та інші навчальні заклади. Проте, лише вказаними складниками структура професійної педагогічної освіти не вичерпувалася. Вона включала й такий шлях як складання спеціальних іспитів на основі педагогічної самоосвіти. Остання здійснювалася через бібліотеки, педагогічні музеї, інші ланки товариств розповсюдження грамотності серед народу, а також педагогічний досвід у недільних школах, школах грамотності, участь у педагогічних з'їздах, одно–, дворічних педагогічних курсах, читаннях тощо. Лише в Харкові кількість навчальних закладів усіх ланок освіти зросла з 12 у 1825 році до 127 у 1902 році [3]. Серед них – всі перелічені вище ланки педагогічної освіти для підготовки вчителів початкового навчання.

Система, що розглядається нами, є **соціальною** і як кожна **педагогічна** система вона **відкрита** для постійного матеріального, енергетичного та інформаційного обміну з системами інших рівнів та іншої природи. Виникнення у другій половині XIX століття різних шляхів підготовки вчителів, зародження та впровадження в практику різних методик навчання, виховання та професійної освіти свідчить про **динамізм** цієї системи, яка здатна функціонувати в умовах зовнішніх та внутрішніх змін, а це викликає безперервну зміну внутрішніх станів системи, формує якісний взаємозв'язок і

взаємовплив між її елементами. Фактором, що відрізняє динамізм цієї системи від попереднього періоду є більш інтенсивне оновлення наукової інформації. У другій половині XIX століття відбувається різке зростання числа суспільно–громадських та педагогічних періодичних видань, наукових друкованих праць, підручників, науково–методичної і художньої літератури. Розширюється науково–культурний обмін між західноєвропейськими та вітчизняними вченими і студентами. Якщо наприкінці XVIII – у першій чверті XIX століття більшість вчителів були іноземці, то пізніше картина різко змінюється на користь вітчизняних педагогів.

Система підготовки вчителів належить до систем з **активною поведінкою**, які **цілеспрямовані** та **розвиваються**. У відповідності до суспільного, соціального і науково–технічного прогресу вона також саморозвивається у структурному, функціональному та історичному аспектах. Але функціонування та розвиток цієї системи не стихійні. Вони носять **упорядкований** характер завдяки стабілізуючій, спрямовуючій структурі, якою є **управління**. Система підготовки вчителів початкового навчання керувалася тими ж структурними ланками, що й освіта в цілому. 8 вересня 1802 року в Росії було створено 8 міністерств, у тому числі й Міністерство народної освіти. Роль колегії при Міністрі освіти відігравало Головне управління училищ, яке вирішувало всі питання адміністративного, господарчого, навчального та наукового характеру. До його складу входили спеціально призначені царем чиновники та попечителі навчальних округів. Указом від 24 січня 1803 року крім вказаного управління, були утверджені 6 навчальних округів: Санкт–Петербурзький, Московський, Харківський, Віленський, Казанський, Дерптський. Спочатку Харківський навчальний округ був надзвичайно великий. Він включав 11 губерній. Звичайно, управляти освітою такого безмежного округу було важко, хоча в 1805 році в окрузі було тільки 46 училищ різного рівня, з них лише 7 – середніх. Після постійних адміністративних реорганізацій навчальних округів у 1916 році до Харківського входили лише Воронежська, Курська, Тамбовська, Пензенська, Харківська губернії і область Війська Донського. На його території діяли середні державні заклади: 57 гімназій, 37 реальних училищ, 5 вчительських інститутів, 18 учительських семінарій, 6 технічних училищ, 2 прогімназії; приватні: 28 чоловічих, 10 жіночих гімназій, 6 реальних училищ. Лише в Харківській губернії налічувалося 2085 різних нижчих училищ з 180 тис. учнів [4,12].

За Статутом навчальних закладів, які підвідомчі університетам від 5 листопада 1804 року адміністративно–управлінськими центрами стають університети. Рада університету вибирала директора училищ,

якому були підзвітні середні та нижчі училища. Харківський університет (1805 р.), створений при ньому педагогічний інститут (1811 р.) разом з губернськими гімназіями внесли значний вклад в справу керівництва нижчими училищами округу. “У 1860 р. Харківський педагогічний інститут був реорганізований в так звану педагогічні семінарію, а з 1866 р. справу підготовки вчителів і викладачів в регіоні втілюють в життя Вищі педагогічні курси, які навчали тільки осіб чоловічої статі” [6,8]. Незважаючи на те, що ці заклади готували вчителів гімназій, але вони мали величезний опосередкований вплив і на якість фахової освіти вчителів початкових шкіл. У 1833 році була введена посада інспектора навчальних закладів. Вони перебрали на себе функції інспекторського та методичного контролю за навчально-виховним процесом, тому Положення про навчальний округ 1835 року відібрало в університетів ці функції як і їх власну автономію. Управління фаховою освітою набуло наступної структури (таблиця 1).

Таблиця 1

Схема управління системою підготовки вчителів початкового навчання



До обов'язків попечителів навчальних округів входив нагляд за навчальними закладами як особистий, так і через помічників та інспекторів. У підпорядкуванні попечителів були директори і почесні куратори ліцеїв та гімназій, інспектори приватних і казенних училищ, наглядачі повітових училищ [5, 141–142]. З 1803 до 1917 року Харківським навчальним округом керували 22 попечителі, але лише про двох з них можна сказати, що вони залишили помітний слід у справі управління. Першим попечителем був Потоцький С.О., який обіймав цю посаду з 1803 до 1817 року. Він заклав основи управління навчальним округом, але змушений був полишити керівну діяльність, маючи більш консервативні погляди, несумісні з демократичними починаннями нового Міністра освіти Голіцина О.М. Серед інших попечителів слід виділити Воскресенського О.А., який керував округом з 1867 до 1875 року. Він був одним із ініціаторів та засновників Харківського товариства розповсюдження грамотності в народі. Відомий педагог, діяч науки, попечитель Одеського і Київського навчальних округів М.І. Пирогов спільно з іншими провідними діячами культуру та освіти відстоював прогресивні тенденції щодо поліпшення керівництва й контролю за роботою середніх шкіл, виступав проти голого адміністрування з боку директорів та інспекторів гімназій.

Освітня реформа 1864 року – єдина в історії царату, яка проголошувала середню освіту безстановою, внесла певні паростки демократизації в управління освітою. Відкриваються жіночі різностанові гімназії з додатковим педагогічним класом. Церквою створюються жіночі епархіальні училища також з педагогічним класом. Випускниці цих закладів працювали вчителями здебільшого в сільських початкових училищах. Таким чином, ускладнювалася структура системи підготовки вчителів початкового навчання.

Як кожна педагогічна система, та, що розглядається нами, для власної **стійкості** та **корекції випадкових відхилень** мала організувати та піддати керованому впливу прямий та зворотній зв'язки. Статути, положення, розпорядження, директивні документи Міністерства народної освіти про організацію педагогічної середньої та вищої освіти спрацьовували досить швидко. Але зворотна інформація про те, як “працюють” вказані розпорядження через практичну діяльність вчителя, вимагала значних витрат часу. Іноді проходили роки і десятиріччя до початку коригуючих дій. Висока

динамічність іншої педагогічної системи, у якій здійснюється навчально–виховна діяльність вчителя, потребувала і більш динамічних адаптивних і рефлексивних управлінських дій щодо фахової освіти, яка весь час відставала від нагальних потреб. А такі коригуючі дії потребували аналізу, часу й зусиль для прийняття компетентних рішень, додаткової інформації тощо, отже, стримували динамічний розвиток системи підготовки вчителів.

Управління системою передбачає обов'язкове врахування природи цієї системи і таких її особливостей, як те, що будь–яка система **прагне до руйнування**, до первісного хаотичного стану. Частково цьому допомагають і некомпетентні рішення управлінців. Так, глобальним негативним явищем у освіті ХІХ – початку ХХ століття була її становість. Розвиток фахової педагогічної освіти стримували також такі процеси: бажання без залучення додаткових ресурсів у рамках середньої освіти підготувати вчителів; необґрунтоване перекладання вчительських функцій на служителів церкви; недопущення земств, інших громадських об'єднань до справи підготовки вчителів початкового навчання; волюнтаристське рішення Міністра освіти Д.А.Толстого про припинення створення вчительських семінарій тощо.

Отже, набувши певного ступеню сформованості, система підготовки учителів початкової освіти, як і управління нею, були ще суттєво недосконалими, що не давало можливості забезпечити необхідну кількість та якість педагогічних кадрів для початкового навчання вказаного періоду.

Подальша розробка даної проблеми дасть можливість більш глибоко прослідкувати залежність системи фахової педагогічної підготовки від особливостей управління освітою у державі як у минулому, так і на сучасному етапі.

Література:

1. Сборник материалов для истории просвещения в России, т.І, СПб., 1893.
2. Кузьмин Н.Н. Учительские семинарии в России и их место в подготовке учителей начальной школы. – Курган, 1970.
3. Багалея Д.И., Миллер Д.П. История города Харькова за 250 лет его существования (1655–1905). В двух томах. т.ІІ, – Харьков, 1993.
4. Зайцев Б.П., Посохов С.И. Попечители Харьковского учебного округа. Серия “Харьковский биографический словарь” основана в 1996г. – Харьков, 2000.
5. Москаленко Н.В. Розвиток навчальних закладів у ХІХ ст. та система управління ними. //Педагогіка і психологія, 1994, №4, – с.140–146.
6. Розвиток народної освіти і педагогічної науки на Харківщині. – Харків, 1992.

О.Осова

РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Аналіз педагогічної літератури й практики свідчить, що педагогічна майстерність учителя потребує не лише знання свого предмета, а й володіння методами й прийомами навчання. Мета статті – висвітлити проблеми методів навчання у науково–педагогічній літературі. Слово “метод” походить від грецького “metodos” – шлях. Тобто метод – це шлях до певної мети або засіб досягнути її. Як відомо, методи навчання пов’язані з рівнем розвитку суспільства, науки, техніки й культури. Розробка теорії методів навчання пройшла довгий шлях.

В найдавніші часи при передачі соціального досвіду від дорослих дітям використовували репродуктивні методи. З виникненням писемності з’явився схоластично–догматичний спосіб навчання, для якого були притаманні догматичні методи. Так, у староруській дидактиці особливе місце відводилось навчанню ведення діалогу, промови. Виступ учня супроводжувався доказами істини і підкріплювався цитатами. Суперечки мали схоластичний характер, діапазон їх тематики обмежувався філософсько–релігійними та релігійно–естетичними темами. Практикувалося самостійне викладання педагогами окремих тем у вигляді “слів” та “повчань” . В педагогічній літературі того періоду особливу цінність мало “Повчання дітям” Володимира Мономаха. Він вперше у вітчизняній літературі висунув завдання виховання особистості з реальними потребами [3]. Крім того, поряд з такими методами, як зазубрювання текстів з книг, використовувалися демонстрація та розглядання ікон, які передбачали активну розумову роботу учнів.

Отже, для цього періоду був характерним пошук таких методів навчання, які б відповідали суспільним відносинам, сприяли формуванню людини думаючої, здатної до розуміння прекрасного. Епоха великих відкриттів і винаходів покликала до життя потребу в знаннях, у край необхідних людині.

Серед методів навчання, які використовувалися в педагогічній практиці цього часу (XVI–XVII ст.). С.Т.Золотухіна називає такі: диспути, змагання, лекції, робота з підручником. Активно застосовувались різні види письмових вправ: підготовка різного роду

таблиць, віршування громіздких за формою, складних за змістом од, віршів, залучення старших учнів до роботи з молодшими. Для періоду Відродження було характерним застосування на практиці більш різноманітних методів на відміну від попереднього етапу. В цей час починають формуватись і застосовуватись практич-ні та експериментальні методи. На необхідність впровадження у навчальний процес активних методів наполягає Я.А.Коменський, зазначаючи, що забезпечення самостійного чуттєвого пізнання є основою активності учня. [1]. Проблема методів навчання знайшла широке відображення у педагогічній теорії і практиці ХІХ ст.

На сторінках журналів, газет широко обговорювалися різні методи навчання, їх призначення, технологія використання у навчальному процесі. Значний внесок в розробку теорії методів навчання внесли такі українські педагоги, методисти другої половини ХІХ ст., як М.І.Пирогов, К.Д.Ушинський, М.Ф.Левицький, М.О.Корф, С.І.Миропольський, Х.Д.Алчевська та ін. Аналіз їх наукових, методичних праць дає уяву про розвиток методів навчання в цей час. Так, К.Д.Ушинський віддавав перевагу методам навчання, які обов'язково засновані на активності самих учнів (пояснювальне читання, розповідь учителя, бесіда, усні, графічні, письмові вправи).

Одним з найефективніших методів в системі навчання вважався метод літературних бесід. Це метод було покладено в основу всіх занять з літератури, введено в систему уроків недільної школи Х.Д.Алчевської. Мета цих бесід – ознайомити учнів із кращими творами вітчизняної і російської літератури, аналізувати враження від прочитаного, навчити учнів самостійно мислити [2]. Серед методів, які широко застосовувались в практиці школи, можемо назвати також нестандартні питання, система послідовних запитань. Багато уваги приділялось дослідницькому методу, “за допомогою якого діти стають самостійними дослідниками, а вчитель – тільки старшим їх товаришем”. [3;12] Даний метод дозволяє підготуватися до продовження духовної роботи, з учня з загальними засобами наукового пошуку, привчає до самостійності.

Досліджуючи проблему методів навчання у вітчизняній теорії і практиці ХІХ ст., С.Золотухіна та А.Лоха [2] зазначають, що в цей період в педагогічній періодиці формується думка про роль методу, як вихователя. Метод навчання тим кращий, чим скоріше і повніше з його допомогою засвоюється учнями матеріал, що вивчається. “Ось чому, – влучно підкреслюється у статті “Задачі педагогічної діяльності” (“Педагогическая мысль” – 1905 – вып. I – С. 72), – метод повинен урахувати не тільки цей матеріал, але й здібності учнів, їх

духовний розвиток, їх здібності до розуміння і навіть нахили до помилок”. Приділялась також увага розкриттю виховної сили пояснювального читання, іграм під час навчання, учнівським творам. Тобто у ХІХ ст. активно розвиваються і застосовуються практичні і аналітичні методи, які сприяють розвитку в дітей активної уваги, критичного мислення, спонукають учня до зростання як у розумовому, так і в моральному плані.

Багато уваги розробці теорії методів навчання приділяли і у ХХ ст. Уже в 30–ті роки існували різні підходи до визначення поняття методу. М.М.Пістрак так характеризував методи: “Методом навчання у найзагальнішому розумінні слова ми називаємо спосіб передачі знань і розвитку в учнів умінь і навичок. Методи навчання – це знаряддя в руках вчителя, це спосіб його дії по відношенню до учня і способи роботи учня під керівництвом вчителя.” [4; 11]

П.М.Шимбарьов розглядав метод навчання “як шлях, за допомогою якого вчитель організує, спрямовує і керує роботою учнів щодо оволодіння ними основами наук”. [4; 312]

Отже, на початку ХХ століття при визначенні методу навчання підкреслювалась головна роль учителя в навчальному процесі.

У педагогічній літературі 40–50 р.р. поняття “метод навчання” визначалось як “той засіб або той шлях, за допомогою якого вчитель, спираючись на свідомість і активність учнів, озброює їх знаннями, умінями і навичками” [4; 312]. В середині 60–х років при визначенні поняття “методи навчання” враховувалась не тільки діяльність вчителя, але і діяльність учнів (М.М.Верзілін, Б.Е.Райков, М.О.Данилов, Є.Я.Голант). Було поставлено питання про множинність методів, значну увагу приділено вербальним методам. У 80–ті роки розробка теорії методів навчання обумовлювала дослідження навчання як цілісного процесу, як взаємодію тих, хто навчає, і тих, хто навчається. В останні роки з’явилося таке визначення: “Методи навчання – це впорядковані способи взаємозв’язаної діяльності вчителя й учнів, як спрямовані на досягнення мети освіти”. [4; 312]

Таким чином, головне місце в арсеналі методів навчання, які використовуються останнім часом, займають ті, що спрямовані на активну творчу працю як учнів, так і вчителів.

Для свідомого застосування методів на практиці необхідна певна їх класифікація. Єдиної класифікації методів навчання в сучасній дидактиці немає. Тому подамо класифікацію методів на основі різних ознак: за галуззю використання (Ващенко Т., Волкова Н.П.) методи поділяють на загальні, що застосовуються в різних галузях, та

спеціальні, які використовуються лише при викладанні окремих дисциплін; за джерелом здобуття знань – словесні, наочні та практичні методи навчання (Верзилін Н.М., Голант Є.Я., Петровський Є.І.). Така класифікація бере початок у давніх філософських і педагогічних системах. Згодом до цих методів додаються робота з книгою та відеометод.

Представлення класифікація методів навчання за джерелами знань у 60–ті роки зазнає серйозної критики, бо вона не відображає характеру пізнавальної діяльності учня. М.М. Скаткін і І.Я. Лернер виступають в пресі з іншим підходом до класифікації методів навчання за характером пізнавальної діяльності. Вони виділили такі методи: пояснювальний, репродуктивний, проблемне викладання, частково–пошуковий метод та дослідницький метод. Дана класифікація дає можливість конкретизувати діяльність вчителя і учня в процесі навчання.

Класифікація методів: за основною дидактичною метою враховує послідовні етапи процесу навчання на уроці (Данилов М.А., Єсіпов Б.П.). У дидактичній науці існують також класифікації:

–за ступенем активності учнів: пасивні, активні, інтерактивні методи навчання (Ващенко Т., Голант Є.Я.) ;

–за розумовими операціями (аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація; абстракція);

–за категоріями теорії пізнання (дедуктивний і продуктивний, чуттєвий і абстрактний, теоретичний і абстрактний).

З наведеного видно, що майже у кожного з підходів своя система класифікації, але жодна з них не охоплює всі істотні боки навчання.

Отже, проблема методів навчання належить до кола тих проблем, які не відразу піддаються вирішенню. Аналіз педагогічної літератури дозволяє твердити про актуальність проблем методів навчання як у вітчизняній педагогіці минулого, так і в сучасній педагогічній літературі.

На нашу думку найпослідовнішою і найзручнішою класифікацією є класифікація, запропонована відомим дослідником педагогіки Ю.К.Бабанським. Він виділяє три великі групи методів навчання (кожна передбачає декілька класифікацій), в основу яких покладено:

- а) організацію та здійснення навчально–пізнавальної діяльності;
- б) стимулювання і мотивацію навчально–пізнавальної діяльності;
- в) контроль і самоконтроль навчально–пізнавальної діяльності;

Звісно, ця класифікація, як і попередні, недосконала. Оскільки має недоліки, зокрема те, що в практиці навчання метод застосовується не ізольовано, а в певній взаємозалежності з іншими методами і

прийомами, але вона найбільш відповідає задачам й цілям сучасного навчального процесу, стимулює пасивні знання, перетворюючи їх на активні, сприяє засвоєнню нових знань і застосуванню їх на практиці.

Таким чином, проблема методів навчання належить до числа тих проблем, які не одразу піддаються розв'язанню. Аналіз педагогічної літератури дозволяє твердити про актуальність проблем методів навчання як у вітчизняній педагогіці минулого, так і в сучасній педагогічній літературі. Їх не можна вважати остаточно вирішеними і зараз, про що свідчить численність різних точок зору на номенклатуру і принципи класифікації.

Література:

1. Водолага Н. Добір методів навчання в роботі з дітьми різного віку. //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне: РДГУ, 2002, № 23 – с. 150 – 155.
2. Золотухіна С., Лоха А. Проблема методів навчання у вітчизняній педагогічній теорії і практиці ХІХ століття //Гуманітарний вісник Переяслав–Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.– 2002.– № 3 – С. 10–20.
3. Золотухіна С. Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання. – Харків: Основа, 1995 – 292 с.
4. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник /ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. –2-е випр. і док. – Харків.: ОВС, 2002 – 400 с.

Г.Прокопенко

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ:

ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Розглянуто історичні аспекти становлення та розвитку гуманістичних підходів в освіті; визначено нові перспективи у вдосконаленні навчально–виховного процесу відповідно до освітніх потреб школярів та потреб їх особистісного зростання.

Ключові слова: особистісно орієнтоване навчання, особистісне зростання, гуманістично зорієнтований навчально–виховний процес.

Нові соціальні зрушення в Україні відбуваються динамічно й розповсюджуються на всі сфери суспільного життя. Перехід від тоталітарного устрою до демократичного зумовлює підвищення уваги у суспільстві до загальнолюдських цінностей. Це означає відмову від соціоцентричних підходів до особистості, що передбачають беззастережне підкорення особистісного суспільному до поваги індивідуальності людини, створенні умов для її вільного особистісного розвитку.

Слід зауважити, що впровадження гуманістичних тенденцій у освітню сферу має досить давню й складну історію: упродовж кількох століть разом із авторитарно–імперативними педагогічними системами співіснували інновації і альтернативні форми навчання та виховання гуманістичного спрямування. Проте, як самостійна, домінуюча тенденція гуманізація освіти набула значного розвитку лише у наш час, в умовах піднесення суспільного інтересу до привабливих за своїм змістом і відтворюючим потенціалом гуманістичних ідей.

Проте, інноваційний рух за гуманізацію освіти як у нашій країні, так і за її межами є неоднозначним й не чітко структурованим явищем. Оскільки педагогічний процес являє собою досить складну систему, чутливу до будь–яких впливів, і результати цих впливів можуть не узгоджуватися із очікуваними, то не виключено, що задекларовані й здійснювані з найкращими намірами заходи, які зовні мають гуманістичне спрямування, як свідчить аналіз їх внутрішнього впливу на навчально–виховний процес, можуть привести до негативних результатів.

Тому, на нашу думку, актуальними є дослідження впливу на розвиток особистості учнів тих інновацій, які запроваджуються у руслі гуманістично спрямованого реформування шкільної освіти.

Психологічний аналіз ефективності тих або інших педагогічних впливів став традиційним явищем. Зокрема, створення шкільної психологічної служби є визнанням її доцільності та корисності. Психологічні дослідження різних аспектів педагогічного процесу досить часто провадяться за допомогою методів, що показують динаміку психічних процесів або базованих на них психічних утворень. Дослідження психічних станів у навчально–виховному процесі не має великого поширення через складність формалізації процедури дослідження самих станів та через їх більш опосередковане відношення до навчання, ніж психічних процесів, що є компонентами пізнавальної сфери.

Дослідження впливу процесу навчання в умовах різних, і, перш за все, інноваційних дидактичних систем, на психічні стани школярів є актуальним та перспективним напрямом психолого–педагогічної проблематики. Його розробка визначає нові перспективи у вдосконаленні навчально–виховного процесу відповідно до освітніх потреб школярів та потреб їх особистісного зростання.

Пошук гуманних підходів до навчання базується на тисячолітньому досвіді людства. Вже древні цивілізації знали методи

виховання і навчання без жорсткого примусу, де добро є мірилом стосунків та ідеалом співіснування.

М.Ліфшиць зазначає «...первісне суспільне виховання, при усій своїй грубості, не знає палиці вчителя – у цьому його своєрідна перевага» [5, 13]. Демократизм примітивного виховання, при якому досягається сувора дисципліна волі, не протирічить ініціативі вихованця, вважає згаданий автор.

Виховання набуває свідомого, доцільного характеру у перших класових цивілізаціях Азії та Америки. У літературних джерелах цього періоду ми вперше зустрічаємося з поняттям гуманності. Наприклад, у Конфуція основним етичним принципом виступає поняття «жень», або гуманність. На його думку, головне завдання виховання полягає у «виправленні сердець» й прищепленні гуманності через пізнання звичаїв людей, насамперед, усього досвіду минулого. Тому, вважає Конфуцій, черпати мудрість слід в історії життя предків, яке дає нам зразки управління людьми і виховання в душі гуманності, до них він відносив шанобливість, великодушність, вірність, кмітливість, доброту [7, 54–57].

У країнах античного світу, насамперед у Греції, ми зустрічаємо демократичний ідеал суспільного виховання. Вільне виховання пропагували Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель. Вони розглядали його у рамках суспільного цілого, тобто як виховання суспільної природи людини. Серед згаданих вище авторів Платон чи не перший помітив різницю між навчанням та вихованням. У центрі його теорії виховання стоїть цілісна людина, якій притаманні водночас і розвиток тіла й душі (вихованість) і набуття професійних знань (навчання).

У своїх поглядах на освіту Аристотель робив акцент на дотриманні «міри», яка полягає, на його думку, в тому, що освіта має відповідати соціальним запитам суспільства як єдиного соціального організму. За його розумінням, навчати треба, спираючись на явища дійсності, що уособлені у вічних, нетлінних ідеях, якими є й досі. Тому найбільш гармонійний, всебічний розвиток особистості має починатися з розвитку наслідування. «Наслідування пов'язує людей... Воно робить можливим суспільне виховання» [4, 39].

Вагомий внесок еллінських мислителів у розуміння того, чим є виховання суспільної природи людини, заклав підвалини подальшої еволюції ідей планетарного мислення та саморозвитку особистості. Ці ідеї будуть підтримані та розвинуті В.Ратке, Я.А. Коменським, Ж.–Ж.Руссо, Песталоцці, пізніше – Л.Толстим, М.Монтессорі, А.Нейлом, К.Вентцелем, Я.Корчаком, П.Каптерьовим, П.Блонським, В.Сухомлинським, Ш.Амонашвілі та іншими авторами.

Освітні заклади Римської імперії, яка успадкувала педагогічні ідеї греків (зокрема, Олександрійська школа), пропагували шкільну освіту й продовжували розглядати її як основу гармонійного розвитку людини. Метою римського навчання було усвідомлення честі, права і обов'язків римського громадянина. Римляни не внесли докорінно нових змін в освіту, але зуміли систематизувати всі знання, які були накопичені на той час, і класифікувати їх відповідно до практичного застосування. Ідеї щодо гуманного ставлення до дитини, потреби розвивати її природні здібності (Цицерон, Квінтіліан, пізніше Плотін) вказують на те, що в античному суспільстві вже мали місце намагання створити сприятливі умови для справді гармонійного розвитку дитини.

У середні віки під впливом християнства школа вносила у культурне середовище ідеали духовних цінностей. Хоча релігійно-дидактична система навчання і була певною мірою обмежена, проте й сюди проникала спадщина античної культури. Активніше ці традиції відтворювала світська школа, як це було за часів Теодора Великого при Боеції та Косіодорі. Ці гуманісти раннього середньовіччя прагнули до демократизації освіти і намагались зробити її незалежною від церковного впливу. Християнство, успадкувавши елементи грецької філософії, спонукало поглиблення певних аспектів гуманістичного погляду на людину, про що свідчать твори Августина, Тертулліана, Бенавертура, Орігена, Климента Олександрійського, Василя Великого та інших [5, 23–54].

В епоху Відродження активізувались гуманістичні ідеї, які торкнулися усіх сторін суспільного життя. В педагогічних вченнях гуманістів Л.Бруні, Ф.Рабле, Вивеса, М.Монтеня, Я.А.Коменського, В.Ратке висвітлюється теорія вільного виховання.

Так, Монтень вважав, що навчання є процесом вищого духовного розвитку, тому воно має бути правдивим за змістом та формою. Він наголошував на важливості фактора заохочення до пізнання.

Спорідненими є погляди на освіту такого автора (матеріали за Авенаріусом), як В.Ратке (латинізоване прізвище Ратіхій). Він вбачає у вихованні дві мети. Перша – це розвиток фізичних та духовних сил дитини, а друга – приготування її до дорослого життя.

Із цими ідеями В.Ратке досить близько перегукуються погляди на освіту Я.А.Коменського, Й.Песталлоці, А.Дістервега.

Засновником школи, де втілювались гуманістичні засади, був В.Фельтре (Італія). Його система навчання слугувала всебічному розвитку дітей. Вони навчалися мистецтвам, у них розвивали філософський світогляд та фізичне здоров'я.

Французький гуманіст Ф.Рабле у «Домі радості» при Телемській обителі («Гаргантюа і Пантагрюель») втілює свої ідеали організації освіти. На його думку, школа повинна надати повну свободу вихованцю. Його правом є не тільки вибір занять, а і час їх проведення. Учні користуються бібліотекою, де є книги, написані різними мовами, їм створені естетичні умови проживання. Ф.Рабле висуває ідею гармонійного розвитку дитини і пов'язує цю ідею з духовним та тілесним здоров'ям.

В епоху Просвітництва розвивалися гуманістичні підходи до виховання та навчання. Слід відзначити тогочасну тенденцію до попиту на наукові знання, яких потребував молодий капіталізм. Разом із соціальними відносинами змінювалося також і ставлення до людини, а це у свою чергу привело до перегляду методів навчання та виховання відповідно до суспільних потреб. Так, Д.Локк зорієнтував навчальний процес на індивіда, а не на школу. У своїх педагогічно-філософських працях він виділяє такі два аспекти, які не втратили актуальності й на сьогодні. Перший – чи запрограмована наперед доля людини, та другий – чи існують принципи, основи, які визначають зв'язок людини з суспільством. Сьогодні ці питання можна сформулювати по-іншому: якою мірою генетичні задатки людини визначають її розвиток та який саме вплив спричинює навколишнє середовище на неї. Це більш глибоке як природне, так і соціальне розуміння людини дало можливість розглядати її соціальні й індивідуальні перспективи розвитку у контексті освітнього процесу, що робило ідеологію тогочасного навчання відповіднішою до потреб учня, тобто більш гуманним.

У новітні часи тенденції гуманістичної освіти продовжують розвиватися. Значним є доробок представників зарубіжної психолого-педагогічної практики та науки (Бергеманн, С.Френе, Р.Штайнер, М.Монтессорі, Я.Корчак, Д.Брунер, Д.Гілфорд, Е.Торренс, Р.Барт, А.Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Берн та інші автори).

Для Бергеманна «виховання є не чимось іншим, як прилучення молодших поколінь до духовного життя поколінь старших» (цитовано за Е.Ловичем [6, 3]). Свій підхід до розвитку освіти згаданий автор бачить у тому, щоб «виховати не культурного діяча взагалі, а людину, яка працюватиме над культурним удосконаленням даного суспільства і при тому в дану історичну епоху», тому «кожний історичний період повинен мати своє завдання ... одну загальну мету педагогічних завдань: виховання діячів прогресу». Бергеманн вперше звернув увагу на планетарне виховання, завдяки якому людство на землі повинно жити краще і яке буде на користь кожному жителю планети. Він

наголошував, що «ідеалом людства є створення таких форм суспільного життя, за яких культурний прогрес, всебічний розвиток розумових, моральних і естетичних сил суспільства міг би вдосконалюватися безперешкодно» [6, 9–11]. Це, на думку Бергеманна, «повинно стати метою еволюції людства, завданням його суспільно–історичного розвитку». Бергеманн вважає, що молоді школа повинна прищеплювати «почуття розумної, щирої і теплої любові до батьківщини і людства, гармонійно поєднуючи між собою почуття національне і космополітичне» [6, 11–13], а це «є важливою засадою морального розвитку підростаючого покоління, їх громадянської вихованості» [6, 37].

Вальдорфська педагогіка Р.Штейнера належить до моделі «вільного виховання», за своїм теоретичним підґрунтям вона мала антропософське спрямування. Гуманістична суть вальдорфської педагогіки полягає насамперед у гармонізації інтелектуального, естетичного і практично–трудового аспектів навчання.

На позиціях всебічного виховання стояв С.Френе. Він наголошував на тому, що навчання має бути природовідповідним, як і розвиток дитини. Особливості його гуманістичних підходів (реалізованих у Ванській школі) полягали у розвитку шкільного самоврядування, погляді на клас, як на відкриту для спілкування систему, культурі здоров'я та праці, роботі за індивідуальними планами. У його дидактичній системі педагог не виховує й розвиває, а співпрацює з дитиною.

Доволі скептично ставився до традиційної шкільної освіти як до стимулу дитячого розвитку Ж.Піаже. Він вважав, що «асиметричність» ситуації у школі спричинена тим, що владне ставлення вчителя до учня є причиною незбалансованості, оскільки чиниться тиск на дитину, і через це її потреба пристосовуватися до позиції вчителя виявляється сильнішим чинником, ніж потреба пристосувати спосіб викладання до пізнавальних можливостей самої дитини.

І.Джонс роль загальної освіти розглядав як найкращу можливість підготувати дитину до майбутнього. Причому він неодноразово наголошував на тому, що бажання навчати багатьох предметів відразу шкодить виховному процесу та знижує рівень освіти, а значить, і зменшує силу розуму майбутнього покоління. На його думку, ґрунтовність знань є суттєвою умовою освіти та розумового розвитку дитини. Без знань неможливо досягти мети виховання. Черпати ці знання молоде покоління має на прикладах класичних творів. Саме вони знайомлять «нас з розумовими зусиллями минулих часів» і

дають можливість опанувати досвід «у розумовому світі», дослідити прогрес думки [14].

У Росії та на Україні ідеї гуманістичної школи простежувалися у роботах та освітній практиці К. Ушинського, М.Пирогова, Л.Толстого, К.Вентцеля, П.Каптерева, С.Шацького, Н.Крупської, А.Макаренка тощо, погляди яких досить широко висвітлені у спеціальних дослідженнях.

Так, гуманістичне спрямування характеризує педагогічну спадщину О.Духновича. Він був переконаний, що освіта не самоціль, і "лише тоді є корисною, коли вона служить нам засобом для добробуту" [3, 7]. Розумове виховання слід тісно пов'язувати з моральним, у процесі якого діти вчать розрізняти в житті чесне і нечесне, наслідують в усьому високоморальних людей. О.Духнович вніс у поняття гуманного виховання такий важливий компонент як врахування вікових і психологічних особливостей кожного учня, а також активне застосування принципу наочності та доступності у навчанні

К.Ушинський вважав за найважливіший принцип виховання народність, що вимагав врахування особливостей, схильностей і потреб, рис характеру, що склалися історично, а також мови народу. Завдання школи, на його думку, полягає у розвитку здібностей дітей, у розкритті природнім шляхом розумного погляду на оточуючу природу і суспільні відносини, у підготовці їх до самостійного життя і діяльності. Головну роль педагог у цьому процесі надавав вчителю. "Вплив особистості вихователя на молоду душу складає ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і нагород" [8, 29]. Особистість учителя – це промінь сонця для молодої душі, який нічим замінити неможливо.

К.Вентцель в галузі виховання і освіти найважливішим вважав поняття про свободу дитини, про вільний прояв її активності. У школі учень і вчитель мають рівні права, а звідси «не повинно існувати авторитету вихователя... Обидва вони рівноправні члени одного цілого, яке назвемо виховуючим та освітнім спілкуванням людей один з одним» [1, 8–9]. К.Вентцель ототожнює вільну школу і вільне виховання зі свободою суспільства і людини.

За радянської доби одним з найвидатніших представників гуманістичної педагогіки був В.Сухомлинський. Його педагогічна спадщина спирається на традиції народної педагогіки та на світовий і вітчизняний фаховий досвід. Спадщина Сухомлинського не є повністю однорідною. Його погляди еволюціонували з часом. М.Богуславський зазначає, що В.Сухомлинський перейшов від моделі

«школи навчання» (50–ті роки), до «трудової школи» (60–ті роки). Разом з тим у той самий період він висловлює нові, гуманістичні ідеї щодо створення «вільної школи». Провідною засадою визначення змісту освіти та виховання у нього стало гасло, висунуте вперше Дж.Д'юї: «Від дитини до світу і від світу до дитини». В останні роки життя В.Сухомлинський підійшов до створення «школи самореалізації суспільства». М.Богуславський виділяє такі гуманістичні підходи у пізній спадщині В.Сухомлинського: «виділення кола моральних норм, схвалених всіма суб'єктами освітньої діяльності, організація різноманітних видів діяльності школярів, підштовхування вихованця з боку вихователя до ситуації морального вибору, що має сприяти з'ясуванню ним самої моральної позиції, створення такої моделі колективу, де домінантою виступає не «Ми», а автономне «Я», визначення умов залучення дитини до колективу з унеможливленням травмування його особистості. Виділення спеціальних «відкритих» просторів, де вихованець міг би побути поза колективом, формування у дитини вміння перебувати на самоті».

І.Буєва, аналізуючи спадщину В.Сухомлинського, виділяє засади його гуманізму: піклування про розвиток дитини (автор вважає цю засаду системоутворюючим компонентом); любов до дітей, як найціннішу якість педагога; повагу до дитини, віру в дитину, знання та розуміння дітей, чутливість до духовного світу та природи дитини, плекання почуття власної гідності та позиція педагога як друга дитини.

Цікавою спробою втілення ідей гуманістичної школи за радянських часів була педагогіка співробітництва. Цей напрям став одним з найгрунтовніших педагогічних узагальнень, який викликав до життя численні інноваційні процеси в освіті. У цьому підході поєдналися кращі традиції дореволюційної педагогічної думки (К.Ушинський, М.Пирогов, Л.Толстой) та радянської педагогіки (Н.Крупська, С.Шацький, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі) з досягненнями зарубіжної психолого–педагогічної практики та науки (Р.Барт, А.Комбс, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Берн, Я.Корчак, Д.Брунер, Д.Гілфорд, Е.Торренс та інші).

Гуманно–освітня технологія Ш.Амонашвілі успадковує усі основні положення педагогіки співробітництва. Проте її вирізняє психологізація навчально–виховного процесу. На думку Ш.Амонашвілі, цілісна психіка дитини включає три тенденції: до розвитку, дорослості та свободи. Найголовніший ідеал виховання є самовиховання, розвиток особистісних якостей дитини, її пізнавальних сил.

Грузинський педагог виділяв 6 особливостей гуманного виховного процесу:

✓ внутрішня наступність творчої діяльності природи і людини–вихователя. Перша закладає в дитині можливості безмежного розвитку. Другий – бере на себе відповідальність продовжити справу природи і зробити з дитини благородну людину;

✓ цілісність виховного процесу, що означає цілісність життя дитини, яке спрямовано у майбутнє;

✓ урок – акумулятор і провідна форма життя дітей. Для забезпечення благополуччя цього життя необхідне співробітництво дитини з вчителем, іншими учнями;

✓ співробітницькі взаємини вчителя з дітьми стають його природною якістю;

✓ розвиток в дітей здібності до оцінної діяльності при одночасному скасуванні шкільних оцінок стає запорукою успіхів у навчанні;

✓ особлива гуманна місія вчителя, головною турботою якого є олюднення середовища навколо кожної дитини, гуманізація соціуму і педагогічного процесу. Гуманний вчитель відчуває любов і відданість кожній дитині, глибоку відповідальність за неї.

Педагог виходить з того, що в кожній дитині є свої потреби, свій особистісний смисл, є особистісна значимість учіння, на яку потрібно спиратися у виховному процесі. Навіть якщо такого смислу немає, учіння необхідно інструментувати як вільно обрану учнем діяльність, тобто створювати умови для його цілеспрямованого соціально і педагогічно значущого розвитку, виховання, навчання. Управляти цим процесом слід з позицій самої дитини, її інтересів.

Г.Селевко виділяє у педагогіці співробітництва чотири найважливіших напрямки:

✓ гуманно–особистісний підхід до дитини,
✓ активуючу та розвивальну спрямованість дидактичних підходів,

✓ увагу до виховних аспектів,

✓ педагогізація середовища дитини.

Але головне положення обговорюваної концепції – це те, що дитина у школі є повноцінною особистістю і виступає суб'єктом педагогічного процесу.

Гуманістичним за своїм змістом є напрям особистісно–орієнтованого навчання та виховання, основи розвитку якого були закладені у 60–ті роки (Н.Менчинська, З.Калмикова, К.Кабанова–

Меллер, С.Лисенкова, В.Шаталов), але у період застою перестали бути актуальними для офіційної педагогічної практики.

Узагальнюючи зміст гуманістичного підходу у практиці роботи школи і педагогічній думці, Г.Балл виділяє такі найважливіші складові гуманізації освіти: гуманістичне переосмислення її основних функцій в напрямку орієнтації на сприяння становленню особистості, здатної до творчої діяльності та відповідальних вчинків; гуманізацію сьогоденного життя учнів, надання їм можливості повно прожити» кожний віковий період; поширення гуманістичних принципів не тільки на елітарну, а й на масову школу; поєднання шкільного навчання із розширенням кола соціальних зв'язків учнів, забезпечення тісних зв'язків із життєвим, позанавчальним досвідом у самому процесі навчання; любов і повагу до учнів; виховання учнів у гуманістичному дусі, поступове нарощування свободи, що надається їм, з одночасним формуванням в них відповідальності; врахування індивідуальних особливостей, прагнень та інтересів кожного учня, його підготовку до свідомого професійного й життєвого самовизначення; втілення в освіту діалогічних засад, визнання за учнем права на власну думку, власну позицію, залучення учнів до «великих діалогів», що розгортаються у людській культурі; виховання педагогів, які б володіли парадоксальною здатністю – бути одночасно рівноправним учасником діалогу з учнями і керівником цього діалогу; наданням тим, хто навчається, необхідного обсягу зовнішньої свободи і дійової допомоги у здобутті внутрішньої, особистісної свободи; задоволення базових потреб учнів через створення умов їхньої діяльності, сприятливих у психофізіологічному і соціально–психологічному планах, ретельне врахування в її організації їх вікових та індивідуально–типологічних особливостей; повагу до уподобань, прагнень і досягнень тих, хто навчається, надання їм достатнього простору для прояву самостійності й творчості.; організація зустрічей підопічних із труднощами (не надмірними!), через долаття яких досягається фізичне й духовне загартування, формується впевненість у своїх силах.

Усе це стимулює рух вихованців у напрямку самоактуалізації, здобуття психологічної (внутрішньої, особистісної) свободи; з другого боку, розкриття для них можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через прилучення до досягнень цивілізації і включення в діалогічні процеси творення культури. У пізнавальній царині це передбачає, зокрема, заохочення становлення проблемного світосприймання, прагнення не лише до знань, але й до «постійного розширення сфери незнання», яке стає здобутком особистості. В аксіологічній царині згадане розкриття можливостей передбачає

прилучення тих, хто навчається, до гуманістичних цінностей, інакше кажучи, їхнє виховання у гуманістичному дусі.

Література:

1. Вентцель К.Н. Освобождение ребенка: Изд. 2-е. – М.: Типо-литография т-ва И.И.Кушнеров и Ко, 1908. – 16с.
2. Джонс И. Классическая система образования, ее настоящее положение и значение в воспитании. – С.-П.: Тип. Н. Тибина и комп., 1868. – 122с.
3. Духнович А.В. Народная педагогия. – Львів, 1857–56с.
4. Летурно Ш. Эволюция воспитания у различных человеческих рас. – СПб, 1900.
5. Лифшиц М. А. Идея эстетического воспитания в истории общественной мысли. – М.: ТОО «Фабула», «Изд. центр», 1993. – 472с.
6. Лович Е. Прогресс и педагогика. – М.: Типо-литография В. Рихтер, 1897. – 57с.
7. Луньюй. Янхо //Ян Юг-го. История древнекитайской идеологии. – М.: Мысль, 1957. – 118с.
8. Ушинский К.Д. Собрание сочинений /Ред.коллегия: А.М.Еголин (гл. ред) и др. – Т.2. – М-Л.; АПН РСФСР, 1948. – 656с.

Т.Соколенко

СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ХІХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано роботу щодо створення науково-методичних комплексів у вищих навчальних закладах України в ХІХ ст. Визначено функції та структуру науково-методичних комплексів. Здійснена спроба узагальнити та проаналізувати позитивний досвід Харківського університету ім. М.Каразіна.

Ключові слова: науково-методичний комплекс, навчально-допоміжна база, міні-кабінет, клінічні інститути, лабораторії.

Глибокі соціальні, духовні й економічні зрушення, які відбуваються сьогодні в Україні, вимагають радикальної трансформації вищої освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Це зумовлює приведення у відповідність до сучасного рівня науково-технічного прогресу навчально-методичної та матеріально-технічної бази вищої школи.

У контексті зазначеного вище надзвичайно цікавим є досвід створення науково-методичних комплексів вищих навчальних закладів України ХІХ століття.

Аналіз стану наукової розробки **проблеми** засвідчив, що в дореволюційній історіографії питання створення науково-методичних комплексів на регіональному рівні знайшло відображення в роботах

Д.Багалія, В.Бузескула, В.Владимирського–Буданова, М.Сумцова, К.Фойгта, В.Шульгіна та ін. Серед сучасних дослідників означеної проблеми торкались О.Кравченко, О.Мартиненко, О.Микитюк, О.Пилипчик, Н.Пузирьова та ін.

Мета даної статті – визначити структуру та основні функції науково–методичного комплексу вітчизняних університетів ХІХ століття, вказати на особливості функціонування навчально–допоміжної бази Харківського університету досліджуваного періоду.

Аналіз історико–педагогічних джерел [2;3;5;6] засвідчив, що науково–методична база вітчизняних університетів виступала дієвим фактором, що впливав на всі сфери діяльності вищого навчального закладу означеного періоду. Її становлення і розвиток визначались наступними чинниками:

- політикою уряду в галузі науки і освіти;
- розмірами та профілем навчального закладу;
- умовами розташування;
- складом науково–педагогічних працівників;
- чисельністю студентської аудиторії, тощо.

Навчальні приміщення, науково–допоміжні заклади, дидактичні засоби розглядались як комплекс педагогічних інструментів, які за своїми інформаційними і дидактичними можливостями впливу на учасників навчально–виховного процесу є багатовимірними та багатофункціональними за змістом і переліком завдань, які за їх допомогою можна виконати.

Як показало проведене дослідження, виходячи з соціально–економічних та суспільно–політичних умов розвитку вищої освіти в Україні впродовж ХІХ століття, науково–методичні комплекси були покликані здійснювати наступні функції:

- функцію удосконалення навчального процесу та впровадження наукових досягнень у практику вищої школи;
- функцію виховання, яка передбачала формування наукового світогляду; моральних, фізичних, естетичних якостей студентської молоді; потягу до самоосвіти;
- функцію розвитку у майбутніх фахівців професійно–пізнавального інтересу, умінь і навичок застосування знань у науковій і практичній діяльності;
- функцію поширення наукових знань серед широких верств населення. Університетські бібліотеки, типографії, книжкові магазини, музеї, клініки, сприяли фізичному і духовному зростанню населення. Окрім цього, вони здійснювали ще більший опосередкований благодійний вплив на навколишнє середовище,

виконуючи функцію культурних центрів в місті і всьому регіоні, викликаючи наслідування власним прикладом, піднімаючи рівень культурних потреб суспільства.

Виходячи із зазначених функцій, науково–методичні комплекси вітчизняних вищих навчальних закладів досліджуваного періоду передбачали:

- підготовку, написання і видання чисельних “курсів”, підручників, посібників з фізики, математики, логіки, права, іноземних мов для середніх і вищих навчальних закладів. Так, значний внесок у створення дидактичних засобів зробили вчені Харківського університету, зокрема, І.Ризький (“Введение в круг словесности”, “Опыт риторики”), Т.Осиповський (“Курс математики”), Я.Якоб (“Всеобщая грамматика для учащихся”), Ф.Гізе («Всеобщая химия для учащихся») тощо;

- заснування бібліотек, фонди яких складала книги з фундаментальних наук, теорії та історії педагогіки, логіки, психології, методики, дидактики, шкільних видань класичних творів як вітчизняних, так й іноземних;

- облаштування навчальних кабінетів, клінік, лабораторій для читання лекцій, проведення семінарів, практичних і лабораторних занять з дотриманням санітарно–гігієнічних норм, забезпечення їх відповідними меблями та обладнанням належної якості;

- організацію музеїв для студентів і школярів, які були на той час єдиними науково–просвітницькими установами, покликаними “знайомити студентів і сторонніх відвідувачів із зразками кращих пам’ятників мистецтва різних часів і народів, сприяти розвитку естетичних смаків і задоволенню притаманного кожній людині почуття прекрасного.”

В аспекті досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне відзначити, що науково–методичний комплекс Харківського університету в досліджуваний період мав наступну структуру:

До першої групи належали бібліотека і типографія, які виконували загально–університетські функції.

Другу групу навчально–допоміжних закладів складала кабінети, лабораторії, клініки, які задовольняли потреби окремих факультетів. Так, на словесному відділенні в першій третині ХІХ століття функціонував мінц–кабінет, на фізико–математичному – фізичний, технологічний, астрономічний, зоологічний, мінералогічний кабінети, хімічна лабораторія та ботанічний сад; на медичному відділенні – анатомічний театр, хірургічна клініка тощо. Для користування

навчально–допоміжними закладами Харківського університету були вироблені спеціальні “Правила” [4], згідно яких:

– предмети, які зберігались в кабінетах, слугували переважно для демонстрації на лекціях; лабораторії та ботанічний сад призначались для практичних занять слухачів університетських лекцій;

- бажаючі займатись в будь–якому з кабінетів, допускались лише в разі пред’явлення матрикули або квитка завідуючого, який призначав час занять;

- виймання предметів із шаф або взагалі їх переміщення в кабінеті без дозволу завідуючого заборонялося;

- у разі пошкодження предметів, сплачувались кошти згідно ціни предмету, занесеної до матеріальної книги;

- предмети, що зберігались в кабінетах, не видавались для домашнього користування;

- в ботанічному саду заборонялося зривати рослини або їх частини. Бажаючі отримати примірник рослини для її вивчення, мав звертатись до головного садівника, який на свій розсуд задовільняв це бажання;

- у разі марної витрати матеріалів і речей лабораторій, завідуючий мав право або ж попередити студента, або ж взагалі звільнити від занять;

- студенти, які займались в кабінетах, лабораторіях або в ботанічному саду, повинні були надавати завідуючому звіт стосовно своїх занять;

- правила користування клінічними інститутами викладались в спеціальних «Положеннях», згідно яких:

а) студенти, які відвідували клініки, повинні були поводити себе скромно і чемно, особливо по відношенню до хворих; б) студентам заборонялося заходити до палат хворих до приходу професора. Вони мали чекати початку занять в спеціально відведеній кімнаті або операційній залі; в) у разі потреби, для чергування в клініках, призначались студенти V курсу по черзі, на час, зазначений директором клініки; г) студентам, які були помічені в непристойній поведінці, заборонялось заходити до клініки впродовж до остаточного вирішення справи;

- сторонні особи, які не належали до числа слухачів лекцій з тих предметів, до яких відносились навчально–допоміжні установи університету, допускались до практичних занять за згодою завідуючого і дозволу ректора. Вони вносили на користь закладу встановлену платню в наступних розмірах: за заняття в лабораторіях –

хімічній, фармацевтичній, фізіологічній та анатомічному театрі – по 5 крб. сріблом на півріччя; за заняття в клінічних інститутах, в ботанічному саду та в кабінетах – по 3 крб. сріблом на півріччя.

Третя група закладів призначалась для загального розвитку та розкриття творчих здібностей студентів. Її складали класи малювання і живопису, кабінет рідкостей, музики, фехтування, верхової їзди тощо.

За свідченням Д.Багалія, стан науково–методичної бази Харківського університету, головним чином, залежав від коштів, які призначались для їх облаштування. Внутрішня структура навчально–допоміжних закладів визначалась їх завідуючими, обов'язки яких полягали в утриманні закладів в належному порядку, веденні точних описів зібрань і речей та щорічних звітах перед Радою університету про витрачені суми на потреби зазначених установ. [1;с.417.]

Таким чином, проведене дослідження дозволяє стверджувати, що впродовж ХІХ століття у вітчизняних університетах були створені науково–методичні комплекси, які мали чітку структуру, спрямовану на реалізацію освітніх, виховних, науково–дослідницьких, просвітницьких функцій вищих навчальних закладів. Стан навчально–допоміжної бази окремих університетів зумовлювався розміром та профілем навчального закладу, умовами розташування, складом науково–педагогічних працівників, чисельністю студентської аудиторії, розмірами штатних асигнувань з боку держави.

Література:

1. Багалей Д.И., Осипов И.П. Ученые общества учебно–вспомогательные учреждения Харьковского университета (1805–1905гг.). – Х.: Изд–во ун–та, 1911. – 280с.
2. Бузескул В.П. История Харьковского университета при действии устава 1884 г. – Х., 1905. – 89с.
3. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905) / сост. проф. Д.И.Багалеем, В.П.Бузескулом, Н.Ф.Сумцовым. – Х.: тип. ун–та, 1906.– 329с.
4. Правила, на основании которых студенты и посторонние слушатели университетских лекций пользуются учебно–вспомогательными учреждениями университета. – Х.: Тип. Ун–та, 1863. – 6с.
5. Фойгт К.К. Историко–статистические записки об имп. Харьковском университете и его заведениях от основания оногo до 1859 г. – Х.: тип. ун–та, 1859. – 173с.
6. Харьковский государственный университет за 150 лет (1805–1955). – Х.: Изд–во Харьков. Ун–та, 1955. – 379с.

С.Яворська

ЗДОБУТКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В ХХ СТ.

У статті простежується становлення і розвиток методики навчання української мови періоду 70-х років, критично проаналізовано підручники, посібники, статті І.Бережного, М.Вашуленка, В.Городівського, О.Савченко, Н.Скрипченко, В.Сухомлинського, Н.Тоцької, О.Хорошковської; досліджено принципи їх побудови, методи і прийоми навчання за ними; визначено педагогічні ідеї і знахідки, актуальні для нашого часу.

Ключові слова: підручники, посібники, методи і прийоми навчання, активізація навчальної діяльності, формування вмінь і навичок, структура уроку.

У 1971/72 н.р. 1–3 класи завершили перехід на нові програми, істотною особливістю яких було підвищення теоретичного рівня знань учнів, виховної і розвиваючої спрямованості уроку, збагачення мовлення. Важливим кроком у практичному розв'язанні проблем навчання стало визначення в удосконалених програмах основних вимог до рівня знань, умінь і навичок школярів, що вважалося нагальною потребою. Це орієнтувало вчителів на кінцевий результат навчання в кожному класі, полегшувало контроль за рівнем сформованості вмінь і навичок, давало змогу чіткіше додержувати принципу наступності у засвоєнні певних понять і розвитку тих чи інших умінь.

Навчання рідної мови в початкових класах було підготовчим етапом до систематичного опанування мовного курсу, що розпочинався в середній ланці загальноосвітньої школи. Тому кожний розділ програми для 1–3 класів („Звуки і букви“, „Слово“, „Речення“) давав молодшим школярам початкові відомості, що мали поглиблюватися в 4–6 класах. Зауважимо, що в програмі враховано вікові особливості учнів, їм під силу було збагнути ті елементи теорії, що сприяють усвідомленому виробленню в них практичних умінь і навичок, передусім – орфоепічних, орфографічних і граматичних, од яких залежить якість зв'язних учнівських висловлювань як усних, так і письмових.

Школа 70-х рр. відчувала гостру потребу в нових підручниках. Проте за допомогою лише підручника вчитель аж ніяк не міг розв'язати основне завдання – дати кожному учневі глибокі знання. Йому необхідний був навчально-методичний комплекс, що включав би методику вивчення предмета, поурочні розробки, книжки, які підносили б теоретичний рівень класовода, дидактичні матеріали, друковані наочні посібники тощо.

Над розв'язанням цієї важливої проблеми працювали науковці-методисти, педагоги М.С.Вашуленко, О.Я.Савченко, Н.Ф.Скрипченко, В.О.Сухомлинський, О.Н.Хорошковська та ін.

Предмет дослідження – підручники, посібники, статті, що виходили в 70-х роках і найяскравіше відображають вимоги свого часу, школи, цікаві з методичного погляду.

Мета статті – репрезентувати сторінки історії становлення і розвитку методики навчання української мови в діахронії, в системі.

Завдання: а) зробити критичний аналіз наукових праць з методики навчання мови цих років; б) дослідити принципи їх побудови, методи навчання за ними; в) з'ясувати, що нового було внесено науковцями в теоретичну розробку методики мови, у практику роботи школи; г) визначити, які педагогічні ідеї, знахідки залишилися актуальними для сьогодення.

Зауважимо, що аналізовані нами праці залишилися поза увагою дослідників, хоча проблеми, порушені авторами, є актуальними і важливими для школи.

З переходом початкової школи на трирічний термін навчання (з 1968/69 н.р.) було розроблено нові *підручники* з мови (для 1-го класу – *К.І. Хрущ, Т.П. Коломієць, Є.Д. Острицької*; для 2-го – *Ф.Я. Середи, М.П. Стефанцева*; для 3-го – *В.М. Городівського, А.А. Бордейної*). Для шкіл з російською мовою навчання – *М.В. Сокирко (3 клас)*. Основні ідеї нового змісту навчання мови (підвищення теоретичного рівня, розвиваюче спрямування, розвиток мовлення тощо) широко висвітлювалися на сторінках педагогічної преси у статтях *Т.Ю. Горбунцової, Л.Д. Нечай, Е.С. Сасинович, Н.Ф. Скрипченко, М.В. Сокирко, Н.О. Головань* та ін.

Визначальними стали для українських педагогів і методистів розроблені Л.В. Занковим принципи початкової освіти – високий рівень навчання, провідна роль теоретичних знань у навчанні, вивчення програмового матеріалу прискореними темпами, усвідомлення учнями процесу учіння, цілеспрямована і систематична робота над загальним розвитком усіх учнів класу тощо (Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование /Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 1975. – С. 46–58). У педагогічній пресі висвітлювалися питання розвитку усного мовлення дітей, активізації пізнавальної діяльності у процесі навчання, розвитку самостійності і творчості, індивідуалізації та диференціації.

Предметом наукових досліджень у ці роки були проблеми активізації навчальної діяльності, методи навчально-пізнавальної діяльності учнів, питання вдосконалення структури і методики уроку в початковій школі, підвищення ролі самостійної роботи учнів, розвиток їхніх творчих здібностей.

У 1973 р. завершилося обговорення букварів на сторінках журналу “Початкова школа” на тему “Яким повинен бути буквар”. У дискусії взяли участь учителі, методисти, викладачі педучилищ, ВНЗ, автори підручників. Їхні роздуми і пропозиції торкалися майже всіх сторін букваря та організації процесу навчання грамоти.

Незважаючи на різноманітність висловлених думок, часом протилежних, учасників дискусії об’єднувало прагнення удосконалити систему навчання грамоти. Вони визнавали, що чинні на той час букварі перестали відповідати вимогам часу, відставали не лише від досягнень науки, а й від потреб практики.

Методисти, вчителі й укладачі першої книжки застерігали, що недостатнє розуміння дітьми звукової будови мови призводить до механічного заучування звукосполучень, гальмує процес свідомого навчання (Н.Гов’ядовська), підкреслювали важливість формування в учнів умінь встановлювати послідовність звуків у слові, тобто виконувати звуковий аналіз (Т.Горбунцова, Т.Батуєва, Д.Фонін).

Висловлювалися пропозиції про введення умовних позначень до букваря (кружечків, прямокутників, трикутників), що узагальнено позначають голосні і приголосні звуки.

Дещо нове внесли в *експериментальний буквар В.Горецький, В.Кирюшкін та А.Шанько* (1972 р.). Для підготовчого періоду вони пропонували матеріал, що допомагає учням встановити не лише кількість і послідовність звуків, а й ступінь їх злиття. Позитивним у їхньому методі є виділення звука не зі складу, а зі слова. Так діти мають змогу виділяти звуки з живої мови. Пропонований алгоритм читання полегшує важку працю учнів. Проте в експериментальному букварі не знайшов відображення звуковий аналіз, що розумілося більшістю методистів як встановлення порядку вимови звуків у слові.

Пошуки ефективної методики навчання грамоти тривали.

1976 р. було створено *підручник* для навчання грамоти в 1-му класі чотирирічної початкової школи з російською мовою навчання. У методичних рекомендаціях (Початкова школа. – 1976. – № 9. – С. 35–39) автори *М.С.Вашуленко і Н.Ф.Скрипченко* зазначають, що навчання грамоти здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом, провідним принципом якого – у навчанні читати йти від звука до букви, розвивати в дітей мовний слух, зокрема фонематичний, увагу спрямовувати насамперед на звук, а не на букву. Вчитель має навчити виділяти його зі звукового комплексу (слова), знаходити – чути і впізнавати – в інших звукових сполученнях, зіставляти звуки, встановлювати звуковий склад, співвідносити букви і звуки у словах.

М.С.Вашуленко і Н.Ф.Скрипченко вважали, що, виділивши певний звук з позиції найбільшої чіткості, учні мають навчитися чути його і в інших позиціях. Це призводило до вміння аналізувати звуковий склад мови.

У добукварній частині подано різноманітні теми для роботи з сюжетними і предметними малюнками, ілюстрації до казок, що в цілому сприяло збагаченню словника учнів, розвитку зв'язного мовлення, уваги, зорової пам'яті.

Автори докладно висвітлюють методика формування у першокласників навичок звукового аналізу в добукварний період, водночас застерігають, що і фонетичний, і звуко-буквений аналізи мають виступати не як самоціль, а бути для учнів важливим засобом оволодіння початковими вміннями з читання і письма, пізніше – фонетикою і графікою, орфоепією і орфографією.

У букварі була закладена національна ідея – знати свою землю, край, народ, його звичаї, традиції. Він був першою книжкою, що не тільки вчила читати і писати, а й виховувала, формувала національну самосвідомість.

1978 р. вчителі, які працювали в підготовчих класах, одержали *буквар*, укладений *М.С.Вашуленком, Н.Ф.Скрипченко і Л.К.Назаровою* відповідно до програмових вимог [3]. Призначався для шкіл з російською мовою навчання. З методичними рекомендаціями авторів, як працювати за букварем, вчителі мали змогу ознайомитися на сторінках журналу “Початкова школа” (1979. – № 9. – С. 64–68). Складається перша навчальна книжка з трьох частин – добукварної, букварної і невеличкої післябукварної. Кожна містить матеріал, спрямований на розв'язання завдань певного періоду.

Як зазначають автори, на відміну від букваря для учнів 1 класу, у підручнику для підготовчих класів прийнята інша система умовного зображення звуків. Усі голосні позначені кільцем, тверді приголосні – рисою, м'які – двома рисками, замість кольорових символів, оскільки колір не асоціюється у свідомості дитини з тими чи іншими ознаками звука. Для вироблення координації рухів руки пропонуються вправи з нерозфарбованими малюнками. Усе це вигідно відрізняє підручник від букваря для семиліток.

Добукварна частина (с. 3–27) призначена для розвитку мовлення і мислення учнів, збагачення їхнього словникового запасу, оволодіння початками мовного аналізу. Тут дібрано матеріал для роботи над словом, реченням, зв'язним мовленням. Сприяють навчанню барвисті предметні малюнки. Є матеріал для словниково-логічних вправ, сюжетні малюнки для складання речень, невеликих зв'язних текстів,

графічні моделі речень. Завершує добукварний період навчання перелік умінь, якими мають оволодіти учні.

Букварна частина підручника (с. 28–95) деякими елементами своєї системи принципово відрізняється від тієї, що закладена в букварі для навчання грамоти першокласниками. Відмінності ці такі:

1. На основі дослідження літери розміщено в такому порядку: букви на позначення голосних – *о, а, и, і, е, у, я, ї, ю, є*; літери на позначення приголосних – *н, л, в, д, с, т, п; р, з, б, й, ж, ч, м, (ь), г, х, ш, ц, ж, щ, ф, дж, дз*. Урахування принципу частотності букв в усному мовленні і в художніх творах дитячої літератури дало змогу авторам вже на початку букварного періоду подати значну кількість різноманітних слів, доступних для читання і розуміння шестилітками.

2. Букварний період ділиться не на три традиційних етапи, а на два: на першому діти навчаються читати склади і слова як з твердими, так і м'якими приголосними, на другому – оволодівають читанням слів із буквами *я, ю, є, ї*.

3. Методика формування у шестиліток початкових умінь читати відрізняється від тієї, що застосовується в роботі з першокласниками. Її відмінність полягає в тому, що одиницею читання на початкових етапах вироблення навички є не тільки склад як артикуляційно-вимовна одиниця, а й його частина, тобто діти читають не складами, а роздрібненими одиницями. Отже, початкові навички читання ґрунтуються на сприйнятті цілої одиниці – злиття приголосного з голосним, яке паралельно опрацьовується у двох варіантах: ПГ, П'Г. Це повністю відповідало природному вимовлянню слова в повільному темпі. Тому велика увага мала приділятися роботі зі складовими таблицями, вправам на читання слів.

4. Букви *я, ю, є, ї* у букварний період вивчаються на звуковій основі.

5. У підготовчий період навчання читання і письма роз'єднані. Шестилітки готуються до оволодіння письмом у 1 класі. Однією з форм такої підготовки є рукописні зразки букв і тексти рукописним шрифтом, які діти мають навчатися тільки читати.

Для закріплення здобутих знань, вироблення якостей читання в післябукварному періоді вміщено цікаві за змістом, різножанрові тексти з ілюстраціями, що в цілому мають виховний і пізнавальний потенціал.

Завдання з розвитку мовлення 6-річних першокласників, визначені програмою, – навчити дитину правильно користуватися своїм мовленням, позбутися мовних і вимовних дефектів, вести бесіди на певні теми, спілкуватися з ровесниками і дорослими, слухати і

чути, висловлювати свої судження – також знайшли своє відображення в букварі.

Отже, вперше в Україні буквар було побудовано на науковій основі – на даних частотності вживання літер в усному і писемному мовленні, взятих у лабораторії експериментальної фонетики Інституту мовознавства АН України та самих дітей 6–7-річного віку, творів усної народної творчості, кращих класичних творів літератури для дітей цього віку.

В підручнику було реалізовано основний аналітико-синтетичний метод навчання грамоти, за яким із перших сторінок дитина оволодівала не лише тим чи іншим звуком, а й могла проаналізувати його якість, дізнатися, який він, де знаходиться у мовленому слові; а потім синтезувати його з іншими звуками і вимовити в складі, словосполученні, позначити необхідними умовними позначками, побудованими на основі дитячих спостережень за власною вимовою, власним мовним апаратом. Це давало дитині змогу в ігровій формі швидко і правильно розрізняти голосні, приголосні (тверді і м'які) звуки, бачити складову структуру, читати за певними одиницями (складами, злиттям різної складності – ПГ, ППГ, ППП); оволодівати акцентологічними особливостями українського мовлення, швидше навчитися читати.

Як бачимо, шестирічні діти одержали корисний і цінний підручник, де враховувалися вимоги методики, психології і педагогіки.

До букваря видано посібник *“Вивчення української мови в підготовчих класах загальноосвітньої школи”* М.С. Вашуленка і Н.Ф. Скрипченко (1978 р.) [2]. Це методичні розробки уроків, наукова і практична спрямованість яких незаперечна: вони збагачували фахову теоретичну базу вчителя, арсенал методичних прийомів, допомагали забезпечити найбільшу результативність уроку.

Серед учених, вихідців із України, є немало визначних людей, яким історичні обставини розвитку нашої країни не дали змоги розкрити свій талант на Батьківщині. Поміж них – Іван Бережний. 1974 р. за межами України надруковано підручник Івана Бережного *„Українська мова: Початкова граматики”* [1], що охоплює окремі елементи фонетики, морфології, „синтакси” та деякі правописні правила. У ньому до всіх теоретичних положень дібрано відповідний ілюстративний матеріал, вправи і завдання. Свою книжку автор радить використати в початковій школі після вивчення букваря. Назвою *„Українська мова”* наголошується, що вивчається не граматики, а сама мова з лексичного і граматичного погляду, що є можливим і доцільним для цього віку,

оскільки саме в молодших школярів виявляється живе зацікавлення словом, його значенням і формою.

Кожен розділ складається з двох частин: практичної і теоретичної. Мета кожного розділу – навчати учнів живої української літературної мови. Цим пояснюється велика кількість текстового матеріалу, авторами яких є відомі українські письменники. На першому плані в І.Бережного – практична мета: навчити правильно писати, застосовуючи прийом спостереження за граматичною будовою мови з виконанням граматичних завдань і засвоєнням при цьому необхідного теоретичного матеріалу. Отже, основна мета ускладнюється теоретичним завданням. Методика навчання – індуктивна: під керівництвом учителя учні аналізують наведені мовні факти і роблять певні узагальнення. Потім виконують вправи з практичними висновками. Основні види роботи – спостереження і виконання вправ у письмовій і усній формах з переважанням перших. Вправи різноманітні, цікаві. Добір їх, побудова, зміст свідчать про неабиякі знання автором мови і методики її навчання.

Та попри все позитивне книжка не позбавлена недоліків. Це насамперед неврахування вікових можливостей учнів у доборі теоретичного матеріалу. Зовсім немає матеріалу з розвитку культури мовлення, акцентології, що є надто важливим для вивчення мови в будь-якому класі, а на початковому етапі й поготів, оскільки пов'язано з виробленням навичок грамотного письма і якостей читання. Інколи вживаються невластиві українській мові конструкції іменника з прийменником.

У цілому „Грамматика української мови“ є певним педагогічним здобутком, цінна і цікава для вчителів, учнів, батьків і тих, хто прагне самотужки навчати дітей мови.

У середині 70-х рр. відбулося реформування змісту початкової освіти. Зазнали змін програми, у яких матеріал розміщувався не за традиційним концентричним принципом, а за лінійно-концентричним. Укладаючи нові підручники, посібники, автори враховували зміни у програмі і зрослі вимоги до теоретичного рівня засвоєння знань.

Посібник *Н.І. Тоцької „Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах“* (1976 р.) [10] адресовано вчителям початкових класів шкіл з українською і російською мовами навчання і присвячено одному з найважливіших і найскладніших розділів української мови, оскільки від якості його засвоєння залежать успіхи учнів у подальшому навчанні. У доступній формі викладено теоретичні основи фонетики, подано рекомендації щодо вироблення орфоепічних навичок в учнів, для яких українська мова є нерідною; поради щодо

виправлення відхилень у вимові, пов'язаних із діалектним оточенням учнів українських шкіл; настанови, як виробляти навички правильного читання і письма, тому що від рівня знань учителя залежить і використання відповідних методичних прийомів під час вивчення теми. З'ясовано важливе питання для вчителя – місце фонетики у програмах і підручниках української мови. Пропонуються корисні поради щодо основних форм, методів і прийомів вивчення цього розділу. Усі теми висвітлено з належною повнотою і педагогічною цілеспрямованістю. Стосовно засобів унаочнення, надано перевагу слуховим, зоровим і слухо-зоровим. Проте недостатньо вміщено фонетичних вправ, мало уваги приділено фонетичному аналізу.

Загалом посібник Н.І. Тоцької був необхідним для вчителів, добрим порадиником з питань підвищення теоретичного і методичного рівня, слугував і вчителям мови старших класів.

Удосконаленню методів і прийомів навчання присвячений посібник *О.Я. Савченко „Порівняння у навчанні учнів початкових класів“* (1977 р.) [5]. У ньому йдеться про методику застосування прийомів порівняння мовних явищ на уроках навчання грамоти, читання, мови та інших предметів. Автор наголошує, що дидактичний прийом порівняння допомагає учням знаходити спільне й відмінне у виучуваному матеріалі, класифікувати та узагальнювати його.

Своє завдання – “з'ясувати суть і можливості цього прийому в різних ситуаціях навчального процесу” [5: 4], розкрити методику його застосування – посібник виконує. О.Я. Савченко переконливо доводить, що ефективність порівняння залежить од умов, основними з яких є: чітке визначення потреби використання його на певному етапі навчання, правильний добір порівнювальних явищ, цілеспрямованість, розвиток умінь дітей порівнювати.

Проблемі формування орфографічних умінь і навичок на уроках мови в 2–3-х класах в умовах близькоспорідненої двомовності присвятила *дисертаційне дослідження О.Н. Хорошковська* (1977 р.) [11]. У ньому подано методичні поради, як запобігти інтерференції, наведено систему вправ зіставного характеру, які можна використовувати на будь-якому етапі навчання. На основі результатів педагогічного експерименту обґрунтовано форми, методи і прийоми роботи з учнями, що сприяють піднесенню грамотності. Найефективнішим визнано прийом зіставлення мовних фактів і явищ. У 1978 р. і в 1979 р. видано “*Методичні рекомендації до вивчення української мови в 3 класі шкіл з російською мовою навчання*” того самого автора (ч. 1 і ч. 2).

У методичному посібнику „Вивчення української мови в третьому класі“ (1977 р.) В.М. Городівський поставив за мету дати вчителіві основні теоретичні відомості з української мови та методичні рекомендації щодо вивчення програмового матеріалу [4]. У книжці багато схем, таблиць, що полегшують опрацювання матеріалу, сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів. Невеликі недогляди (у структурі, недостатня з'ясованість деяких питань тощо) не знижують методичної цінності посібника, оскільки він допомагав учителям правильно планувати уроки, на яких вивчався досить складний, переобтяжений правилами матеріал з курсу мови 3-го класу.

Великого значення вивченню мови в школі надавав В.О. Сухомлинський. Він вважав, що “викладання мови – найважча справа”, що “це майстерність творення людської душі... це людинознавство... це й суспільствознавство”. Викладати мову мають найздібніші, найталановитіші, бо “це не просто передача знань, практичних умінь і навичок. Це передусім виховання. Виховання розуму, формування думки, копітка різьблення й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини” [8: 1, 2].

На думку вченого, найінтенсивніше оволодіння рідною мовою, найбурхливіший період розумового розвитку дитини відбувається в останні два – три дошкільні роки та два – три перші роки шкільного навчання. У центрі уваги вчителя-словесника має бути розумове виховання, що охоплює низку компонентів: знання навчального предмета, розвиток пізнавальних сил і пізнавальних здібностей, прищеплення культури розумової праці, збудження інтересу до мови, вироблення мовних умінь і навичок.

У Павлівській школі В.О.Сухомлинський запровадив спеціальні уроки мислення для дітей, починаючи з дошкільного віку до закінчення восьмого класу. Основне їх призначення – розвивати розум, удосконалювати мислення учнів, навчати думати, сприймати, спостерігати, ділитися враженнями про навколишній світ. На уроках прагнув, щоб учні мислили самостійно, а не механічно відтворювали знання. “Якщо істини, положення, правила не досягаються зусиллями розуму, – зауважував він, – то не розвиваються розумові здібності людини, а знання, які стали надбанням пам'яті, не викликають ніякої радості”. Для розумового розвитку учнів педагог ретельно добирав методи, поділивши їх на дві групи: 1) ті, що забезпечують первинне сприйняття знань і умінь з мови – розповідь, пояснення, лекція, опис, тлумачення понять, бесіда, самостійна робота з книжкою, демонстрація та ілюстрація (кіно, схеми, картини, телебачення, діаграми, таблиці); 2) методи осмислювання, розвитку й поглиблення знань з мови: вправи

(усні й письмові), пояснення мовних фактів і явищ, дискусія, творчі роботи (твори, реферати, анотації, відгуки) тощо [7: 360, 361].

Надбанням для всіх учителів-словесників має стати ідея вченого вчити запам'ятовувати без спеціальної підготовки, завдяки заглибленню у мовні факти, явища. Така робота потребує уявного аналізу, осмислення, усвідомлення мовних фактів упродовж кількох уроків доти, поки правило не буде осмислене настільки, що воно запам'ятовується без заучування. Запам'ятовувати учні мають найнеобхідніше.

Для засвоєння орфографічного мінімуму слід проводити словникові диктанти, занотовувати слова в орфографічний словник, повторювати їх упродовж року. В.О.Сухомлинський вважав, що обізнаність із методами навчання сама по собі ще нічого не дає, якщо метод органічно не вплести в канву уроку.

Щоб досягти належного успіху в розумовому вихованні на уроках мови, треба максимально активізувати пізнавальні й творчі здібності учнів. Великий педагог розробив і обґрунтував систему розумового розвитку учнів на уроках мови, дав взірць її практичного застосування.

У педагогічній системі вченого значне місце посідають такі важливі проблеми методики мови, як технологія праці та педагогічна культура вчителя-словесника. Учитель повинен глибоко знати свій предмет, багато і систематично читати, застосовувати різноманітні методи навчання, бути добре обізнаним з індивідуальними психологічними особливостями дітей, рівнем їхньої підготовки з мови та мовними здібностями, працювати творчо. Навчаючи мови, В.О.Сухомлинський ставив два завдання: дати учням певні знання, пробудити в них жадобу знань, прагнення вийти за межі уроку – читати, досліджувати, думати. Структуру уроку визначають мета його, методи навчальної роботи. “Від умілого застосування методів залежить не тільки міцність знань і практичних умінь та навичок учнів, але й підхід їх до навчання, їх уміння вчитися самостійно”. Учень має переконатися, що ці знання будуть необхідні йому в житті [7: 12].

Учитель має враховувати не тільки зміст знань, що їх учень здобуває на уроці, а й характер його розумової діяльності. Педагог вважав, що мовчазне читання відіграє важливу роль у піднесенні грамотності учнів. Він переконливо доводив, що під час навчання письма велике значення для дитини має звуковий аналіз слова. Щоб на початковому етапі навчання дитина правильно написала слово, вона повинна вимовити його вголос. Од звукового читання учень переходить до читання тихого, мовчазного, що має велике значення

для оволодіння процесом письма. У другому і третьому класах під час написання диктантів домагалися, щоб учень диктував сам собі мовчки. У 5–7-х класах учитель має поєднувати читання учнів про себе з роботою над переказом. Переказ тексту з попереднім мовчазним читанням дає змогу усунути типові описки, помилки, допомагає учням правильно будувати речення. Корисним є мовчазне читання і під час перевірки виконаних письмових робіт.

Душею уроків мови великий педагог вважав слово. “Треба наголосити на тому, що в житті дітей чільне місце повинна посідати творчість словом” [9: 95]. Дітей треба навчати творити. Дитина навчиться складати твір тільки тоді, коли кожне слово перед нею – як готова цеглина, якій заздалегідь приготовлене місце. Він розкрив роль словесної творчості учнів у загальному навчальному процесі і визначив її як джерело розумового й духовного розвитку дитини. На його уроках мови чільне місце посідали різні види творів: мініатюри, розповіді, описи, роздуми, казки.

Як бачимо, В.О.Сухомлинський застосував на практиці систему оригінальних методів, прийомів і форм навчання дітей, в основу якої покладено розвиток їхніх творчих, розумових і фізичних здібностей (уроки мислення на природі, організація атмосфери постійної творчості, новий підхід до навчальних завдань). Вирішальною умовою результативності різних форм впливу на особистість учень вважав пробудження в дитини “почуття подиву і радості відкриття”.

У педагогічній системі В.О.Сухомлинського розкрито актуальні питання методики мови. Вагомим є внесок ученого в лінгводидактичну теорію і практику навчання мови, в удосконалення змісту, форм і методів навчання, в розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнього мислення. Цінними є його рекомендації з методики роботи над підвищенням грамотності дітей. Його творчість – це джерело ідей, думок, це матеріал, що спонукає до пошуків, до нових роздумів не тільки молодого, а й досвідченого педагога, який черпає в ній наснагу для професійної досконалості.

Отже, в 70-х роках у початкових класах сталися істотні зміни. Перехід на трирічне навчання загалом сприяв раціональному використанню часу, активізації розумової діяльності школярів. Важливим було докорінне поліпшення змісту навчання, програм і підручників, усунення необґрунтованого дублювання матеріалу, піднесення ефективності навчального процесу, впровадження нових методів, прийомів навчання, навчально-наочних посібників і технічних засобів.

Література:

1. Бережний І. Українська мова: Початкова граматика. Ч. 1. – Торонто – Детройт: Нові дні, 1974. – 64 с.
2. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф. Вивчення української мови в підготовчих класах загальноосвітніх шкіл: Методичні розробки. – К.: Рад. школа, 1978. – 212 с.
3. Вашуленко М.С., Скрипченко Н.Ф., Назарова Л.К. Буквар: Для підготовчих класів загальноосвітньої школи (пробний). – К.: Рад. шк., 1978. – 103 с.
4. Городівський В.М. Вивчення української мови в третьому класі: Посібн. для вчит. – К.: Рад. школа, 1977.
5. Савченко О.Я. Порівняння в навчанні учнів початкових класів: Посібн. для вчит. – К.: Рад. школа, 1977. – 152 с.
6. Скрипченко А.Ф., Вашуленко М.С. Буквар для підготовчих класів загальноосвітньої школи (пробний). – К.: Рад. школа, 1978. – 103 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-и т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.1. – 654 с.
8. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови //Укр. мова і літер. в школі. – 1968. – № 12. – С. 1–10.
9. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. – К.: Рад.школа, 1971.
10. Тоцька Н.І. Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах. – К.: Рад. школа, 1976.
11. Хорошковська О.Н. Специфіка формування орфографічних умінь і навичок в умовах близькоспорідненої двомовності (на матеріалі української мови в 2–3 класах шкіл з російською мовою навчання). – Дис. ... канд.пед.наук. – К., 1977.

ВИЩА ШКОЛА

В.Рукасов, Е.Панасенко

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті проаналізовано провідні тенденції модернізації вищої освіти України в умовах Болонського процесу. Розкрито передумови, що викликали появу Болонської декларації. Визначено цілі, принципи, основні заходи створення єдиного європейського освітнього простору. Підкреслено головні напрями діяльності Слов'янського державного педагогічного університету щодо інтеграції у європейську систему вищої освіти.

Основні тенденції процесу глобалізації, новітні здобутки вчених, політологів, економістів переконують у тому, що тільки освіта може стати гарантом збереження і розвитку людської цивілізації. Сьогодні XXI століття уже впевнено називають століттям освіти. Саме освіта стає провідною рисою життя особистості, а освітнє суспільство – типовою формою організації соціальних процесів. Освіта повинна розглядатися як механізм становлення та розвитку суспільства. Вона виступає першоосновою більшості загальнонаціональних та загальнодержавних процесів.

Відкритість світу і можливість одержувати освіту в будь-якій країні – реальність сьогодення. Нині відбувається боротьба за розуми, інтелектуальний потенціал, тобто те, що ми називаємо «витоком мозків», боротьба за освічених людей, їхню концентрацію в країнах, які претендують на верховенство у світі. Про якість вітчизняної освіти й освіченості нашої молоді говорить кількість талановитих людей, які виїжджають за кордон. Тому дуже важливо, щоб українська освіта була офіційно визнана Європейською співдружністю, а вітчизняний диплом цінився нарівні з дипломами провідних європейських університетів. Процес, що привів Європу до об'єднання в сфері освіти, обумовлений тим, що нині найкращою визнано освіту в США. Згідно з дослідженнями 2000 року в Сполучених Штатах нараховувалося 4000 коледжів та університетів. У США навчаються 550 тис. іноземних студентів, включаючи громадян Європейських держав, у той час як у Європейському Союзі – 450 тис. В американських університетах навчається більше молоді з високорозвинених держав, у той час як у Європі – із сусідніх держав та країн, що розвиваються. Успіхи США в освіті привели до того, що

в Європі розпочався процес підвищення конкурентоспроможності освіти, тому з'явилася «Болонська угода».

Нині Україна починає робити відповідні кроки в даному напрямі. Рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 року було ухвалено здійснення комплексу заходів щодо виходу національної вищої школи на міжнародний ринок освітніх послуг та комплекс заходів щодо організаційного забезпечення приєднання України до Болонського процесу.

“Болонським процесом” в останні роки прийнято називати діяльність європейських країн, яка спрямована на те, щоб зробити узгодженими системи вищої освіти європейських країн. Основний зміст Болонської декларації, прийнятої 19 червня 1999 року, полягає в тому, що країни–учасниці зобов'язалися до 2010 року привести свої освітні системи у відповідність до певного єдиного стандарту.

Основу формування єдиного європейського простору вищої освіти складають такі документи:

1. Велика хартія університетів (м. Болонья, 1988 р.).

Велику Хартію підписано ректорами 430 університетів під час урочистостей, присвячених 900–річчю Болонського університету – Альма матер європейської вищої школи.

2. Лісабонська конвенція (м. Лісабон, 1997 р.).

Конвенцію про визнання кваліфікацій стосовно вищої освіти в Європейському регіоні прийнято під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО.

3. Сорбонська декларація (м.Париж, Сорбона, 1998 р.).

Декларацію підписано міністрами Франції, Великобританії та Північної Ірландії, Німеччини, Італії. Ідея декларації – гармонізація національних систем вищої освіти.

Сьогодні до Болонського процесу входить 40 країн, які до 2010 року повинні виробити єдині принципи організації вищої освіти. Наступний самміт Болонського процесу заплановано на травень 2005 року в Норвегії. Хоча цей процес не варто ідеалізувати: він не рівномірний, суперечливий і складний. І приєднання, і неприєднання має свої переваги й мінуси. Але за перспективи вступу до Європейського союзу альтернативи Болонському процесу для України немає. Ми вже значно спізнюємося, тому зволікання тільки ускладнить наше завдання. Україні тепер необхідно зробити певні істотні кроки. Необхідно провести ґрунтовний аналіз вітчизняної системи науки та освіти у порівнянні з європейською. За його результатами визначити, що потрібно змінити в нашій системі освіти

та науки, а також започаткувати серйозні реформи, які стосуватимуться підвалин нашої освіти і науки.

Основні принципи Болонської декларації:

Університет є самостійною установою суспільства. Він створює, вивчає, оцінює і передає культуру за допомогою досліджень і навчання.

Дослідницька і викладацька діяльність повинна бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

Викладання і дослідницька робота в університетах повинні бути нероздільними.

Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя.

Університет є наслідувачем традицій європейського гуманізму.

Входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору відбуватиметься шляхом упровадження в систему вищої освіти України основних ідей Болонської декларації 1999 року:

– побудова Європейської зони вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян з можливістю їхнього працевлаштування;

– формування та зміцнення інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу України як складової Європи;

– посилення міжнародної конкурентоспроможності як національної, так і європейської систем вищої освіти, підвищення їхньої престижності у світі;

– конкуренція з іншими системами вищої освіти за студентів, вплив та престиж;

– підвищення визначальної ролі університетів у розвитку національних та європейських культурних цінностей.

Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формулюються наступним чином: «Європа знань» є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери» [3].

Серед основних заходів щодо поширення європейської системи вищої освіти можна назвати наступні шість:

- введення двоциклового навчання, тобто передбачається отримання ступеня бакалавра (3–4 роки навчання) та магістра (ще через 1–2 роки);
- запровадження кредитної системи (пропонується запровадити у своїх національних системах освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах);
- контроль за якістю освіти (передбачається організація незалежних акредитаційних агенств);
- розширення мобільності студентів, викладачів та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом;
- забезпечення працевлаштування випускників на європейському ринку праці, де визнання кваліфікації має бути спрощеним за рахунок повсюдного використання додатка до диплома, рекомендованого ЮНЕСКО;
- забезпечення привабливості європейської системи освіти (вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легкодоступних кваліфікацій сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти).

Як важливий момент треба відзначити, що в подальшому робиться наголос на забезпеченні безперервності навчання. Вища освіта розглядається як складова процесу реалізації навчання впродовж усього життя. Одна з концептуальних ліній Болонської програми – антропологічна. В основі Болонського проекту є ідея про існування ідеальної людини, здатної навчатися все життя й тим самим змінювати свою професійну біографію. Ідея *Life long Learning* – це ідея освіти протягом всього життя. Передбачається, що в сучасному світі цикл відновлення знань складає 7–10 років. Це обумовлено стрімкістю інтелектуального і технологічного прогресу. Даний період коротший, ніж період фізичного працездатного життя людини. Тому необхідною умовою є здатність особистості до самопроекування, докваліфікації, перекваліфікації, свідомої зміни себе протягом трудового життя, що саме і закладено в освітній стратегії Болонської програми. Потрібно вживати всіх можливих заходів і вибудовувати свою національну політику так, щоб забезпечити досягнення цієї мети й підштовхнути вищі навчальні заклади та інші зацікавлені організації до збільшення можливостей для навчання впродовж усього життя на рівні вищої освіти, враховуючи надбання попередньої освіти.

Відомо, що для забезпечення безперервної освіти необхідним є виконання таких трьох умов: уміння самостійно вчитися, мати відповідну мотивацію та умови для навчання. У зв'язку з інформатизацією суспільства проблема забезпечення безперервності

освіти сьогодні є ще більш актуальною, ніж раніше. Адже безперервна освіта – це діяльність індивідуума, спрямована на систематичне поновлення знань, пов'язана з розвитком науки, техніки, культури, з удосконаленням професійної підготовки спеціаліста, задоволення зростаючих духовних потреб людини. Така освіта забезпечується як у навчальних закладах, так і шляхом самоосвітньої діяльності.

Визначальні критерії освіти в контексті вимог Болонського процесу такі: якість підготовки спеціалістів; зміцнення довіри між суб'єктами освітнього процесу; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності європейської системи освіти.

Наведений вище перелік є певної програмою розвитку системи вищої освіти України. Основним завданням на період до 2010 року є запровадження передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів. Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів при переході з однієї навчальної програми на іншу, включаючи й програми післядипломної освіти. Ця система стане багатоцільовим інструментом визнання їхньої мобільності, засобом реформування навчальних програм, а також засобом передачі кредитів вищим навчальним закладам інших країн. Важливим моментом запровадження акумулюючої кредитної системи є можливість урахувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь в наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах, тощо [2].

Підставами для запровадження кредитно–модульної системи організації навчального процесу в Україні є:

- інтеграція до європейського простору вищої освіти;
- входження до Болонського процесу;
- вступ до Світової організації торгівлі;
- реалізація дистанційної форми вищої освіти.

Упровадження модульно–кредитної системи у вищій школі України переслідує наступні цілі:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка виходить із знань, умінь та навичок, що є надбанням випускника;
- затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці;
- затвердження загальноприйнятної системи освітньо–кваліфікаційних ступенів;

- упровадження стандартизованого додатка до диплому, який містить детальну інформацію про результати навчання випускника;
- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;
- забезпечення “прозорості” системи вищої освіти та слушного академічного та професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень тощо).

Кредитно–модульній системі як невід’ємному атрибутові Болонської декларації надаються дві основні функції. Перша – сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходів з одного університету до іншого. Друга – акумулююча, чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності. Сума кредитів визначає, на що здатний студент, який навчається за тією чи іншою програмою.

Кредит вводиться не лише як нова міра навчального навантаження студента з тієї чи іншої дисципліни, а й як важливий мотиваційний елемент. У кредитній системі створюються відповідні умови, щоб кожний студент обрав певну, посилену для себе кількість навчальних дисциплін з визначеними кредитами на їх засвоєння протягом семестру, обрав добровільно відповідну до структурно–логічних схем, користуючись порадами досвідченого професора–куратора, і водночас брав відповідні зобов'язання щодо вчасного і якісного їх вивчення.

Докорінно має змінитися характер організації навчального процесу, він набуває індивідуальних, індивідуально–групових або групових форм. Навчання студентів стає більш відповідальним і систематичним.

Болонський процес – один з інструментів не лише інтеграції в Європі й у Європу, а й інструмент загальної світової тенденції нашого часу – глобалізації. Європейська спільнота має намір зробити внесок у якісну освіту шляхом заохочення країн–учасниць до сприяння підвищенню якості власної освіти. Сьогодні східноєвропейські країни лише починають приймати Болонські ідеї.

Входження України до європейського освітнього простору вимагає впровадження певних програм, що проходили під егідою Європейського Союзу та Ради Європи. Основними напрямками цих програм стали: приведення національного законодавства в галузі освіти до європейських норм; розширення доступу до вищої освіти; створення системи освіти протягом усього життя; підвищення академічної мобільності студентів та їхньої мобільності на ринку

праці; багатопланові завдання щодо зближення національних освітніх програм та систем.

Серед головних тенденцій та принципів подальшого розвитку світової та вітчизняної вищої освіти виділимо наступні:

1. Вища освіта поширюється в усіх країнах світу як головний чинник стабілізації економічних і політичних систем, а також міжнародних відносин, фундамент зростання добробуту людей.

2. Найближчим часом вища освіта повинна стати обов'язковою для здійснення кар'єри в усіх економічно розвинутих країнах світу, а згодом – і в усьому світі.

3. Розвиток вищої освіти має ґрунтуватися на використанні вже здобутих наукових знань і технічних досягнень, послідовності розвитку наукових досліджень і розроблених новітніх технологій, інтеграції освітніх досягнень вищих шкіл світу.

4. Високими темпами будуть розвиватися різні форми наближення вищої освіти до користувача: дистанційне навчання з використанням телекомунікаційних комп'ютерних мереж і систем ІНТЕРНЕТ; “віртуальні” навчальні заклади; навчання без відриву від праці (заочне навчання); комбіновані форми навчання з поєднанням навчання та праці, а також популярне на заході “навчання на робочому місці”; самостійне навчання протягом усього життя.

5. Особливої ваги набуде гуманітарна складова вищої освіти, що стає необхідною умовою збереження і розвитку культури світу [6].

Для вищої школи України в контексті Болонського процесу необхідно:

– привести у відповідність до вимог Болонської декларації Закон України “Про вищу освіту” в частині визначення змісту і статусу освітньо–кваліфікаційних рівнів вищої освіти;

– привести у відповідність до європейського стандарту класифікацію вчених ступенів системи освіти та Переліку кваліфікацій, які використовуються на ринку праці;

– визначити витрати навчального часу студента певного актуального рівня розвитку на адекватне вивчення навчального матеріалу в об'ємі модуля, тобто пов'язування навчального модуля з кредитами;

– розробити методіку розрахунку педагогічного навантаження викладачів вищої школи в умовах кредитно–модульної системи організації навчального процесу та навчального навантаження студента, а також взаємозв'язок між ними;

– розробити та затвердити нормативно–правові акти щодо регулювання діяльності викладацького персоналу та студентського

контингенту вищої школи в умовах кредитно–модульної системи організації навчального процесу;

– розробити та затвердити нормативно–правові акти щодо впровадження тестових технологій об’єктивного педагогічного контролю знань тих, хто навчається;

– розробити та затвердити нормативно–правові акти щодо сертифікації на відповідність, у процесі якої встановлюється рівень компетентності індивіда і його відповідність соціальним ролям, на які він претендує;

– розробити та затвердити нормативно–правові акти щодо селекції індивідів для виконання конкретних соціальних ролей на основі професійної придатності, здатності та готовності.

Для вищої школи України в контексті Болонського процесу необхідно розробити та законодавчо врегулювати процедуру контролю якості та акредитації, а також посилення міжнародної конкурентоспроможності випускників вищої школи України.

Сьогодні вже здійснюються певні кроки щодо входження Слов'янського державного педагогічного університету до Болонського процесу. Пріоритетним напрямом діяльності СДПУ є підготовка педагогічних кадрів. Головною метою підготовки виступає підвищення якості професійної освіти майбутніх учителів та викладачів, формування в них мотивації до педагогічної діяльності.

У СДПУ склалася система підготовки педагогічних кадрів. Вона спирається на достатню для її розвитку інфраструктуру, що включає наступні складові: навчальну (значна увага в освітніх програмах приділяється педагогічним, психологічним і методичним дисциплінам); навчально–методичну (забезпечення студентів навчальною та навчально–методичною літературою; наявність методичних рекомендацій з різних видів діяльності: з виконання дипломних, курсових та магістерських робіт, проходження всіх видів практик, організації самостійної роботи студентів); кадрову (наявність достатньої кількості висококваліфікованих фахівців з усіх блоків дисциплін з різних спеціальностей); наукову (наявність аспірантури та докторантури, можливостей видання навчально–методичної літератури); матеріально–технічну (загально–університетські кафедри педагогіки і психології, навчальні лабораторії, базові школи для педагогічної практики); соціально–виховну (наявність гуртожитків, актових залів, спортивних і тренажерних залів).

В умовах входження України до європейського освітнього простору необхідним є створення та реалізація в СДПУ цілісної програми модернізації вищої педагогічної освіти. Ця програма включає:

- державну та суспільну підтримку рішень Болонського процесу, розуміння важливості входження України до єдиного європейського освітнього простору;

- створення загальноуніверситетської законодавчої бази щодо визначення бюджету годин відповідно до європейських вимог (24 години або 30 годин на кредит (нині 54 год.); зменшення кількості навчальних тижнів до 34–40 (нині 48); визначення кількості годин самостійної та аудиторної роботи у процентному відношенні; зменшення кількості навчальних дисциплін, які вивчаються одночасно; визначення обсягу навантаження викладача, передбачивши години для контролю за самостійною роботою студентів; визначення системи оцінювання студентів; визначення обов'язкових дисциплін для всіх спеціальностей з єдиним обсягом годин і кредитів; визначення обов'язкових та вибіркових дисциплін для кожної спеціальності; визначення кількості кредитів; урахування міжпредметних та міжгалузевих зв'язків при визначенні вибіркових дисциплін);

- створення спеціальної загальноуніверситетської комісії для переробки навчальних планів, підготовки навчальних програм і підручників за кредитно–модульним принципом;

- сучасний стан та основні проблеми розвитку педагогічної освіти в структурі університету (вивчення ринку освітніх послуг і виявлення механізмів формування замовлення на підготовку спеціалістів, кількості педагогічних працівників в університеті, затребуваність його випускників);

- професійну орієнтацію та професійний добір (організація педагогічної орієнтації в школах, ліцеях, гімназіях, училищах міста; створення педагогічних класів у школах; проведення олімпіад і конкурсів на базі університету та інших навчальних закладів);

- основні напрямки модернізації освітнього процесу (відкриття нових педагогічних спеціальностей; розробка освітніх програм середньої, вищої та післявузівської професійної освіти; підготовка майбутніх учителів до роботи в профільній школі, у малокомплектній школі, сільських культурно–освітніх комплексах; розробка особистісно–орієнтованих моделей організації всіх видів студентських практик; розвиток дистанційної освіти в системі безперервної педагогічної освіти; лінгвістична підготовка студента як важливий засіб комунікації; інтернаціоналізація форм та засобів навчання; мобільність студентів та доступність усіх форм освіти; урахування специфіки та досвіду освіти інших країн; широке використання інформаційних технологій в освіті тощо);

– розробку програм наукових досліджень у системі безперервної педагогічної освіти (розробку заходів для розвитку науково–дослідної діяльності студентів; розробку та реалізацію міжнародних програм у сфері педагогічної освіти);

– розробку економічних та управлінських механізмів реалізації державної політики у сфері педагогічної освіти (введення додаткових форм стипендіального забезпечення студентів; створення соціально–побутових, санітарно–гігієнічних умов навчання, праці, відпочинку, проживання; розвитку сфери соціально–культурного забезпечення студентів);

– матеріально–технічне забезпечення (покращення стану навчальних корпусів, студентських гуртожитків);

– удосконалення керівництва підготовкою вчительських кадрів (проведення постійного моніторингу стану якості педагогічної освіти; створення системи комплексної оцінки якості підготовки випускників університету).

Модернізація вищої педагогічної освіти також безумовно передбачає зміни у вимогах до особистості викладача. Це потребує від педагога вищої школи реалізації наступних професійних характеристик:

– оновленої філософії та методології професійного педагогічного мислення;

– гуманітарної спрямованості свого предмету, рівня володіння ним; здатності переносу предметного змісту в технологічну (діяльнісно–комунікативну) форму;

– високої мотивації та практичної готовності до виконання нових педагогічних ролей (функцій) у соціумі, що розвивається;

– володіння прогресивними освітніми технологіями виконання різних педагогічних функцій (культуроформуєча, інтелектуально–розвивальна, особистісно орієнтована), що забезпечує всі види педагогічної допомоги й підтримки;

– наявність інноваційного потенціалу педагога як особистості, що розвивається.

Через введення кредитно–модульної технології навчання викладачі витратять багато часу на підготовку до навчальних занять (структурування і генералізація навчального матеріалу, організація самостійної роботи студента, матеріали контрольних робіт тощо), а також – під час систематичної перевірки виконаних студентами контрольних зрізів.

Тому необхідно суттєво зменшувати аудиторне навантаження викладача. Зрештою, якщо ми інтегруємося до Європи, то потрібно

намагатися привести до європейських зразків і педагогічне навантаження викладачів, і їхню зарплату.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що співпраця з європейцями у сфері освіти на шляху входження України в Європу є одним із пріоритетів розвитку вищої освіти в Україні. Проте не є самоціллю проголошення йти будь-якими шляхами тільки в Європу. Доля вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів якості. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти.

Ключова позиція реформування: Болонські вимоги – це не уніфікація вищої освіти в Європі, а широкий доступ до різноманітності освітніх і культурних надбань різних країн. Метою є й те, щоб Європа зрозуміла: в Україні – потужна система вищої освіти, потужні школи.

Національна вища освіта повинна прагнути до збереження кращих традицій та стандартів класичної вищої школи. Наші конкурентні переваги полягають у розвиненій гуманітарній підготовці, традиціях загального розвитку людини через оволодіння професією, у фундаментальності та комплексності освіти. Тому метою освіти виступає не просто адаптація системи вищої освіти до змін, що відбуваються в Європі, а формування та реалізація цих перетворень. Лише так можливо забезпечити бурхливий розвиток вітчизняної вищої школи як найбільш інтелектуального сектору соціально-економічної галузі життєдіяльності людства.

Входження до Болонського процесу – це насамперед опанування нової філософії освітньої діяльності, нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між викладачем та студентом, унеможливлення репродуктивних методів навчання.

Література:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998.– 560 с.
2. Корсак К.В. Стан і перспективи розвитку Європейського простору вищої школи // Психологія і суспільство. – 2004. – № 1. – С. 62–70.
3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес /Уклад.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Левківський К.М., Сухарніков Ю.В. //Освіта України. – 10 серп. – 2004. – № 60–61.
4. Сбруева А. Болонський процес. Пошуки шляхів підвищення конкурентноспроможності Європейської вищої освіти //Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 18–21.
5. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу //Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 3–5.

6. Шкіль М.І., Романовський О.О. Тенденції і принципи дальшого розвитку вищої освіти //Освіта й управління. – 1999. – Т.3. – № 3. – С. 103–114.

В.Сипченко

ЗАПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО–МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті розкриваються питання організації навчального процесу за використанням кредитно–модульних систем оцінки освітніх програм. Зроблено аналіз існуючих моделей кредитних систем, запропоновано заходи щодо їх запровадження у навчальний процес педагогічного університету.

Ключові слова: *кредитно–модульна система, кредит, тьютор, навчальний план, трудоемкість, трудомісткість.*

Професійна освіта провідних країн світу побудована на використанні кредитних систем оцінки освітніх програм. Існуючі моделі кредитних систем можуть бути віднесені до двох основних типів:

– кредитні системи, орієнтовані, головним чином, на залік кредитів з метою забезпечення академічної мобільності, наприклад, ECTS (European Credit Transfer System – європейська система заліку кредитів), UCTS (UMAP Credit Transfer Scheme – система заліку кредитів університетів азійсько–тихоокеанського регіону) [1, 2] – кредитні системи, орієнтовані, головним чином, на накопичення кредитів, наприклад, USCS (United States Credit System – кредитна система, що використовується університетами США), CATS (Credit Accumulation and Transfer System – кредитна система, що використовується університетами Великобританії) [3, 4].

Останнім часом здійснюються спроби аналізу відомих зарубіжних систем кредитної оцінки освітніх програм спрямовані на пошук шляхів створення „системи залікових одиниць” для української вищої професійної освіти.

На наш погляд, кредитні системи, які існують і використовуються в різних країнах світу, різняться не тільки своїм основним призначенням, але й підходом до поняття та визначення «кредиту». Кредитно–залікові системи, як правило, виходять з поняття і визначення кредиту як одиниці оцінки трудовитрат на освоєння освітньої програми або її певної частини. Кредитно–накопичувальні системи, в основному, визначають кредит як одиницю оцінки результатів засвоєння освітніх програм – знань, умінь і навичок, які були здобуті в процесі навчання.

Системи, орієнтовані на оцінку планованих результатів освоєння освітніх програм, а не трудовитрат, представляються нам більш привабливішими. В процесі організації безперервної освіти та професійного вдосконалення вони універсальні і зручні. Такі кредитні системи не залежать від форми навчання і особливостей національних освітніх систем різних країн, що особливо важливе в умовах сучасних тенденцій до їх інтеграції і створення єдиного освітнього простору. Кредитні системи, засновані на оцінці планованих результатів освоєння освітніх програм, легко адаптуються до нових форм і технологій освітнього процесу, таких як дистанційне навчання, використання комп'ютерних і Internet – технологій.

На нашу думку, кредитна система являє собою систему кількісної оцінки змісту освітньої програми, яка відповідає логічній модульній структурі з погляду планованих результатів її засвоєння – знань, умінь і навичок, і методологічній культурі, з урахуванням усього обсягу матеріалу, що вивчається, його рівня та значущості, а також нормативного терміну освоєння. Кредитна система в явному вигляді не повинна враховувати трудовитрати та інші ресурсно-орієнтовані характеристики навчального процесу, а також форми контролю засвоєння освітньої програми.

Освітня програма повинна складатися з семестрових модулів (курсів, дисциплін) і оцінюватися кредитами, де може бути довільним (як правило, тризначним) числом.

Кількість кредитів освітньої програми повинна бути сумою кредитів окремих модулів (курсів, дисциплін)

$$K = \sum_{n=1}^N k_n,$$

де k_n — кількість кредитів, відповідне n – модулю і визначається з урахуванням основних принципів побудови кредитної системи, вказаних вище.

Планований результат засвоєння освітньої програми $P=Z+U$ складається з суми знань Z і умінь U , які було накопичено, де сума знань

$$Z = \sum_{i=1}^{M_z} Z_i$$

і сума вмінь

$$U = \sum_{i=1}^{M_u} U_i$$

по суті є стандарт для освоєння освітньої програми.

Процес формування освітньої програми за модулями (курсами, дисциплінами) повинен здійснюватися виходячи із знань і умінь, які повинні придбати студенти, з присвоєнням певного числа кредитів, що відповідають окремим модулям

$$P = \left\{ \begin{array}{l} Z_1 \rightarrow \rightarrow k_1 \\ Z_{N_i} \rightarrow \rightarrow \cdot \\ U_1 \rightarrow \rightarrow \cdot \\ U_{N_i} \rightarrow \rightarrow k_{N_i} \end{array} \right\} = K$$

Кредитна система як кількісна оцінка змісту освітньої програми за запланованими результатами її засвоєння, на нашу думку, повинна доповнюватися рейтинговою системою кількісної оцінки якості знань, що були отримані, умінь і навичок, і методологічною культурою. При цьому оцінка якості засвоєння освітньої програми повинна бути абсолютною, що відповідає стандарту.

Максимальний рейтинг якості освоєння кожного модуля освітньої програми може бути прийнятий, наприклад $g_i = 100$. Таким чином, фактичний результат освоєння освітньої програми визначатиметься у вигляді

$$R = 0,01 \sum_{i=1}^N k_i g_i, (R \leq K),$$

а середній підсумковий рейтинг студента залежатиме від відношення фактичного результату освоєння освітньої програми до запланованого відповідно до кредитної системи $G = R/K$

Нам уявляється, що така система оцінки змісту та якості засвоєння освітніх програм, сприятиме вдосконаленню національної системи вищої професійної освіти та її інтеграції зі світовою освітньою системою.

Система оцінювання у формі залікових одиниць в спрощеному вигляді відображає оцінку, яка є результатом множення одержаної студентом оцінки з дисципліни, на трудомісткість дисципліни. Виходячи з цього, формально перехід на нову систему може відбутися без яких-небудь змін вже зараз. В такому вигляді система залікових одиниць не дасть практично нічого для системи освіти в цілому. Проте, розглядаючи систему залікових одиниць як спосіб організації навчального процесу, можна істотно поліпшити його організацію, а також підвищити якість навчання і конкурентоспроможність випускників навчальних закладів України у тому числі і за кордоном..

В основі системи залікових одиниць повинна лежати система управління усім навчальним процесом. Дана система досить близька до системи рейтинг–контролю. Особливістю системи рейтинг–контролю, яка існує в більшості вищих навчальних закладів, є те, що рейтингу розглядається як механізм, що спрощує виставляння підсумкових оцінок аж до відмови від проміжної атестації включно. Ми вважаємо такий підхід помилковим, і пропонуємо розглядати навчальний процес в цілому, а систему залікових одиниць застосувати як спосіб мотивації студентів. Для цього ми пропонуємо такі **основні положення** організації навчального процесу з використанням залікових одиниць:

1. Виділення всіх видів навчальної діяльності, включаючи аудиторну, самостійну роботу, курсові роботи і проекти, іспити (заліки), визначаючи для них кількість залікових одиниць.

2. У рамках вивчення окремої дисципліни визначення конкретних рівнів освоєння дисципліни із найбільш важливих контрольних тематик із визначенням термінів виконання робіт і проміжних атестацій.

4. Відмова від заліку як способу оцінювання і призначення залікових одиниць для кожної дисципліни.

Це сприятиме формуванню відповідального ставлення студента до кожної дисципліни, що ним вивчається.

Використання залікових одиниць як універсального способу оцінки якості підготовки фахівця пов'язано з певними труднощами:

1. Трудоемкість навчальних планів спеціальностей, які безумовно відповідають державним освітнім стандартам, може бути різною; відповідно до цього і кількість годин (а також і залікових одиниць) може бути суттєво різною.

2. Початковий рівень освіти також впливає на трудомісткість. Наприклад, навчання на базі вищої освіти (програми, якими передбачено отримання другої вищої освіти) має меншу трудомісткість.

Таким чином, студенти, що мають однаковий рівень підготовки, матимуть різну кількість залікових одиниць. Цю проблему слід вирішувати і знайти відповідні кроки, які дозволять вирівняти конкурентоспроможність цих категорій студентів.

Поряд із нормативно–методичними питаннями впровадження нової системи слід також урахувати трудоемкість організації навчального процесу для викладачів, а також для цілої категорії адміністративного та навчально–допоміжного персоналу.

Підвищення якості навчання з використанням механізмів рейтинг–контролю, а в перспективі і залікових одиниць, актуальне для сучасної вищої освіти.

З метою впровадження кредитно–модульної системи в навчальний процес ми вважаємо за доцільне, перш за все виконати підготовчу роботу, основою якої стане створення комплексу методичних матеріалів, які допоможуть в організації навчального процесу за новою системою.

I. Співвідношення перерахунку трудомісткості учбової роботи з числа годинника в «кредити» рекомендовано Міністерством освіти 1 „кредит”, що відповідає 36 годинам повного навчального навантаження.

II. Навчальні плани.

Слід розробити форми трьох основних видів навчальних планів: базового (стабільного), робочого (річного) і індивідуального.

У базовому плані слід запропонувати варіанти:

- розподіли по циклах, у тому числі ввести новий цикл „міждисциплінарна навчальна робота”;
- розподіл за ступенем обов'язковості й послідовності засвоєння змісту освіти;
- розподіл занять на складові навчального процесу – аудиторну та самостійну роботу.

III. Розрахунок навантаження та його економічна складова.

3.1. Створити та запровадити нову систему обліку позааудиторного навантаження викладачів.

Для цього слід підготувати таблиці автоматизованого розрахунку основних параметрів для кожної кафедри:

- повного навчального навантаження (в кредитах) – спираючись на даний робочий (річний) навчальний план і контингент студентів:
 - необхідну кількість професорсько–викладацького складу;
 - фонд заробітної плати з розподілом на бюджетну та позабюджетну складові;
 - середня зарплата викладача.

3.2. Документ, що регламентує організацію навчального процесу.

Цей документ містить:

Основні аспекти введення кредитно–модульної системи:

Положення про організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі з використанням системи залікових одиниць:

Норми навчального навантаження (визначення норм годин за різні види робіт).

IV. Програми навчання, навчальні плани та різні аспектам, що з ними пов'язані.

Зміст освіти повинен бути узгоджений із державними стандартами. Описані форми, види навчальних планів (базовий, робочий, індивідуальний) та їх призначення для кожного напрямку і спеціальності.

Для базового плану перелічені групи дисциплін відповідно до ступеня обов'язковості і послідовності засвоєння.

Вказана група дисциплін, яка визначає курс і навчальну групу студента. Визначено співвідношення для перерахунку трудомісткості з навчального часу в кредити.

Основні правила складання індивідуального та робочого планів. Принципи обліку трудомісткості аудиторної та позааудиторної навчальної роботи викладачів.

Норми співвідношення аудиторної і позааудиторної навчальної роботи викладачів.

V. Система контролю знань, оцінки засвоєння дисциплін, рейтингу, успішності та статусу студентів.

Вказана необхідність вживання бально–рейтингових систем оцінки навчальних досягнень студентів.

Порядок розробки та застосування бально–рейтингових систем оцінки знань.

Нормативні об'єми (число «кредитів» в семестр) освоєння дисциплін, що дозволяють характеризувати успішність і статус студента.

VI. Дії адміністрації і навчальних підрозділів університету в рамках нової схеми організації навчального процесу.

Визначено форми навчальних занять і обов'язкові методичні матеріали з кожної дисципліни.

Схема інформування студентів про організацію навчального процесу. Загальний порядок організації запису студентів на вивчення дисциплін наступного навчального року. Приведені Зразки умов „відкриття” дисциплін в новому навчальному році.

VII. Права та обов'язки студента за новою схемою організації навчального процесу.

Загальні правила та нормативи складання індивідуального навчального плану.

VIII. Робота служби академічних консультантів (тьюторів).

Дана схема підлеглості цього інституту.

Загальні вимоги до заняття, посади і порядок призначення академічних консультантів.

Перелік їх функціональних обов'язків.

ІХ. Порядок оплати за навчання для студентів позабюджетної форми фінансування.

Ми глибоко переконані в тому, що за створення саме таких умов, в Слов'янському державному педагогічному університеті можна запровадити кредитно–модульну систему навчання, яка є важливою складовою організації навчального процесу, відповідно до документів Болонського процесу.

Література:

1. http://elfa.bham.ac.uk/ELFA/Bologna_Declaration_1999/european_credit_transfer_system.htm
2. <http://www.umap.org/UCTS.html>
3. <http://www.abet.org>
4. http://www.nicats.ac.uk/about/cats_uk.htm
5. Credit Transfer and Accumulation — the Challenge for Institutions and Students, EUA/Swiss Confederation Conference, ETH Zurich, 11–12 October, 2002.
6. <http://www.nicats.ac.uk>
7. Матеріали Міністерства освіти та науки України, що стосуються Болонського процесу.
8. Проблемы введения системы зачетных единиц в высшем профессиональном образовании: Материалы к Всероссийскому совещанию 23 апреля 2003 года, г. Москва /Под ред. В.Н.Чистохвалова. – М.: Изд–во РУДН, 2003 – 100 с.

Г.Авдіяни

ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

В статті аналізуються проблеми якісної підготовки майбутніх вчителів у сучасних соціокультурних умовах. Визначається зміст „духовного становлення” майбутнього фахівця. Розкриваються психолого–педагогічні умови духовного розвитку та професійної реалізації.

У сучасних соціокультурних умовах непересічного значення набуває якісна підготовка майбутнього вчителя в системі професійної педагогічної освіти. Держава, суспільство зацікавлені в такому вчителі, який здатен зайняти авторську позицію, повести до вершин Духа, розкрити та розвинути душевні сили, творчо взаємодіяти зі своїми вихованцями. Не треба забувати, що без вчителя немає і не може бути ані героя, ні поета, ні вченого, ні актора, ні політика. Головна потреба сучасної загальноосвітньої школи – яскраві індивідуальності, талановиті особистості, духовно–обдаровані люди. Виховати, виростити останніх – справа професіоналів Вищої школи.

Актуальність цієї проблеми зумовлюється ще й тим, що професійна педагогічна освіта – гуманітарний феномен. За такого підходу остання не може розглядатися як проста трансляція та засвоєння історичного педагогічного досвіду. Цей погляд нам здається дуже однобічним. Слід наголосити на необхідності розширення горизонтів професійної педагогічної освіти, переходу її в площину культури, духовності, творчості. Тобто вища освіта повинна розглядатися як „культуротворчий естетичний акт” [5, 124], як орієнтація на створення у майбутнього спеціаліста образу світу та себе в цьому світі.

Доцільно підкреслити зв'язок проблеми з найважливішими науковими та практичними завданнями, які стоять перед української педагогічною наукою:” Сфера освіти, що найбільшою мірою визначає рівень розвитку людини, стає загальнонаціональним пріоритетом у все більшому числі країн світу. У нашій країні це ще не відбулося. І тому підкреслю ще й ще раз: першим нашим завданням має стати утвердження і в громадянській думці, і в суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку і національної безпеки. Нам необхідно згуртувати націю навколо проблем освіти, об'єднати зусилля не лише освітян, а усього суспільства [3, 26].

Аналіз особистісно–індивідуальних якостей вчителя ми знаходимо у працях К.Абульханової–Славської, Л.Божовіч, Л.Виготського, І.Кона, О.Леонтьєва С.Рубінштейна, В.Шадрікова.

Феноменом духовності, без якого нам не уявляється якісна підготовка майбутнього вчителя, в останні роки займаються Г.Балл, М.Боришевський, О.Вишневський, К.Журба, О.Караковський, І.Карпенко та ін.

Помітний доробок у галузі аналізу професіоналізму вчителя, його здібностей належить також таким науковцям як О.Деркач, В.Сластьонін, М.Станкін, Н.Кузьміна.

Взагалі останні публікації свідчать про те, що українські науковці дуже жваво цікавляться проблемами вищої школи. Доказом цього можуть служити праці І.Беха, Н.Гапон, М.Евтуха, В.Сипченка, Ю.Сенько, Є.Полат, Т.Яценко.

На пріоритетність освіти в загальному поступі суспільства наголосив міністр освіти та науки України В. Кремень на підсумковій колегії МОН: „Від рівня якості вищої освіти дедалі більше залежатиме доля народу, держави і життя кожного громадянина „ [4, 9].

Разом з тим, якісна підготовка вчителів в системі професійної вищої освіти ускладнена протиріччями, які мають місце в соціально–освітній сфері та в теорії і практиці навчання у вищій педагогічній школі до них дослідники [2; 6] відносять такі:

- між абстрактним предметом навчально – пізнавальної діяльності (тексти, знакові системи, програми) та реальним предметом професійної діяльності;
- між цілісністю змісту професійної діяльності та опанування студентами через багато предметних галузей (наук, навчальних предметів);
- між науково–предметним та психолого–педагогічними підходами до підготовки вчителя в системі сучасної педагогічної освіти;
- між динамікою державної політики, яка орієнтується на доступність, якість ефективність вищої педагогічної освіти та відносною ригідністю соціально–освітньої політики педагогічних ВНЗ, які зорієнтовані на виживання в складних умовах конкуренції;
- між ростом об’єктивної значущості педагогічної праці вчителя для суспільства та низьким статусом професійної педагогічної діяльності вчителя у загальноосвітній школі;
- між стресогенністю педагогічної праці необхідністю реалізовувати освітній процес в умовах емоційно – позитивного психологічного клімату;
- між потребами сучасної школи в професійно зрілих, досконалих вчителів, які здатні до адаптації та ефективної діяльності з самого початку своєї роботи та недостатньою готовністю випускників педагогічних ВНЗ до різних видів педагогічної діяльності;
- між зверненістю змісту навчальної діяльності до минулого соціального досвіду та орієнтації студентів на майбутній зміст професійної діяльності, до невідомих ще ситуацій та умов педагогічної праці.

Дані протиріччя актуалізують проблему виявлення головних тенденцій, психолого–педагогічних умов та механізмів духовного становлення майбутніх вчителів. Слід додати, що класична динаміка вищої школи з її закономірностями, принципами, формами та методами навчання, не завжди оперативно реагує на нові процеси у ВНЗ, дуже часто на встигає запроваджувати нові прийоми та методи, іноді ігноруються духовні потреби і соціальний досвід студентів. На нашу думку, проблема полягає в переході від простої репродукції знань в професійній педагогічній освіті до створення педагогічної культури під час навчання в університеті, формування насамперед „людини духовної”, справжнього інтелігента, здібного до творчого пошуку, самоактуалізації та рефлексії.

Під цим кутом зору метою нашої статті є теоретичне обґрунтування можливостей вищої педагогічної освіти у формуванні духовності, професійної зрілості та компетентності майбутніх вчителів. З цього випливає ряд завдань:

- виявити сутність поняття духовне професійне становлення майбутніх педагогів;

- з'ясувати психолого–педагогічні умови духовного становлення майбутніх педагогів;

- розкрити можливості професійної педагогічної освіти з цієї проблеми.

- на нашу думку, духовне становлення особистості майбутнього педагога передбачає насамперед подальший розвиток духовності особистості, духовно–моральне виховання, яке повинно продовжуватися у стінах університету. Духовне становлення особистості майбутнього педагога в системі вищої педагогічної освіти передбачає відокремлення слідуючих змістовних аспектів:

- моральні цінності (доброта, любов, співчуття, милосердя, істина, краса, толерантність), розвиток духовних потреб;

- загальна культура, культура діалогу зі світом, з собою, з іншими людьми;

- високий рівень особистісно–професійних якостей, орієнтація на високі професійні досягнення (позитивний Я–образ, здатність до рефлексії, самоактуалізації, самосвідомість, здібності, характер його риси та стан);

- творче самовиявлення в науці, культурі тобто креативність як творчий потенціал;

- інтелектуальність (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, емоції, мотиви, знання, вміння, відносини) яка виражається в логічності, критичності, особистості;

- національна самосвідомість, самоідентифікація (знання національної культури, емоційно–ціннісне ставлення до своєї мови, культури, рідного краю, людей; вміння реалізувати свої знання в різноманітних видах діяльності).

У цьому контексті духовне професійне становлення – якісна характеристика особистості, яка відображає високий рівень розвитку моральних, особистісно–професійних якостей, високий рівень креативності; мотиваційну сферу, національну самосвідомість та ціннісні орієнтації спрямовані на прогресивний розвиток духу майбутнього спеціаліста.

Слід додати, що духовно–професійне становлення студента в першу чергу не тільки опанування новими технологіями, засобами,

різноманітними” ноу–хау”, а й мотиви поведінки особистості те, що дає змогу рухатися людині в житті, професії, з яких ціннісних орієнтацій вона виходить, задля чого займається своєю справою, які внутрішні резерви вона вкладає в свою працю.

То ж постає питання: які саме психолого–педагогічні умови сприяють духовно–професійному становленню майбутнього педагога?

Виходячи із тенденцій розвитку освіти, теоретичного аналізу і результатів реальної навчально–виховної практики, ми виділяємо такі умови духовно–професійного становлення майбутнього вчителя:

1. Додержання принципу духовності у навчально–виховному процесі вищої школи;

2. Інноваційність у навчально–виховному процесі;

3. Духовно– професійна культура викладача вищої школи.

Зупинимося докладніше на цих умовах.

Принцип духовності полягає:

– в пізнанні людиною сенсу життя, законів природи та свого внутрішнього та зовнішнього буття, усвідомлення себе часткою ноосфери;

– духовній рефлексії, вмінні контролювати себе, свої почуття;

– пізнанні культури, загальнолюдських цінностей;

– потребі в духовній перебудові суспільства;

– розумінні духовності як мети, процесу, засобу та результату навчально– виховного процесу;

– інтеграції змісту навчально – виховного процесу на основі духовного потенціалу.

Духовність, її формування у студентів – найголовніша мета освітньої політики. Остання уявляється нам як синтез високої моральності, духовної культури, потреби в пізнанні та творчості. В цьому ракурсі освіта повинна спиратися на фундаментальну основу філософії та духовну традицію українського народу. Отже принцип духовності стає генеруючим фактором, який актуалізує такі принципи як культуровідповідність, природовідповідність, гуманізм, народність, полікультурність. Цей принцип повинен вивести педагогіку вищої школи на новий якісний рівень. В навчально–виховному процесі він має такі напрямки реалізації:

– підвищення морального, виховного процесу на базі використання досвіду загальнолюдської, національної та релігійної культур;

– формування у майбутніх вчителів готовності до керівництва цілісним педагогічним процесом;

- цілеспрямоване формування вільної, цільної особистості з високою громадською, патріотичною самосвідомістю;
- створення комфортного психологічного середовища навчання в університеті на базі традицій гуманізму, досвіду поколінь та народної педагогіки;
- особистісно-орієнтований підхід до навчально – виховного процесу;
- визнання свободи світогляду, розвиток критичності мислення та творчих здібностей студентів;
- постійне підвищення освітнього, інтелектуального рівнів учасників навчально – виховного процесу У ВНЗ.

Слід додати, що період навчання у ВНЗ – час професійного визначення майбутнього педагога, створення формування професійної компетентності та спрямованості, становлення та розвитку Я-концепції студента саме як педагога, самовдосконалення природних здібностей, особистісного досвіду та практики. Йдеться про те, що на аудиторних заняттях, під час самоосвіти, різноманітних практик, зустрічей з відомими вчителями, вченими у студентів закріплюється або руйнуються мотиви навчання, відкривається або ніколи не осмислюються сенс майбутньої професії. Так наші експериментальні дослідження динаміки мотивів навчання у педагогічному ВНЗ зафіксували зниження бажання отримати вчительську професію з перший по п'ятий курси. При цьому ми спостерігали дуже суттєве розчарування, душевний спад особливо у студентів третього курсу. В чому ж справа? В більшості випадків психолого-педагогічна та предметна підготовка вчителів не орієнтована на реалізацію можливостей студентів у педагогічній діяльності. У зв'язку з цим майбутні вчителі звикають працювати не беручи до уваги свою індивідуальність, особливо під час вирішення педагогічної задачі. Як не прикро, не завжди викладачі вищої школи намагаються створити на заняттях атмосферу співтворчості, духовної сумісної діяльності враховуючи індивідуальний досвід студентів. В цих умовах тільки організація інноваційного навчання сприяє росту індивідуальності, самостійності, автономності, духовному становленню майбутніх вчителів.

Отже принцип інноваційності у вищій школі означає:

- відкритість для інших думок поглядів, світогляду;
- діалогічний контакт на основі рівності психологічних позицій з урахуванням індивідуальності, попереднього досвіду студентів, взаєморегуляція: „...лише на ідеї виховуючого діалогу можна будувати гуманістичну педагогіку, яка ґрунтується на

взаєморозумінні, взаємодопомозі учасників навчально–виховного процесу. Виховуючий діалог корелює й з новим типом учителя, який являє собою і філософа і педагога” [3, 78];

– співтворчість, співпраця викладача та студентів (відмова від диктату, менторського тону, сумісний пошук, аналіз результатів) ;

– відкритість вчителя, студена культурі та світу, суспільству. Педагогічне середовище повинно бути організованим, таким чином, щоб сприяти формуванню та розвитку „Я” образу. Тобто створюються умови для розвитку особистості, особистісної ініціативи.

Інноваційність, принцип нового педагогічного мислення, базується на наступних аспектах:

– усвідомлений аналіз професійної діяльності на основі мотивів;

– проблематизація дійсності бачення конфліктів, протиріч;

– критичне ставлення до норми;

– педагогічна рефлексія, творчість;

– відкритість середовищу професійним інноваціям;

– самореалізація, втілення в професійній діяльності своїх особистісних намірів та образу життя;

– соціокультурний діалог та гра на основі розуміння, прийняття та визнання особистості, як найефективніші форми та методи навчання за інноваційним принципом. Тобто навчально професійна задача перетворюється на дослідницьку в контексті значущої проблемної ситуації.

Таким чином, сутність представленої проблеми – радикальне оновлення духовної атмосфери, основ педагогічного процесу у ВНЗ, урахування освітніх запитів студентів, потреб сучасної загальноосвітньої школи, тенденцій їхнього розвитку.

В цьому ракурсі на перше місце виходить викладач вищої школи. Саме його духовно–професійна культура, на наш погляд, є однією з психолого– педагогічних умов духовного становлення майбутнього вчителя. Бо ніякі принципи, методи та технології не діють без особистості, особистісного сенсу життя. Інакше вона перетворюється у своєрідну „віртуальну реальність”, яка існує в книгах, інформаційних носіях та яку ми не знаходимо в житті.

Отже як особистість педагог має стати у центрі виховного процесу у ВНЗ. Головне в психолого–педагогічній культурі викладача – використання свого особистісного духовного потенціалу, створення авторської педагогічної системи, креативність. Вимоги до викладача ВНЗ з точки зору нового педагогічного мислення, яке орієнтується на розумінні Іншого, діалог з ним особистісну рефлексію, на будівництво нового знання, такі:

1. Володіння педагогічним вмінням розвивати та підтримувати пізнавальні інтереси студентів.

2. Створення на заняттях атмосфери спільної творчості, колективної відповідальності, зацікавленості в успіхах товаришів.

3. Високий рівень володіння своїм предметом, здатність трансформувати матеріал предметного змісту в діяльну – комунікативну форму.

4. Практична готовність до розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій.

5. Володіння сучасними технологіями.

6. Дослідницький потенціал викладача.

7. Самовдосконалення, активність педагога.

Формування та функціонування духовної професійної культури викладача вищої школи залежить від сукупності слідуєчих психолого–педагогічних умов:

– особистісна духовно–творча концепція педагогічної діяльності (її становлення, розвиток та існування);

– розвиток рефлексії(здійснення у кожному моменті професійної діяльності свого покликання та призначення, створення індивідуально–неповторної моделі взаємодії з навколишнім світом, вміння впливати на особистісну даність іншої людини);

– включення викладача в інноваційний процес у ВНЗ;

– повний розвиток педагогічних здібностей, самоактуалізація, що веде до особистісного зростання, формування власних концепцій, врешті решт орієнтація педагога на прогресивний варіант особистісно – творчої самореалізації;

– потреба в самовдосконаленні, диференціація та індивідуалізація в процесі підвищення науково– педагогічної кваліфікації.

Річ у тому, що вища школа відкриває нові перспективи та можливості для сумісної творчості, духовної діяльності, пов'язаної з професійною педагогічною спрямованістю викладача та студента.

Як бачимо перед викладцько професорським складом вищої школи стоять дуже складні завдання: виховувати в собі толерантність по відношенню до нетрадиційного змісту навчальних занять, увагу до думки вихованців, разом з цим постійно затверджувати статус непересічних духовних, естетичних та моральних цінностей. Тобто маємо протиріччя з одного боку – відкритість молодіжній субкультурі – з іншого – ця субкультура іноді несе в собі небезпеку регресу та підміни справжньої духовності на її сурогати.

Привертає увагу етнічна неоднорідність студентів, які несуть в освіту свої еталони культури. Багато ВНЗ на Україні вже накопичили досвід білінгвізму. Але тут проблема значно ширше. Йдеться про те, що в самому змісті освіти реалізувати ідею діалогу культур, залучити студентів до особистого досвіду викладача, до інтимної "культури Майстра" [5]. Безперечно ці всі питання потребують подальшого вивчення та аналізу.

Підводячи підсумок розглянутої проблеми духовного становлення майбутніх педагогів в сучасних соціокультурних умовах, можна констатувати, що радикального оновлення потребує вся атмосфера та основи педагогічної освіти. Освітнє середовище у ВНЗ повинно будуватися на принципах духовності інноваційності, особистісно-орієнтованих формах та методах підготовки спеціалістів, орієнтуватися на варіативність, творчість. В центрі усіх процесів у ВНЗ повинна бути духовно багата та прагнуча досконалості особистість педагога вищої школи, який будує свою роботу на педагогіці співробітництва: „Навчати потрібно не лише знань, вмінь репродукувати інформацію, а й мислити. А це вже принципово – інший тип змісту, інші цілі освіти. Професорско-викладацький склад вищої школи має вводити студентів у предмет, навчати їх методів здобування знань, а конкретні теорії, знання вони мусять опанувати самі” [3, 129].

В цьому контексті педагогічний університет повинен стати школою духовності, творчою лабораторією, школою цілісного прийняття світу, гуманних відносин: „Тому головне створити найкращі умови для самопізнання, саморозвитку, а потім і самореалізації власної сутності кожної особистості. В цьому шлях до особистісного щастя кожної людини, в цьому – єдиний спосіб ненасильницького динамічного прогресу суспільства, нації, держави.” [3, 130]

Література:

1. Авдіянц Г.Г. Курс „Історія соціальної роботи” і духовне становлення майбутнього педагога // Рідна школа.– 2003.–№4.– С55–56.
2. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной деятельности учителя //Педагогическое образование и наука. – 2002.– №4. С62–68.
3. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003.
4. Подставкіна А.В. „Від рівня якості вищої освіти дедалі більше залежатиме доля народу, держави і життя кожного громадянина //Рідна школа.– 2003.– №4.– С9.
5. Сенько ЮВ Гуманитарные основы педагогического образования.– М.: Издательский центр „ Академия», 2000.
6. Сластенин ВА. Профессионализм педагога: акмеологический контекст //Педагогическое образование и наука.– 2002.– №4. С4–10.

Л.Алексеева, Ю.Петренко, Р.Суровцева

К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

З позиції соціальної значущості розглянуті передумови, шляхи гуманізації та оптимізації підготовки фахівців у гуманітарному ВУЗі. Актуалізуються можливі шляхи та підходи до реалізації зусиль по формуванню професійного світогляду та компетентності фахівців усіх рівнів освіти, виховання та психологів–практиків, що до реальних умов їх діяльності.

В настоящее время преподавание в гуманитарном ВУЗе всё ещё продолжает базироваться на традиционном для нас материалистическом понимании сущности человека как материального субстрата, задача которого «...не ждать милостей от природы, а взять их у нее». Эта мировоззренческая установка продолжает определять в обществе стереотипное отношение не только к природе, друг к другу, но и к личному здоровью. И, к сожалению, продолжает оставаться ведущим в школьном образовании и, что особенно тревожно, в программной подготовке специалистов–гуманитариев. Более того, психогигиенические и психофизиологические знания в учебных программах других специальностей представлены на уровне понятий, а их преемственность в специальных дисциплинах практически не предусматривается [1].

Понятно, что сложная социально–экономическая ситуация в стране не может быть разрешена без радикального реформирования базисных структур, одной из которых является национальное образование. А это, прежде всего, реформирование системы подготовки специалистов гуманитарного профиля. Сегодня стало очевидным, неутешительное для нас, признание несостоятельности, наработанной в целом, за последние десятилетия, системы образовательных и воспитательных приёмов. Поскольку следствием их практического использования стала, зловещая ныне, динамика психоземotionalных и физических расстройств здоровья, детской беспризорности, преступности, смертности, дискредитации статуса учителя.*

Не последнюю роль в этом сыграли недооценка и обезличивание, в образовании и воспитании, знаний о возрастной

* Здесь и далее для обоснования высказанного положения мы не даём ссылок на конкретные значения показателей из медицинской статистики, поскольку эта информация давно перестала быть достоянием только специалистов.

психофизиологической сущности и особенностях учащихся, как объекта многолетнего профессионального воздействия.

Действительно, эти знания в системе образования пока не обозначены как конкретно обязательный, то есть, базовый компонент профессии и, как следствие, практически не являются для учителя ни профессиональной потребностью, ни необходимостью. Свидетельством тому являются данные И.П.Шабановой и Л.А.Зубко (2002) о том, что в среде младших школьников 85% анкетированных проявляют безразличие или негативизм в заинтересованности в своём здоровье. Само здоровье, как компонент “щасливого життя” в лучшем случае находится на 3–4 месте. Напомним также, что по мнению выпускников общеобразовательных школ, одним из ведущих факторов школы, негативно влияющим на их здоровье, являются личностные и профессиональные качества учителя [1].

На уровне периферийного ВУЗа информация медицинской направленности традиционно (и это надо признать) рассматривается в целом как непрофильная для педагога. В связи с этим, объём учебного времени, предусмотренный для неё программой, попадает в число первоочередных жертв административного разрешения внутривузовских “трудностей”. При этом, “очаровывает” административная непреклонность в непонимании практической бессмысленности перевода медико–психологических знаний в раздел “Самоподготовка”, как и привлечение к их преподаванию специалистов, не имеющих профессионального понимания педагогических задач. Не говоря уже о пограничной ситуации, когда накапливаемая десятилетиями учебная база по дисциплине отправляется в небытие волевым административным решением. Далее мы попытаемся последовательно рассмотреть это, как закономерность в личностной позиции специалиста с высшим гуманитарным образованием.

Наш многолетний опыт работы в ВУЗе свидетельствует о том, что уровень валеологических знаний в среде преподавательского коллектива всё ещё находится на уровне абстрактного понимания как сущности здоровья, так и роли и конкретного содержания индивидуального участия в его формировании. Ведущим является утверждение, что обеспечивать здоровье всем и на всех уровнях должна система здравоохранения; как отражение доминирующего в общественном сознании стереотипа негуманного отношения к себе во имя...

В связи с этим, мы не исключаем, что ведущим эмоциональным проявлением, на излагаемое в данной статье, станет недоумение и ирония. Это, само по себе, выдвигает в число первоочередных задач реформирования образования “валеологизацию” сознания

преподавателя гуманитарного учебного заведения; по мнению В.В.Колбанова [6] – “валеологический ликбез”. Оправданность такого подхода диктуется ещё и необходимостью разработки и внедрения в образовательную практику комплекса индивидуальных защитных мер, снижающих вероятность распространённых в настоящем, профессиональных деформаций психики специалиста [5].

Сущность же упомянутой закономерности наиболее демонстративно, на наш взгляд, отражает официальный статус в педагогике термина “эксперимент”, даже без негативных ассоциаций и риторических вопросов типа “на ком?”. Хотя, можно также на риторическом уровне дать пояснение “на ком?”. Сейчас практически сложно найти здорового ребёнка в любом возрасте [2, 3] – “...в 2000 году только 1% родившихся детей можно считать здоровыми...” (В.Ю.Рогожин). Далее, понятно, ситуация только усугубляется... Вот-вот, именно на этом “контингенте” и строится исследовательская практика и в педагогике и в психологии, а результаты внедряются также на “контингенте”. Таким же. И опять без должных поправок на отклонения в здоровье (физическом, психическом, духовном).

Независимо от того, какой вариант реформирования образования выберёт общество, в образовании должна быть нормативная база, защищающая здоровье учащихся от экспериментов над ним (тем более, в силу психофизиологической недоученности специалиста). Более того, приоритетными должны стать не поиск способов стимуляции уже скомпрометированного психоэмоционального и физического статуса детей, а коррекционная направленность в разработке конкретных рекомендаций для общеобразовательной практики. Так как, проблема психоэмоциональной и физической коррекции (и реабилитации) здоровья выдвигается сегодня в число первоочередных проблем суверенного выживания нации.

Вновь оговоримся: в образовании нас интересуют аспекты образования *сугубо с позиции его безопасности и ответственности за здоровье (до)школьников*, и именно с этих позиций мы рассматриваем излагаемую в статье информацию.

Понятно также, что для успешного реформирования системы, необходим концептуально иной подход, в котором основополагающими, по нашему мнению, должны стать осознание и реализация в обществе древних постулатов: *Земля – это живой организм* и – *детей обмануть невозможно*. Постулатов, уже достаточно обоснованных, даже по современным меркам. Любое отступление от этого – путь к нашей действительности. Сейчас уже неважно, почему и как это было (вольно, невольно, исключительно из желания детям добра или нашего понимания добра), так как принципиально важным является совсем

другое: понимание того, что именно в этом – истинная сущность революционной ситуации в стране. Всё остальное – политические, экономические, социальные и др. перипетии – это только многоликая атрибутика этой сущности. Это вовсе не означает пролетарского подхода (“...разрушим до основания, а затем...”), тем более, что практика обучения и воспитания накопила достаточный опыт того, что, несмотря на почти вековую давность, “затем” не только не наступило, а обобщённо трансформировалось во всё ещё неподъёмную проблему гуманизации образования.

В тоже время, и в этих условиях, не теряют своей концептуальной актуальности, традиционно провозглашаемые и известные нам цели и задачи образования (“...личности, способной инициативно, творчески...и т.д. решать...” [7], как и сущности администрирования, как меры нравственной и профессиональной ответственности за выполняемую работу. Коль уж страна вступает на путь гуманизации прав и обязанностей.

Вообще–то, сама по себе, утрата чувства реальности в структуре психического здоровья (индивидуального, нации) искажает основополагающее – мировоззрение, а как следствие – нравственность, как систему ценностей. Общественному сознанию, вероятно, необходимо в полной мере ”освоить“ очевидную сегодня направленность в нашей эволюции – вымирание, чтобы вернуть себе чувство реальности (?); а на опыте неизбежных при этом индивидуальных потерь приобрести (в том числе профессиональное) понимание того, что *дети – не наше будущее, они – наше настоящее*, которому мы создаём такое будущее, какое создаём.

Дети подтолкнули нас к пониманию этого. Они смогли преподнести нам жестокий урок, воочию показали кто они, а кто мы, как система “давно перешагнувшая критическую отметку”. Они, спасаясь, просто массово бегут от нас: явно, скрыто и худшее в этом – что, несмотря на всё, они не хотят возвращаться. Мы же, как только можем, продолжаем убеждать их в их правоте, насаждая им в сознание насилие, бездумную жестокость и безнравственность, псевдокультуру, ... И они ждут. Ждут осознания нами уже произошедшего, ждут нашей мудрости – умения слушать и слышать детей, ждут наших конкретных действий, отражающих, так долго декларируемое нами, их ключевое место в нашей жизни.

За годы мирной независимости (и лет то, как будто, прошло немного) мы смогли создать в стране до 100 миллионеров и “Службу розшуку дітей”. Детей практически потерянных для общества, поскольку возможность их психофизической коррекции и

реабилитации на общегосударственном уровне по ряду причин пока весьма ограничена. Позитивно способствующей изменениям, является реальная оценка сложившейся ситуации, как динамичного показателя в качественной характеристике нашей эволюции – духовной деградации (?). Как единство диалектически обоснованного перехода количества в качество.

Причём, первично количественное накопление негатива в организационных структурах человеческой сущности (духовной, психической) с параллельным

адекватным проявлением, а не переходом на уровень нашего физического тела. Именно в этом, концептуально психосоматическая сущность как расстройств здоровья, так и успешного разрешения кризисных ситуаций.

Исторически сложилось так, что воспитание детей всегда поручали наиболее уважаемым и мудрым. В древнем Вавилоне, Египте, Ассирии учителями были жрецы, в Греции – философы и поэты; в Киевской Руси учителя называли “майстром”... (А.И.Кузьминский, В.Л.Омеляненко; I.M.Чемерис). Сейчас мы не можем в полной мере рассматривать родителей как воспитателей. Ранее они были заняты преимущественно строительством светлого будущего, а первичным воспитательным звеном была система детских дошкольных учреждений и школа. Сейчас “строительство” заменено “добыванием” с тем же, в лучшем случае, первичным воспитательным звеном. Только 20% родителей младших школьников рассматривают здоровье своего ребёнка ведущим фактором в его будущем.

Неизменными, как и во все времена, остаются высокие требования к воспитателю и учителю. Безусловно, **духовный уровень специалиста в образовании и воспитании**, как показатель его психического и профессионального статуса, **всегда должен быть выше уровня его знаний**. Более того, статус учителя в обществе является прямым отражением уровня общенационального понимания того, что **образование – практически единственная из организационно оформленных структур государства, способных гуманно и, в конечном счете, радикально решать его проблемы**. Это, в большинстве зарубежных стран позволяет рассматривать образование реальной сферой долгосрочных государственных капиталовложений в развитие экономики. То есть, как общество учится и воспитывается, (точнее, ... кто учит и воспитывает), так оно и живёт и (настолько) процветает. Наша реальность, к сожалению, такова, что общество пока не способно, а образование и воспитание в

своём понимании сущности ”розбудови освіти” не делают реально значимых шагов по освобождению психики “подвластного” им контингента от цивилизованного невежества взрослых. И это, несмотря на то, что нормативная база для реального изменения положения, государством уже фактически создана.

И педагогика, и психология должны быть уже готовы к этому, поскольку они уже сейчас работают, в массе своей, именно с такими детьми. В связи с этим, актуальным является обобщение разночтений, имеющих место в определении и смысловом наполнении понятия “профессиональная компетентность педагога” (В.Н.Введенский, А.Н.Новиков, В.А.Сластелин, А.К.Маркова, С.Н.Чистякова и др.) и придание ему юридического статуса. По нашему мнению, медико–психологические и валеологические знания, а также умение практически применять их в повседневной работе, должны стать существенной составляющей этого понятия, квалификационной карты выпускника, а затем, как один из обязательных критериев, при аттестации профессионализма педагога.

Следует подчеркнуть, что ориентирование, а не подчинение, как в ряде случаев трактуют, педагогики на психофизиологию и медицину является неременным условием успешной реализации в настоящем педагогических устремлений М.Монтесори, О.Депрома, П.Ф.Лесгафта, Г.И.Россолимо, А.П.Нечаева, Н.Е.Румянцева и др. Это, само по себе, предполагает критическое осмысливание, по определению Б.М. Бим–Бода, “тоталитарного течения” в педагогике (К.Цеткин, В.И. Ленин, Н.К.Крупская, А.В.Луначарский и др.). В целом, такой подход создаст реальные условия не только для формирования у учащихся “Я–концепции” в современном ее понимании, но и для понимания актуальности и социальной значимости **признания и реализации коррекционной педагогики, как базового направления в подготовке специалистов всех уровней** для образования и воспитания.

В современных условиях педагогика быть другой просто не может, **если гуманизм – это создание условий для выживания наибольшего количества родившихся и их последующей жизни с наибольшей реализацией творческого потенциала.**

Фактических данных для обоснования, разработки программы и учебно – методического обеспечения дисциплины, ранее условно обозначенной нами как “Медицинская валеология”, в научно – методической литературе накоплено достаточно. В тоже время актуализируется разработка мер, снижающих вероятность того, что эти знания по–прежнему останутся не востребуемыми как “непрофильные” в образовании.

Наибольшую трудность в этом, по нашему мнению, составляет реализация преемственности этой информации в программном, методическом и учебном обеспечении специальных дисциплин. И, прежде всего, в преодолении барьера из существующих стереотипов, психологических установок в понимании сферы их прикладной значимости и узко профессиональной интерпретации в административных структурах.

С позиции биоэтики, как наиболее информационно ёмкого и гуманного направления в глобализации образования, усилия образовательного процесса должны быть направлены на формирование у учащихся знаний и умений “работать” с собственным сознанием. В этом и есть психофизиологическая сущность механизмов саморегуляции (“Я–концепция”) и др.

Исходя из этих позиций, нами была предпринята попытка изложить студентам – историкам, как наиболее негативно настроенной части аудитории к медико–психологическим знаниям, более индивидуально значимое понимание отдельных фрагментов их программной подготовки. В рамках статьи мы изложим эту информацию тезисно. О результатах предлагаем судить по собственной реакции восприятия нижеследующего.

Установка: стойкость сохранности мифов, сказаний и т.д. в сознании человечества достоверного, по своей сути, объяснения не находит. Возможны два пути в понимании этого феномена: как периодическое подтверждение историческими фактами или же – как генетическая обусловленность этого.

Объектом обсуждения были (выборочно) взяты подвиги Геракла.

Для интерактивного обсуждения (“мозговой штурм”) было предложено два утверждения:

- это зашифрованная история этапов эволюции цивилизаций, предшествующих нашей;
- это зашифрованные этапы эволюции индивидуального сознания.

При аналитическом рассмотрении, возникающих в процессе обсуждения гипотез, наряду с традиционными знаниями по дисциплине, была использована адаптированная для аудитории информация о современном понимании сущности сознания, как поля активных частиц, требующих (само)организации; энергоинформационной сущности человека, общения и др. То есть, информации, очевидно подтверждающей первичность духовного и вторичность материального начала в мировоззренческой позиции человека (и общества) и его приоритетность в разрешении проблем [3].

Исходя из медико–психологического обоснования последовательного рассмотрения каждого из 12 подвигов выявилась логически обоснованная общность взятых утверждений, как этапов эволюции (и возможностей) общественного и индивидуального сознания. Это создаёт условия для понимания и объективной оценки как исторических аспектов прошлого, настоящего и будущего цивилизации, так и ведущей роли личности (и образования) в формировании своего собственного настоящего и будущего. Как частность – своего здоровья.

Кроме того, такой подход позволил студентам объективно оценить свой уровень индивидуальной инициативности, творчества, умения брать ответственность, оперировать информацией из смежных дисциплин и др., как качеств личности, сформированных в школе.

Мы разделяем мнение Н.Н.Мурованной (2004) о том, что профессиональная компетентность, как совокупность, интегрирует в себе не только компетенцию, как узкий круг профессиональных вопросов, в которых свободно ориентируется специалист. Поэтому, не лишено практической целесообразности рассмотрение с валеологических позиций и других (мифологических) ситуаций, и не только применительно к профессии историка.

Для примера рассмотрим мифологическую деятельность Гермеса Трисмегиста. По преданию он располагал колоссальными, по объёму и глубине, знаниями в большинстве отраслей бытия. Именно уровень этой информации явился основанием для её оценки как истинных (эзотерических) знаний. Можно достаточно обоснованно предполагать, что это были знания предшествующей цивилизации. Очевидна и неподготовленность его современников воспользоваться ними. Естественно выглядит и поручение Гермеса ученикам своей школы разработать вариант для “непосвящённых в истинные знания – профанов”. “Зашифрованный” в 30 000 рукописей, такой вариант в последующем был востребован в науке, технике, медицине (“рукопись Эбера”)*, в философских и религиозных течениях. Мы постигаем эти знания, например, из Библии в виде основных заповедей нравственности и другой информации, истинный смысл которой нам и сегодня остаётся понятным только интуитивно.

Валеологический подход к оценке нравственной сущности данного, далеко не надуманного варианта рассмотрения мифологической ситуации, направлен на обоснование навыков

* Остальные рукописи считаются утраченными при пожаре во времена Клеопатры в, созданной Птолемеем П., Большой Александрийской библиотеке.

объективного анализа реальности и принятия решений. Поскольку установлено, что в большинстве своём (в 92–95% случаев) принимаемые решения – “левополушарные”, т.е. не оптимальные в разрешении ситуации. Их адекватность ситуации находится в зависимости от способности человека использовать в этом процессе интегрированное участие обоих полушарий мозга. Отсюда – “утро вечера мудренее”, “задним умом все мы сильны”, “необдуманное”, по сути, уже обдуманное решение и т.д. Отсюда и практическая значимость умения интегрировать “работу” полушарий.

Оправдано “валеологическое” рассмотрение в учебном материале символа “кадуцей”, распространённое использование которого в (профессиональной) символической, чаще всего, не соответствует его изотерической сущности. В лингвистике – мата, как языка магии, а не фольклора, бездумное употребление которого таит в себе реальную угрозу для психоэмоциональной сферы и др.

Заслуживает предметного рассмотрения ещё один практически важный, не только как психофизиологический, аспект в реформировании общеобразовательной системы.

Общепринятая в настоящем эмоционально–рациональная практика приёма в учебное заведение и подготовки специалистов “по валу” не учитывает значимости возрастных психоэмоциональных факторов и рационального компонента в выборе профессии. В стране нет пока общеобразовательной системы, сводящей к минимуму (как в Германии, Франции) “скрытый брак” – разочаровавшихся в профессии или сознательно, из рациональных соображений получающих её. Следует признать, что в современных экономических условиях, предпринимаемые правительством усилия по материальной реабилитации работников образования, значительно увеличат удельный вес этого “рационального брака”. Тем более, что “мера нравственной и профессиональной ответственности за выполняемую работу” остаётся по–прежнему обезличенной. Свидетельством сказанного является заявление министра образования и науки (март, 2005) о путях реформирования системы поступления в ВУЗы. Согласно этому заявлению фактически совершенствуются пути решения двух прежних задач, объединённых в одну целевую установку: “насыщение спроса на специалистов” и “выживание ВУЗа”, в том числе и в условиях конкуренции. Ведущий признак конкуренции, как показатель качества в образовании – профессиональная компетентность выпускника, конкретно не учитывается. В тоже время просматривается, как знакомая нам по реформированию школьной шкалы оценок, “закономерность в личностной позиции”, так и наше традиционное – хотели как лучше, а

получается... Так, как завершается сейчас стихийное “насыщение спроса” (без спроса) на психологов – закономерным (?) несоответствием подготовки для профессионального решения задач в реальных условиях.

Кстати, несмотря на прагматизм, образование США неоднократно проявляло оперативность в понимании и реализации необходимости смещения акцентов в образовательной системе при возникновении революционных, по своей сущности, ситуаций. Так, спустя считанные дни после полёта Ю. Гагарина, именно оно предложило Конгрессу альтернативу: “...либо мы выучим математику и физику, либо будем учить русский язык”; на “движение” хиппи – “...в нравственности основа демократии”. Вот бы и нам такое.

Начиная с 1947 года (фонд Карнеги, США), за рубежом, а в нашей стране за период 1993–94 гг. и далее, накоплен достаточный опыт практического использования тестирования в педагогике и образовании в целом, как формы обучения и контроля уровня знаний. В частности, у выпускников общеобразовательных школ, а также использования результатов этого тестирования в конкурсном зачислении в ВУЗы и другие учебные заведения.

В связи с изложенным, по нашему мнению, резонно создать (как экстренная мера) ***систему независимого, но обязательного тестирования абитуриентов на профпригодность, а результаты этого тестирования учитывать как ведущие в определении “проходного балла”.***

В комплексном подходе к реформированию образования, разрешение валеологических проблем, как ведущих в его гуманизации в современных условиях, на уровне отдельного ВУЗа доступно для реализации. Достаточно конкретной нормативной базы и эффективного контроля за её соблюдением.

По определению П.П.Блонского, педагоги смогут делать, если будут знать что (и как!) делать. То есть, научить учителя формировать и сохранять своё здоровье и здоровье учащихся можно. И, если этому научить учителя, а точнее, если образование даст возможность его действительно научить (на уровне знаний и практических умений, а не понятий), соблюдая при этом принцип преемственности валеологических знаний, то решение проблемы гуманизации образования становится реальной. Даже, если рассматривать оптимизм, как дефицит объективной информации.

Литература:

1. Алексеева Л.А., Бабак В.В., Петренко Ю.С. Медично–педагогічні проблеми валеологічного світогляду в освіті та вихованні. Проблеми освіти: Наук.–метод.зб./Кол.авт.–К.: Наук.–метод. центр вищої освіти, 2002 – вип.. 28, с. 277–287.

2. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие детей и подростков. – Киев: Здоровье, 1985.–179с.
3. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека. – СПб., 1992. – 209с.
4. Аршавский И.А. Физиологический механизмы и закономерности индивидуального развития. – М.: Наука, 1985. – 270с.
5. Зайцев Г.К. Здоровье школьников и учителей. – СПб., 1995. – 155с.
6. Колбанов В.В., Зайцев Г.К. Валеология в школе. – СПб, 1992. – 52с.
7. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.:Школяр, 1997,С. 74.
8. Нестеровский А.В. О наследственных болезнях.– М.: Знание. 2000. – 210с.
9. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология. – СПб., 1995. – 262с.
10. Цузмер А.М., Петрушина О.Л. Человек и его здоровье. – М., Просвещение.1992.– 370с.

І.Бендера

ПРОГРАМУВАННЯ НАСКРІЗНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «МЕХАНІЗАЦІЯ ПЕРЕРОБКИ ТА ЗБЕРІГАННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ПРОДУКЦІЇ» СТУДЕНТАМИ АГРОІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В статті приведені основні положення та практичні рекомендації з програмування наскрізної самостійної роботи при вивченні дисципліни «Механізація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції» студентами агроінженерних спеціальностей.

1. Постановка проблеми у загальному вигляді. Основні задачі сільського господарства – це забезпечення населення продовольством а промисловості сировиною.

Ключова роль в рішенні наведених задач належить інженерній службі аграрних підприємств та відповідно освітянській системі, яка їх готує.

Офіційний перелік напрямів та спеціальностей на кінець 2004 року визначає слідуєчі агроінженерні спеціальності: «Механізація сільського господарства», «Енергетика сільськогосподарського виробництва», «Електрифікація і автоматизація сільського господарства».

Близькими за освітньо–професійними програмами (ОПП) слід вважати такі спеціальності як «Машини та обладнання сільськогосподарського виробництва»(Напрямок «Інженерна механіка») та «Професійне навчання. Механізація сільськогосподарського виробництва і гідромеліоративних робіт». (Напрямок «Професійне навчання»).

Характерною рисою для всіх спеціальностей є наявність в ОПІ інженерних дисциплін тісно пов'язаних із специфічними аграрними об'єктами – ґрунт, насіння, добрива, плоди сільськогосподарських культур (дерев, кущів), продукція тваринництва (м'ясо, молоко, шерсть), які, як правило, мають абсолютно різні, а часто діаметрально протилежні механіко–технологічні, зооветеринарні, агротехнічні та інші властивості.

Інженерне вивчення наведених суб'єктів аграрного виробництва не достатньо, а часто не можливо традиційними методами.

На перший план виступає самостійна діяльність студента на всьому розмаїті об'єктів з вивчення – аудиторія, лабораторія, майстерня, навчальний полігон, реальні польові сівозміни, інформаційні центри – комп'ютерні центри, бібліотеки тощо.

Навчальний час студента вищого закладу освіти передбачає вивчення дисциплін в аудиторіях під керівництвом викладача та самостійне опрацювання програмного матеріалу.

У нормативних документах відсутній чіткий поділ загального обсягу годин на аудиторні і самостійні. В реальних умовах, при складанні робочих навчальних планів, відправними точками при формуванні характеру поділу виступають традиції закладу освіти, факультету, рівень постановки викладання тієї чи іншої дисципліни і, в багатьох випадках, наявність наукової школи та позиція авторитетних педагогів–науковців, які їх очолюють.

В положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах законодавче передбачено мінімальна частка (1/3 загального обсягу) навчального часу на самостійне вивчення програмного матеріалу студентом. Організація аудиторної роботи детально розроблена і включає в себе лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи. Організація самостійної роботи з огляду її специфіки, змісту, різних видів, методично розроблена недостатньо.

Одночасно в «Положенні» самостійна робота трактується як основний засіб оволодіння програмним матеріалом у час, вільний від обов'язкових аудиторних занять [1].

Основні постулати Болонської угоди щодо створення єдиного європейського освітнього простору теж базуються на домінуючому положенні самостійної діяльності студента, як основній формі отримання, а правильніше сказати здобування знань з обраної спеціальності [2].

У формуванні професійного світогляду у висококваліфікованого спеціаліста саме позааудиторна самостійна робота відіграє надзвичайно важливу роль, так як лише самостійний пошук істини

розширює фахові знання, допомагає набути стабільних кваліфікаційних умінь, закріплює виробничі навички, привчає працювати постійно і творчо, сміливо вирішувати поставлені викладачем, а в майбутньому і виробництвом задачі.

Розвиток умінь та навиків у студентів працювати самостійно – важлива складова навчально-виховного процесу. Навчити студентів самостійно здобувати знання, удосконалювати уміння та навички – основне завдання викладача вищого навчального закладу.

Девіз Монтесорі «Допоможи мені зробити це самому» повинен бути наріжним каменем навчального процесу. Навчити студента самостійно працювати – складний і багатогранний процес. Він вимагає творчого пошуку, різних форм педагогічного впливу, розробки різноманітних методичних матеріалів для кожної дисципліни, використання сучасних технічних засобів навчання, розробки активізуючих алгоритмів самостійної роботи.

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій по темі. З останніх досліджень проблем організації самостійної роботи студентів найбільш ємкими є роботи М.М. Солдатенка (2002р.) [3]. Автором розглянуті методологічні проблеми, щодо організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, проаналізований категоріальний та понятійний апарат, який розкриває процес самостійної пізнавальної діяльності та співвідношення між науковим пізнанням та науково-пізнавальною діяльністю.

Слід зауважити, що М.М.Солдатенко чітко бачить причини неефективності самостійної роботи: «...Значна частина студентів систематично самостійно не працює. Одні не вміють, інші не хочуть. Можна сказати, що саме не вміння організувати таку роботу часто призводять до небажання розпочати незнайому справу. І далі – автор робить висновок, що самостійна робота буде ефективною якщо ... поставити учня в таку ситуацію, яка б у скороченому вигляді імітувала процес наукового пізнання» [3].

Конкретні рекомендації, щодо організації самостійної роботи розроблені вченими Інституту психології та педагогіки професійної освіти. Самостійна робота над поставленим завданням (навчальним проектом) – це практика особистісного орієнтованого навчання. У свідомості учня це виглядає таким чином: «Все що я пізнаю я знаю, для чого це мені потрібно і де я можу ці знання застосовувати».

Для педагога – це прагнення знайти розумний баланс між академічними і прагматичними знаннями і вміннями та навичками [4].

Оцінку проблеми, як інтернаціональної міжгалузевої, дала Н.Г.Ничкало (2000р.) «Навчання працювати» ЮНЕСКО розглядає як

одну з складових, на яких тримається освіта, тобто професійні навички набуваються одночасно з умінням справлятися самостійно у будь-якій ситуації і працювати в колективі [5].

Питанню підвищення ефективності самостійної роботи студентів агроінженерних та інженерно-педагогічних спеціальностей присвячені наукові розробки Подільського державного аграрно-технічного університету (ПДАТУ) [6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19].

Науковою новизною та оригінальністю останніх є ідея програмування тематики курсових робіт (проектів), а при можливості максимальної кількості маломістких видів самостійної роботи в розрахунку їх входження до кінцевої кваліфікаційної роботи – дипломного проекту та роботи. Авторами введені спеціальні терміни – **наскрізна самостійна робота, наскрізне курсове та дипломне проектування**, що на їх погляд, найбільш вдало відображає сутність науково-методичного напрямку.

Науковцями ПДАТУ розроблена концептуально, деталізована у робочих варіантах і починаючи з 2000р. впроваджуються в навчальний процес з підготовки інженерів-механіків (спеціальність «Механізація сільського господарства»), інженерів-педагогів (спеціальність «Професійне навчання») та інженерів-енергетиків (спеціальність «Енергетика сільськогосподарського виробництва») педагогічна технологія наскрізного планування та організації самостійної роботи студентів на освітньо кваліфікаційних рівнях: «Молодший спеціаліст», «Бакалавр», «Спеціаліст».

Розробляються схеми наскрізності на ОКР «Магістр».

Результати наукових досліджень опубліковані в наукових збірниках Національного аграрного університету, Української інженерно-педагогічної академії, Інституту педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка, Вінницького державного педагогічного університету, Московського державного університету технологій і управління (Росія) та інших.

3. Виділення невирішених раніше частини загальної проблеми. Аналіз наукових досліджень з наскрізності в організації самостійної роботи виявив, що в основному питання програмування технології виконання на концептуальному рівні для спеціальності в цілому, конкретизовані для окремих ОКР де суб'єктами процесу є «Студент-викладач», «курсів роботи», «дипломні роботи (проекти)».

Не розкриті особливості програмування наскрізної самостійної роботи в межах окремих дисциплін фахової випускної групи

навчального плану в межах окремого існування із врахуванням міжпредметних зв'язків з іншими дисциплінами які вивчалися раніше та паралельно.

4. Формування цілей статті. Постановка задачі. Основною ціллю даної розробки є програмування наскрізної роботи для студентів спеціальності «Механізація сільського господарства» при вивченні фахової дисципліни «Механізація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції» на ОКР «Бакалавр».

Для реалізації поставленої цілі необхідно розв'язати наступні задачі:

1. Виділити з робочої програми базової дисципліни та тих, які читаються паралельно, всі види самостійної роботи, вивчити їх зміст, обсяги.
2. Виділити змістовну частину курсової роботи за розділами та фрагментами.
3. Розробити схему тематичного входження маломістких видів самостійної роботи базової дисципліни та суміжних дисциплін в курсову роботу.
4. Розробити механізм впровадження та функціонування методики наскрізної самостійної роботи в межах базової дисципліни.

5. Виклад основного матеріалу досліджень. Харчова та переробна промисловість України – одна із провідних галузей народногосподарського комплексу. За обсягом валової продукції вона посідає друге місце після машинобудування і металообробки, третє за кількістю робітників, п'яте – за вартістю основних виробничих фондів. Переробна промисловість об'єднує 22 спеціалізовані галузі, що включають більше 40 основних виробництв.

Дисципліна «Механізація зберігання та переробки сільськогосподарської продукції» (МПЗСГП) є однією із профільюючих по підготовці інженерів–механіків для підприємств переробної промисловості зі спеціальності 7.090221 – «Обладнання переробних і харчових виробництв».

Програма курсу побудована таким чином, щоб дати можливість ґрунтовно вивчити обладнання, характерне для більшості галузей харчових виробництв, об'єднане в групи з функціональним призначенням, а на останньому етапі спеціалізації більш детально вивчити обладнання окремо для конкретної галузі виробництва.

Задачами курсу є вивчення основ теорії роботи машин та апаратів харчових виробництв і засвоєння методів розрахунку їх основних параметрів, принципів схем основних типів технологічного обладнання і прийнятих систем його класифікації, будови,

особливостей експлуатації обладнання, допустимих навантажень, техніки безпеки і промислової санітарії, вимоги охорони навколишнього середовища при експлуатації технологічного обладнання, аналізування шляхів розробки конструкцій нового обладнання і перспективного напрямку його вдосконалення.

Дисципліна «Механізація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції» базується на загально інженерних, технологічних дисциплінах і є базовою для фахових (рис. 1).



Рис. 1. Структурно–логічна схема викладання дисципліни «Механізація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції».

Дисципліна викладається в загальному обсязі 162 годин, з яких 108 аудиторних та 54 самостійних.

Під час самостійної роботи студенти виконують розрахунково–графічні роботи (РГР), описові роботи (ОП) та курсову роботу (КР) (див. табл.1).

Таблиця 1.

Перелік самостійних робіт

№	Тема	Вид роботи	Обсяги		Навчальна мета
			записки, стор.	графічних матеріалів	
1.	Проектування (удосконалення) конструкції машин або апарату	КР	3	3 арк. формат А 1	Навчитися робити патентний огляд літератури та ознайомитися з досягненнями в галузі, спроектувати конструкцію машини або апарату
2.	Технологічне проектування переробного підприємства	РГР	12	1 арк. формат А 1	Вивчити методику розрахунку необхідного технологічного обладнання переробних підприємств
3.	Технологічний розрахунок конструкції	РГР	15	1 арк. формат А 1	Вивчити методику розрахунку технологічних параметрів конструкцій
4.	Складання технічного паспорту конструкції	ОР	7	-	Навчитися складати технічний паспорт згідно вимог діючих стандартів
5.	Визначення умов стійкості конструкції	РГР	5	1 арк. формат А 1	Навчитися проектувати конструкції, які відповідають вимогам стійкості та динамічності
6.	Складання алгоритму розрахунку конструкції	ОР	5	-	Навчитися складати алгоритм аналітичного проектування з метою його реалізації на ЕОМ

З метою активізації виконання всіх видів самостійної роботи впроваджена наступна схема її виконання на етапах «окремі маломісткі види самостійної роботи: розрахунково–графічні роботи (РГР), описові роботи (ОР), – основний вид – курсова робота (КР)» (див. рис. 2).

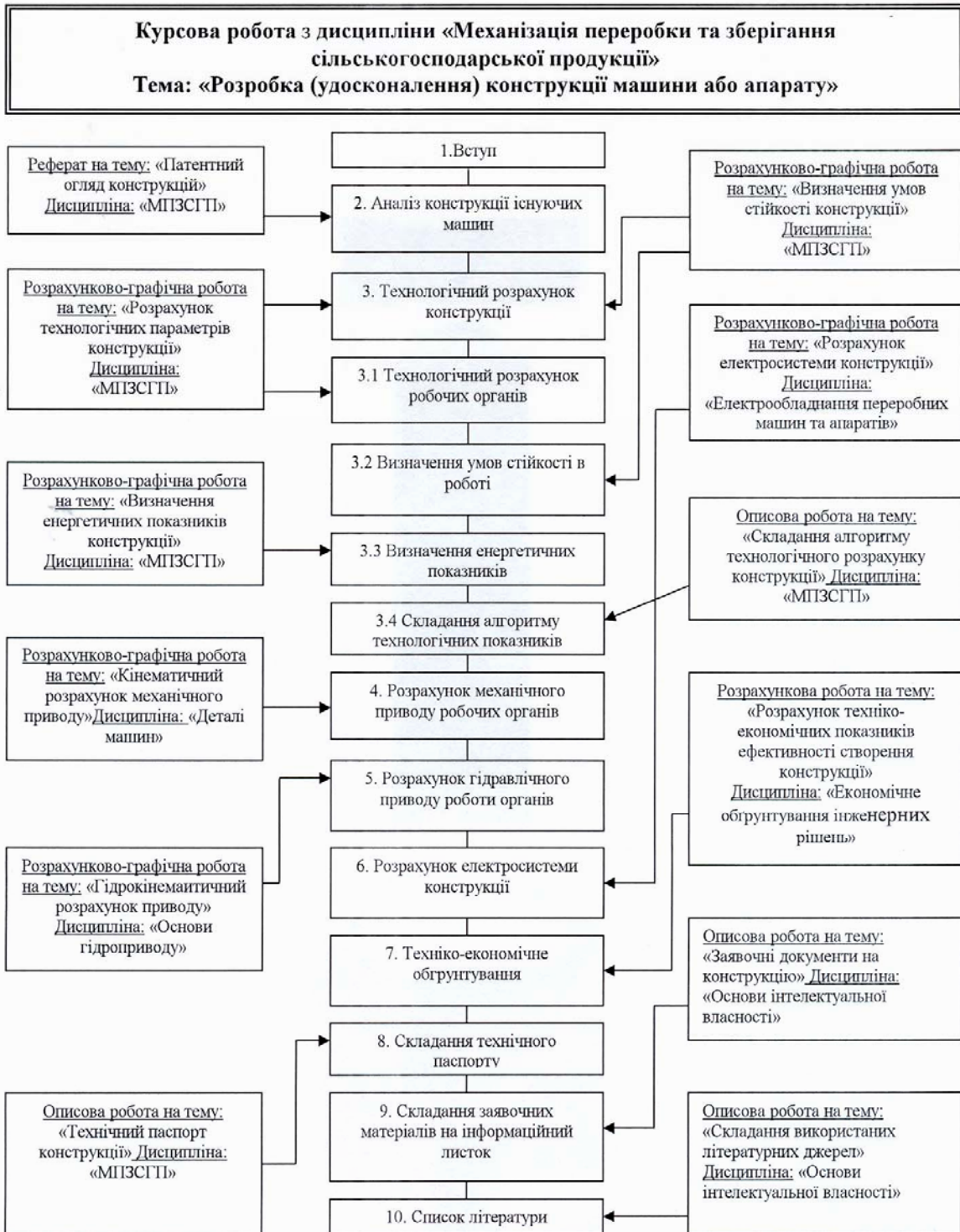


Рис. 2. Схема наскрізної самостійної роботи при вивченні дисципліни «Механізація переробки та зберігання сільськогосподарської продукції»

При цьому тематика максимальної кількості видів самостійної роботи інтегрується в курсову як окремі розділи або ж складові розділів.

При необхідності частина розділів «замовляється» з інших дисциплін, які вивчаються паралельно або ж вивчались раніше.

6. Висновки та перспективи подальших досліджень.

Трьохрічний досвід роботи за наскрізною технологією показав незаперечні переваги технології над класичною.

Студенти сприйняли її як «роботу на себе» а не «архів» вони відчули себе творцями навчальних проектів, а не механічними виконавцями тієї роботи яка займає майже половину їх робочого часу.

При виході на захисти ємких видів самостійної роботи – курсових робіт, дипломних проектів студенти повністю володіють інформаційним матеріалом, так як саме вони його накопичували цілеспрямовано і самостійно, виконуючи його на освітянському марафоні через виконання мало ємких видів самостійної роботи індивідуального характеру, тематика яких визначається самим студентом.

Вбачаємо необхідним продовжити дослідження в напрямі розробки і складання наборів регламентуючої документації наскрізної технології на рівні студента, викладача–керівника, курируючої та інших кафедр, деканату.

Окремим напрямом подальших досліджень необхідно вибрати вивчення психологічних аспектів суб'єктів наскрізності з метою вироблення стратегії і проекти її широкого використання.

Література:

1. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. – К.: Міністерство освіти України, Наказ, № 161 від 2 червня 1993р.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Трубінко В.В., Бабін І.І.) – Тернопіль. Вид-во ТДПД ім.В. Гнатюка, 2003.
3. Солдатенко М.М. Методологічні аспекти організації, самостійної пізнавальної діяльності студентів // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 2 (6). – С.24–30.
4. Педагогічні технології у неперервній педагогічній освіті: Монографія / С.О.Сисоєва, А.М.Олексюк, П.М.Воловик, О.І.Кульчицька, Л.Є.Сігаєва, Я.В.Цехмістер та інші. Заред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502с.
5. Ничкало І.Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми / Збірник наукових праць. Редкол. І.А. Зязюн та інші. – К., 2000.
6. Наскрізне дипломне проектування / І.М.Бендера, В.П.Лаврук, В.І.Дуганець, В.Ю.Бурдега, М.Я.Петрова. Вища аграрна освіта. – К. 2003. № 13. – С. 4–5 – (Інформаційний вісник МАЛУ)

7. Вербицкий А., Попов Ю., Поплесков, Андросюк Е. Самостоятельная работа студентов: проблемы и ответы // Высшее образование Россия. – 1995. – С. 137
8. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами викладання іноземних мов): Автореферат дис. Канд. пед. Наук (13.00.04). – К., 2000. – 17с.
9. Бендера І.М., Дуганець В.І. Підготовка інженерно–педагогічних кадрів в галузі механізації сільського господарства. // Проблеми інженерно–педагогічної освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 5. – Харків: УПА, 2003. – С. 76–90.
10. Бендера І.М. Наскрізне дипломне проектування не робота на кінцевий результат // Наукові записки – Вип. 51. Серія «Педагогічні науки». – Кіровоград. РВП КДПУ ім. В Винниченка. 2003. – Ч.2. – С. 129–134
11. Бендера І.М. Наскрізне курсове та дипломне проектування при підготовці інженерів–механіків сільського господарства. // Матеріали II Міжнародної науково–технічної конференції «Динаміка наукових досліджень 2003». – Том 31. Педагогіка – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2003. – С.28.–31.
12. Дуганець В.І., Бендера І.М. Шляхи удосконалення системи підготовки педагогічних кадрів для навчальних закладів професійної освіти: Збірник наукових праць НАУ. «Механізація сільського господарського виробництва». – К.: НАУ 2003. – Том XV – С.433–444.
13. Бендера І.М. Особливості організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах на принципах наскрізності (з досвіду роботи Подільської державної аграрно–технічної академії): Збірник наукових праць Національного аграрного університету. «Механізація сільськогосподарського виробництва». К.: НАУ, 2003. – Том XV – С.377–389.
14. Бендера І.М. Організація навчального процесу на принципах наскрізності при підготовці інженерів–педагогів в галузі механізації для професійних закладів професійної освіти. Проблеми інженерно–педагогічної освіти. Збірник наукових праць. – Випуск 5. – Харків УПА, 2003. – С 299–307.
15. Бендера І. Організація самостійної роботи майбутніх інженерів–механіків сільського господарства принцип наскрізності. Неперервна професійна освіта // Теорія і практика: науково–методичний журнал. – К.: 2003. – Випуск 2. – С.133–144.
16. Бендера І.М. Програмування самостійної роботи за принципом наскрізності при підготовці фахівців за ОКР «Спеціаліст» із спеціальності «Механізація сільського господарства». /Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Збірник наукових праць. – Випуск 5./Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та інш. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С.398–404.
17. Бендера І.М. Активізація самостійної роботи студентів агро інженерних спеціальностей при здобутті освітньо–кваліфікаційного рівня «Спеціаліст». Нові технології навчання: Науково–методичний збірник /Кол. Авт.– К.: Науково–методичний центр вищої освіти. Спецвипуск, 2004. – С.112– 119.
18. Бендера І.М., Корольчук О.В. Активізація самостійної роботи студентів інженерно–педагогічних спеціальностей при здобутті освітньо–кваліфікаційного рівня «Спеціаліст». Матеріали міжнародної наукової

практичної конференції „Динаміка наукових досліджень 2004”. – Том 25 «Педагогіка». – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С 15–18.

19. Бендера І.М., Девін В.В., Корольчук О.В. Наскрізне курсове проектування з дисципліни «технічна механіка» при підготовці молодших спеціалістів із спеціальності «Механізація сільського господарства». Матеріали наукової практичної конференції „Динаміка наукових досліджень”, 2004. – Том 29 «Педагогіка». – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С.15–18.

В.Долженко

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГУМАНИТАРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

У статті розглядається проблема формування гуманітарного світогляду й громадянської позиції в майбутніх учителів, зокрема, автор пропонує методи експериментального дослідження сформованості загальнолюдських і національних цінностей як основи гуманітарного світогляду й громадянської позиції, аналізує й узагальнює результати цього дослідження.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важнейшими научными и практическими задачами. Высокий уровень решения задач обучения и воспитания студентов, формирования у них общечеловеческих и национальных ценностей, становление их как высоко духовных личностей и квалифицированных специалистов в большой степени зависят от мировоззрения и гражданской позиции, педагогического мастерства преподавателя, основу которого составляет система психолого–педагогических знаний о закономерностях, принципах и методах обучения, воспитания и умений руководствоваться этими знаниями в конкретных ситуациях учебно–воспитательного процесса.

Духовное развитие личности будущего специалиста предполагает взаимодействие и взаимодополнение всего комплекса направлений воспитательной работы в вузе. Однако принцип комплексного системного подхода в воспитании диалектически детерминирует наличие специфических направлений в развитии и формировании личности. Каждое из этих направлений – умственное, нравственное, эстетическое, трудовое, физическое и др. – обусловлено наличием специфических для них общечеловеческих и национальных ценностей (истина, добро, красота, польза, физическое совершенство и др.), которые в данном случае выступают обобщенной интегративной характеристикой объектов и закономерностей действительности, воплощая в себя одновременно и качество и отношение, а в учебно–воспитательном процессе все это превращается в черты характера и профессиональные качества будущего учителя.

Анализ последних исследований, в которых начато решение данной проблемы. В современную эпоху, как и раньше, личность учителя играет решающую роль. История сохранила нам слова прусского короля Вильгельма, сказанные им после победоносной войны с Австрией: "Это победа не армии, это прусский учитель победил австрийского". И это, по-видимому, было на самом деле так [1, с.254].

Преобразования, происходящие в Украине, требуют активизации творческой деятельности членов общества во всех сферах и особенно в сфере образования. Появилась настоятельная необходимость в более гибком процессе обучения и воспитания, отвечающем современным требованиям, в организации процесса воспитания общечеловеческих и национальных ценностей на научной основе.

Мы в своём исследовании исходили из того, что воспитание общечеловеческих и национальных ценностей определяется организацией и построением учебного процесса направленного на выработку умений и навыков самостоятельного присвоения обучаемыми общечеловеческих и национальных ценностей, переводом их из внешнего материального плана деятельности во внутренний план, на личностный уровень [2, с.351].

Результат такого присвоения общечеловеческих и национальных ценностей – интериоризация их в личностные и формирование установки на их практическое применение в повседневной деятельности и в актах поведения, поступках и т. д.

Развитие моральной и аксиологической культуры будущих учителей осуществляется под влиянием многих факторов внешней среды. Действие этих факторов принимает индивидуально–личностные формы проявления, поэтому начальный уровень культуры отдельных студентов, их ценностные ориентации отличаются большим разнообразием и широтой. Многофакторность влияния не позволяет установить четкие параметры в развитии общечеловеческих и национальных ценностей, т.е. моральной культуры студенческой молодежи. В общем, ценностные ориентации и моральная культура соотносятся как часть и целое – это специфический подвижный вектор между потребностями, желаниями ценностными ориентациями и закономерной тенденцией социального прогресса отдельной нации, народа.

Выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена данная статья. Как явствует из вышеизложенного, процесс формирования общечеловеческих и национальных ценностей протекает в двух плоскостях: присвоение общечеловеческих и национальных ценностей в виде ценностных представлений и ценностных ориентации; осознание общечеловеческих

и национальных ценностей в виде понятий, программы деятельности индивида и его внутренней духовной жизни. Таким образом, суть отдельного индивида выражается системой ценностей, которая придает смысл его жизнедеятельности. Проблема человеческих ценностей – их природа, виды и взаимоотношения, наше знание о них – традиционно является философской проблемой. Но она слишком важна, чтобы оставлять ее только одним философам. Если человек должен совершенствовать себя, если он должен быть спасен от физического и психического обнищания, то не только философы и учёные обязаны всерьез заботиться о человеческих ценностях [3, с. 196].

Формулировка целей статьи. В соответствии с задачами исследования нами был проведен анализ существующей практики формирования (или воспитания) общечеловеческих и национальных ценностей, моральной культуры у будущих учителей. В эксперименте принимали участие студенты естественно–географического, физико–математического, педагогического факультетов Луганского национального педагогического университета имени Тараса Шевченко.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Анализ учебных программ позволил нам сделать вывод о том, что учебно–воспитательный процесс в вузе обладает достаточно широкими воспитательными возможностями для формирования общечеловеческих и национальных ценностей, однако эти возможности лишь в небольшой степени учитываются в учебных программах, и главным образом, лежат в сфере организации учебного материала, что ставит вероятность их реализации в довольно сильную зависимость от воспитательной и методической работы кафедр и каждого преподавателя в отдельности.

Для определения уровня сформированности общечеловеческих и национальных ценностей были использованы различные диагностические методы: анкетирование, тестирование, длительное наблюдение (прямое и косвенное, включенное и систематическое), контент–анализ, беседа, интервью (стандартизированное и полустандартизированное), самооценка, экспертные оценки, рейтинг, социометрия, методы математической статистики.

В ходе констатирующего эксперимента мы изучали ценностные ориентации студентов, приоритетные потребности, интерес и степень удовлетворенности избранной профессией, степень влияния различных факторов на формирование моральной культуры, общечеловеческих и национальных ценностей. Для этого были разработаны не только специальные анкеты, интервью, но и Схема

изучения деятельности и свойств личности студента как будущего специалиста на основе рекомендаций Н. И. Рейнвальд. [2,с.134].

В соответствии с этой схемой мы изучали учебную активность, научную активность, общественную активность и духовный облик студентов экспериментальной и контрольной групп.

В экспериментальном исследовании принимали участие 340 студентов (в том числе экспериментальная и контрольная группы) Луганского государственного педагогического университета.

Формирующуюся личность невозможно изучать вне определяющих ее формирование влияний. Только в единстве проявлений учебно–воспитательной, научной и общественной деятельности, общения в процессе этой деятельности можно подойти к решению проблемы формирования личности будущего специалиста. Характеризуя этот процесс, А. Н. Леонтьев писал: «Процесс овладения миром предметов и явлений, созданных людьми в процессе исторического развития общества, и есть процесс, в котором происходит формирование у индивида специфически человеческих способностей и функций [4, с. 217].

Высшее учебное заведение – это сложная и динамичная педагогическая система, предполагающая гибкое управление учебно–воспитательным процессом и требующая постоянного трансформирования целей и задач, стоящих перед вузом, на понятийный уровень личности обучающегося. Любой вуз являет собой взаимосвязанную педагогическую деятельность двух генеральных совокупностей– преподавателей и студентов. И хотя речь идет о едином вузовском коллективе, к нему можно прийти лишь в результате возникновения психологической гармонии между этими общностями. Обязательным условием их деятельности является хорошо отлаженная система межличностных отношений между преподавателями и студентами. Часто дисгармония этих отношений, принимающих либо форму предубежденности преподавателя по отношению к студенту, либо форму негативизма у студента к личности преподавателя и к читаемой им дисциплине, выступает барьером на пути любых воспитательных воздействий на личность обучающегося.

Совершенствование качества преподавания, формирование у студентов общечеловеческих и национальных ценностей в большой степени зависит от обратной связи.

Изучение студентов, их запросов и ценностных ориентации, особенностей развития и становления коллектива студенческой группы, воспитание дееспособного актива и использование его в

учебно–воспитательной работе является одним из условий формирования общечеловеческих и национальных ценностей.

Для изучения деятельности и свойств личности студента как будущего специалиста в плане формирования у них общечеловеческих и национальных ценностей нами была разработана специальная схема.

Схема изучения включала следующие параметры:

- **учебная активность.** Качество: а) теоретических знаний; б) профессионально значимых умений и навыков. Овладение рациональными приемами учебной работы. Ритмичность работы.

- **научная активность.** Качество выполнения учебных заданий: выступлений и докладов на семинарах, практических, лабораторных, курсовых, дипломных работ. Овладение рациональными приемами научно–исследовательской работы. Участие в работе кружков НСО, СКВ, в работе конференций, конкурсах. Публикации (самостоятельно и в соавторстве с преподавателями).

- **общественная активность.** Количество и качество выполнения общественных поручений от 1 до 5 курса. Овладение навыками общественно–политической работы. Исполнительность. Инициативность.

- **духовный облик студента.** Интенсивность познавательных интересов. Сформированность идейно–нравственных качеств (тип направленности и основные свойства личности). Уровень эстетического развития.

Результаты констатирующего эксперимента позволили нам выявить наиболее слабые стороны в аксиологическом компоненте профессионально–педагогической подготовки студентов: у большей части студентов вообще и в экспериментальной и в контрольной группах, в частности, недостаточен уровень научно–теоретических знаний в области гуманитарной и аксиологической культуры; отсутствие осознанной мотивации в выборе профессии; непонимание возможностей влияния личных качеств педагогов на повышение эффективности учебно–воспитательного процесса; отсутствие целенаправленной непрерывной работы по формированию гуманитарной и аксиологической культуры студентов.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейших поисков в данном направлении. Констатирующий эксперимент доказал, что уровень аксиологических знаний в контрольных и экспериментальных группах практически одинаковый.

Поскольку формирующее воздействие в достаточно большой степени проявляется в коллективе и через коллектив, то за основу

формирующего эксперимента мы взяли педагогически организованные способы взаимосвязанной деятельности студентов и преподавателей, взаимопомощь и взаимоконтроль на основе микрогрупп формирующегося коллектива студенческой группы.

Под ценностями в данном случае понимаются устойчивые образования, в основе которых лежат чувства личности, направленные на идеальное, на идеал, т. е. на то, к чему личность стремится, к чему относится с уважением. Это – категория и этики и морали, т. к. именно она доказывает, что в окружающей нас жизни, в мире вообще, является ценностью. Этическое или моральное поведение личности – это воплощение общечеловеческих и национальных ценностей во внутренний понятийный уровень личности. Таким образом ценности проявляются как в различных жизненных ситуациях, так и в поведенческих актах личности. Поэтому воспитание и обучение на основе общечеловеческих и национальных ценностей – это основной путь формирования личности, ее духовного мира, что предполагает в конечном итоге формирование аксиологического мировоззрения, оперирующего ценностными категориями.

Литература

1. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Мол. гвардия, 1990. – 351 с.
2. Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И. Рейнвельд. – М. Изд-во УДН, 1990. – 152 с.
3. Парсонс Г. Человек в современном мире. – М.: Прогресс, 1985. – 429 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

В.Кожевников

ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМПЛЕКСУ “УНІВЕРСИТЕТ – ЛІЦЕЙ”

Проблема аналізу і оцінки ефективності педагогічної діяльності будь-якого загальноосвітнього або вищого навчальних закладів, їхніх сумісних педагогічних систем, або комплексів є актуальною, по-перше, тому, що реформа освіти України одним із завдань визначає підвищення ефективності роботи навчальних закладів різних рівнів освіти, по-друге, викликає великий інтерес у керівників і викладачів навчальних закладів, у робітників факультетів, інститутів післядипломної освіти, головних управлінь освіти облдержадміністрації, по-третє і сьогодні ще має місце формальний підхід до аналізу, оцінки ефективності роботи і співробітництва навчальних закладів різних рівнів освіти.

Науковий підхід до аналізу та оцінки відокремленої вище ефективності виключає зосередження уваги на формальній стороні навчально–виховної діяльності закладу або їх комплексу і посилює увагу на аналізі й оцінці змісту цієї діяльності у вербальних показниках та на основі математичних методів.

Нашу увагу привертає педагогічна кваліметрія, в якій розглядаються загальні проблеми вимірювань в педагогіці і дидактиці.

Основи педагогічної кваліметрії заклали С.Архангельський, Б.Бітінаса, П.Воловік, М.Грабарь, Л.Ительсон, Л.Фрідман та ін. Серед зарубіжних вчених необхідно назвати А.Анастасі, Р.Аткінсона, Р.Буша, Дж.Гласа та ін.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що існує багато різних методик оцінки якості педагогічних об'єктів і процесів але в основному на емпіричному рівні, тобто без кількісних підходів.

Сьогодні перспективним є науково–методичний аналіз ефективності роботи навчальних закладів, наприклад, комплексу “Університет–ліцей” у річищі і змісті принципів модернізації середньої і вищої освіти.

На цьому шляху вирішення загальної проблеми педагогічних та дидактичних вимірювань, оцінок якості педагогічних об'єктів і процесів поставимо дві мети:

а) аналіз і оцінка ефективності педагогічної діяльності комплексу “Університет–ліцей” у вербальних показниках;

б) визначення ефективності педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей” математичним методом на основі рейтингу (методу компетентних суддів).

Аналіз досвіду співробітництва Донецького національного університету з профільним ліцеєм, який був відкритий при ньому і успішно працює вже п'ятнадцять років, відомий своїми успіхами в Україні і за рубежем, дозволяє виділити основні вимоги до реалізації змісту кожного принципу, визначити методи вивчення ефективності педагогічної діяльності комплексу у вербальних показниках.

Результати нашого аналізу представлені в таблиці.

Таблиця 1.

Пор. №	Зміст принципу	Вимоги до його реалізації	Методи вивчення ефективності педагогічної діяльності комплексу
1.	Принцип неперервності освіти сьогодні передбачає якісно інший тип	Формування здатності випускника ліцею (університету) до діяльності у новій	Інтерв'ю

	взаємодії особистості і суспільства	економічній ситуації. Орієнтування ліцеїста (студента) на високі цінності та ідеали. Орієнтування ліцеїста (студента) на створення нових моральних та естетичних цінностей впродовж життя.	Бесіда Анкетування
2.	Принцип демократизації освіти спрямований на підвищення ефективності індивідуальної роботи, на впровадження більш прогресивних методів, форм, засобів, а також інновацій і технологій навчання та виховання	Враховання розвитку індивідуальних і особистісних якостей кожного ліцеїста (студента). Реалізація програм індивідуального розвитку і саморозвитку особистості ліцеїста (студента), їх творчих здібностей. Активне використання сучасних психолого–педагогічних теорій в навчанні і вихованні ліцеїстів (студентів)	Спостереження Консиліум Рейтинг
3.	Принцип бережливості в освіті передбачає включення в неї тільки необхідних для повноцінного життя і професійної діяльності знань	Апробація нового змісту освіти з навчальних предметів і дисциплін у ліцеї (університеті) Апробація цілісної освітянської програми і стратегії розвитку творчого потенціалу особистості ліцеїста (студента) Реалізація оригінального варіанту навчального плану у ліцеї (університеті) у	Аналіз Рейтинг Консиліум

		<p>відповідності із критеріями його функціонування.</p> <p>Вибір змісту освіти у ліцеї (університеті)</p> <p>Впровадження моделі ліцеїста (студента) як особистості дослідницького типу.</p> <p>Допомога кожному ліцеїсту (студенту) у вдосконаленні свого досвіду, розвитку здібностей, розкритті індивідуальності</p>	<p>Виділення головного, суттєвого</p> <p>Моделювання</p> <p>Самооцінка</p>
4.	<p>Принцип гуманізації в освіті виступає критерієм якості освітнього процесу тому, що спрямований на розвиток особистості ліцеїста (студента).</p>	<p>Спрямованість педагогічної парадигми на створення умов для самореалізації особистості ліцеїста (студента) в різних видах діяльності.</p> <p>Створення цілісної педагогічної системи з метою формування умінь ліцеїста (студента) організації і виконання науково-дослідної роботи, самостійного здобуття знань.</p> <p>Розвиток творчої обдарованості ліцеїста (студента). Як сутність роботи педагогічного колективу ліцею (університету)</p>	<p>Діагностуючі роботи</p> <p>Консиліум</p> <p>Діагностуючі роботи</p>
5.	<p>Принцип якості освіти визначає потреби особистості, держави, суспільства</p>	<p>Поєднання базових знань і тих, що дозволяють виконувати функції дослідника ліцеїсту (студенту)</p>	<p>Експеримент</p>

		<p>Активізація діяльності ліцеїста (студента) як суб'єкта освітнього простору</p> <p>Розробка навчальних програм, що дає змогу навчатися одночасно навіть у двох навчальних закладах, або достроково закінчувати навчальний заклад</p> <p>Виховання інтелектуальної еліти держави, розвиток талантів і здібностей молоді, як майбутніх творців нових технологій, здобувачів нових знань</p>	<p>Бесіда</p> <p>Консиліум</p> <p>Бесіда</p>
6.	<p>Принцип інноваційності освіти спрямований на інноваційний характер самої освіти, на підготовку людини і суспільства до інноваційного типу життя</p>	<p>Організація нестандартного навчально-виховного процесу (органічна взаємодія навчального процесу, виховної роботи і науково-дослідницької діяльності)</p> <p>Формування сучасної ліцейської освіти</p> <p>Розробка нових посадових обов'язків, професіограм, технологій підготовки фахівців ліцею (університету)</p> <p>Розробка нової системи контролю за навчанням ліцеїстів (студентів)</p>	<p>Рейтинг</p> <p>Анкетування</p> <p>Бесіда</p> <p>Спостереження</p>
7.	<p>Принцип особистісне орієнтованого навчання спрямований на створення</p>	<p>Здійснення індивідуально-особистісного підходу до ліцеїстів (студентів) з метою</p>	<p>Бесіда</p>

	<p>можливостей для старшокласників, студентів у виборі власної освітньої траєкторії</p>	<p>створення програми власного розвитку особистості, варіювання часом, обсягом, складністю матеріалу</p> <p>Враховання рівня навченості ліцеїстів (студентів) з метою упровадження навчання за особистісним планом</p> <p>Вибір оптимальних для ліцеїстів (студентів) форм, методів і режимів навчання</p>	<p>Діагностичні роботи</p> <p>Тестування</p>
8.	<p>Принцип диференціації та індивідуалізації у навчанні потребує виділення профілів навчання, розподілу учнів за цими профілями на основі індивідуальних задатків, нахилів, здібностей, інтересів і потреб, а також створення умов для самовираження, самоутвердження і самореалізації кожного старшокласника і студента</p>	<p>Складання програми індивідуального розвитку і саморозвитку творчої особистості ліцеїста (студента)</p> <p>Переведення на індивідуальний графік навчання з метою створення оптимальних умов для задоволення інтересів, схильностей ліцеїстів (студентів), надання додаткових можливостей для реалізації творчих прагнень</p> <p>Виділення груп ліцеїстів (студентів): творців та інтелектуалів</p> <p>Розробка навчальних програм з профільних предметів (дисциплін)</p>	<p>Аналіз</p> <p>Бесіда</p> <p>Анкетування</p> <p>Рейтинг</p>
9.	<p>Принцип єдності в освіті передбачає спільність мети і завдань кожного із</p>	<p>Спільність мети і завдань профілів ліцею і відповідних профілів університету,</p>	<p>Аналіз</p>

	<p>ступенів загальноосвітньої школи, кожного із навчальних курсів вищого навчального закладу, наступність і взаємозв'язок між ними</p>	<p>наступність і взаємозв'язок між ними</p> <p>Виявлення резервів системи освіти як ліцейської, так і університетської</p> <p>Розробка наскрізних комплексних програм підготовки спеціаліста, починаючи з ліцейської підготовки</p> <p>Запобігання повтору змісту вивчених у ліцеї курсів і спецкурсів, продовження роботи над науковою тематикою вже в ролі студента</p> <p>Засвоєння ще в ліцеї вимог до майбутнього студента, надання широких можливостей пристосування до вузівського життя</p> <p>Продовження у вузі роботи над розробкою наукової проблеми на основі накопичення матеріалу не тільки для дипломної роботи, а й для кандидатської дисертації</p>	<p>Рейтинг</p> <p>Консиліум</p> <p>Системний аналіз</p> <p>Інтерв'ю</p> <p>Бесіда</p>
<p>10.</p>	<p>Принцип варіативності в освіті потребує визнання правомірності різних шляхів реалізації мети і завдань шкільної та вищої освіти на основі функціонування різних типів цих навчальних</p>	<p>Представлення широкої варіативності вибору форм і методів навчання, що базується на ретельному вивченні індивідуальних і особистісних якостей ліцеїстів (студентів)</p>	<p>Аналіз</p> <p>Бесіда</p>

	закладів, застосування різних педагогічних систем і технологій	Запровадження лінійного принципу розкладу занять з метою відійти від класно– урочної побудови навчального процесу	
11.	Принцип національної спрямованості освіти. Реформування системи освіти в Україні – це підвалини національного і духовного відродження суспільства, гідного виховання молодого покоління, поступу вітчизняної науки і техніки в напрямку світових стандартів та вимог	Викладання усіх предметів державною мовою Активна участь ліцеїстів (студентів) у відродженні культурних цінностей і духовних надбань українського народу і народу, до якого вони етнічно належать Формування у ліцеїстів (студентів) національної самосвідомості, гуманності, людської гідності	Бесіда Тестування Самооцінка

* Примітка: – система принципів є відкритою, вона може бути доповненою будь–яким принципом, який суттєво і позитивно впливає на процеси модернізації освіти;

– перелік вимог до реалізації принципів в навчальному комплексі є примірним (конкретним) для даного комплексу і може бути творчо удосконаленим;

– методи вивчення ефективності співробітництва є також примірними, вони вибираються з метою отримання більш точної інформації або використовується їхня сукупність при аналізі кожної із вимог;

– під ліцеїстами (студентами) розуміються ліцеїсти, які продовжують навчання в університеті вже як студенти.

Методика аналізу і оцінки ефективності педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей” у вербальних показниках повинна враховувати наступне:

– у залежності від поставленої мети можна аналізувати характер реалізації вимог в змісті одного принципу або їх групи;

– для розгляду педагогічної діяльності в цілому необхідно аналізувати всі вимоги в змісті всіх принципів, щоб отримати необхідну і повну інформацію для прийняття управлінського рішення;

– системний підхід дозволяє не тільки оцінювати форму педагогічної діяльності комплексу, а й зміст конкретних вимог, які повинні бути реалізованими в управлінні цим комплексом, в навчально–виховному процесі, щоб забезпечити їх ефективність.

Таким чином, примірний перелік основних вимог, вивчення їх реалізації у ході співробітництва навчальних закладів на основі вибору оптимальних методів складають зміст узагальнюючої бесіди або письмового відгуку.

Для подальшого вивчення проблеми оцінки ефективності педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей” зробимо класифікацію вимог у змісті принципів модернізації освіти за аспектами.

1. Організаційно–управлінський аспект:

– формування здатності випускника ліцею (університету) до діяльності у новій економічній ситуації;

– орієнтування ліцеїста (студента) на високі цінності та ідеали;

– орієнтування ліцеїста (студента) на створення нових моральних та естетичних цінностей впродовж життя;

– створення цілісної педагогічної системи з метою формування умінь ліцеїста (студента) організації і виконання науково–дослідницької роботи, самостійного здобуття знань;

– виховання інтелектуальної еліти держави, розвиток талантів і здібностей молоді, як майбутніх творців нових технологій, здобувачів нових знань;

– розробка нових посадових обов’язків, професіограм, технології підготовки фахівців ліцею (університету);

– спільність мети і завдань профілів ліцею і відповідних профілів університету, наступність і взаємодія між ними;

– засвоєння ще в ліцеї вимог до майбутнього студента, надання широких можливостей пристосуватися до вузівського життя;

– запровадження лінійного принципу розкладу занять з метою відійти від класно–урочної побудови навчального процесу;

– активна участь ліцеїстів (студентів) у відродженні культурних цінностей і духовних надбань українського народу, і народу до якого вони етнічно належать.

II. Навчально–виховний аспект:

– врахування розвитку індивідуальних і особистісних якостей кожного ліцеїста (студента);

– активне використання сучасних психолого–педагогічних теорій в навчанні і вихованні ліцеїстів (студентів);

- розвиток творчої обдарованості ліцеїста (студента) як сутність роботи педагогічного колективу ліцею (університету);
- активізація діяльності ліцеїста (студента) як суб'єкта освітнього простору;
- організація нестандартного навчально–виховного процесу (органічна взаємодія навчального процесу, виховної роботи і науково–дослідницької діяльності);
- формування сучасної ліцейської освіти;
- вибір оптимальних для ліцеїстів (студентів) форм, методів і режимів навчання;
- виділення груп ліцеїстів (студентів): творців та інтелектуалів;
- продовження у вузі роботи над розробкою наукової проблеми на основі накопичення матеріалу не тільки для дипломної роботи, а й для кандидатської дисертації;
- представлення широкої варіативності вибору форм і методів навчання, що базується на ретельному вивченні індивідуальних і особистісних якостей ліцеїстів (студентів).

III. Змістовний аспект:

- складання програм індивідуального розвитку і саморозвитку особистості ліцеїста (студента), їх творчих здібностей;
- апробація нового змісту освіти з навчальних предметів і дисциплін у ліцеї (університеті);
- апробація цілісної освітянської програми і стратегії розвитку творчого потенціалу особистості ліцеїста (студента);
- реалізація оригінального варіанту навчального плану в ліцеї (університеті) у відповідності із критеріями його функціонування;
- відбір змісту освіти у ліцеї (університеті);
- поєднання базових знань і тих, що дозволяють виконувати функції дослідника ліцеїсту (студенту);
- розробка навчальних програм, що дає змогу навчатися одночасно навіть у двох навчальних закладах, або достроково закінчувати навчальний заклад;
- розробка навчальних програм з профільних предметів (дисциплін);
- виявлення резервів системи освіти як ліцейської, так і університетської;
- розробка наскрізних комплексних програм підготовки спеціаліста, починаючи з ліцейської підготовки.

IV. Навчально діяльнісний аспект:

- впровадження моделі ліцеїста (студента) як особистості дослідницького типу;

- допомога кожному ліцеїсту (студенту) у вдосконаленні свого досвіду, розвитку здібностей, розкриття індивідуальності;
- спрямованість педагогічної парадигми на створення умов для самореалізації особистості ліцеїста (студента) у різних видах діяльності;
- розробка нової системи контролю за навчанням ліцеїстів (студентів);
- здійснення індивідуально–особистісного підходу до ліцеїстів (студентів) з метою створення програми власного розвитку особистості, варіювання часом, обсягом, складністю матеріалу;
- врахування рівня навченості ліцеїстів (студентів) з метою упровадження навчальної діяльності за особистісним планом;
- переведення на індивідуальний графік навчання з метою створення оптимальних умов для задоволення інтересів, схильностей ліцеїстів (студентів), надання додаткових можливостей для реалізації творчих прагнень;
- запобігання повтору змісту вивчених у ліцеї курсів і спецкурсів, продовження роботи над науковою тематикою вже в ролі студента;
- формування у ліцеїстів (студентів) національної самосвідомості, гуманності, людської гідності.
- навчання державною мовою.

Для визначення ефективності педагогічної діяльності комплексу “Університет – ліцей” методом компетентних суддів, введемо трибальну систему: “2” – повне виконання вимоги, “1” – часткове виконання вимоги, “0” – невиконання вимоги. З кожного аспекту ми виділили 10 основних вимог, що відповідає 100 відсоткам, тому за виконання всіх вимог ефективної педагогічної діяльності комплексу навчальних закладів надається ($20 \times 4 = 80$) – 80 балів.

Якщо, наприклад, за організаційно–управлінський аспект отримано 18 балів, за навчально–виховний аспект – 14 балів, за змістовний аспект – 12 балів, за навчально діяльнісний аспект – 16 балів, то загальна ефективність педагогічної діяльності комплексу визначається так:

$$E_{\text{п.д.к.}} = \frac{18+14+12+16}{80} \times 100\% = \frac{60}{80} \times 100\% = 75\%$$

Висновки компетентних суддів за наведеними аспектами у вербальній формі співпадають з математичною оцінкою загальної ефективності педагогічної діяльності функціонування комплексу.

Наш досвід роботи дозволяє стверджувати наступне:

- вимоги виконуються на 90 відсотків і вище – рівень ефективності високий, на 70 відсотків – 89 відсотків, рівень

ефективності середній, на 45 відсотків – 69 відсотків, рівень ефективності задовільний.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є розробка змісту методів вивчення загальної ефективності педагогічної діяльності навчальних закладів комплексу “Університет – ліцей”, визначення загальної ефективності педагогічної діяльності (як розвитку, нарощування творчого потенціалу) комплексу у змісті системи принципів формування наступності професійної і допрофесійної підготовки, визначення системи принципів формування наступності професійної і допрофесійної підготовки в педагогічній діяльності комплексу “Університет – ліцей”.

Література:

1. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: Посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 208 с.
2. Симонов В.П. Директору школы об управлении учебно–воспитательным процессом. – М.: Педагогика, 1987.– 160 с.
3. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

ВИХОВАННЯ

Г.Бондаренко

МОЖЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем педагогічної науки та шкільної практики – формуванню загальнолюдських моральних цінностей у школярів засобами української літератури. Особлива увага надається фольклору та художній літературі, які формують моральні вимоги, стратегію моральної поведінки, своєрідну програму моральної культури особистості. Визначено шляхи формування національних та загальнолюдських моральних цінностей.

Ключові слова: українська література, загальнолюдські моральні цінності, народні традиції, фольклор, казка, колискова пісня.

У всі часи людство хвилював стан духовності окремої індивідуальності і суспільства в цілому. Тому однією з **найактуальніших проблем виховання** є формування загальнолюдських моральних цінностей школярів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу.

З розвитком молоді української держави, із зростанням національної самосвідомості перед педагогічною освітою країни особливо гостро постала проблема – формування загальнолюдських цінностей засобами художньої літератури. Державною національною програмою “Освіта” передбачена гуманізація та гуманітаризація системи освіти як один із основних її напрямків.

До реалізації основних шляхів гуманізації та гуманітаризації змісту освіти слід віднести забезпечення естетичного та морального розвитку особистості, де велику роль відіграє книга. Сьогодні, коли існує загроза обмеженості свідомості, коли відбувається розрив освіти і культури, коли освіта втрачає культурний, моральний, особистісний сенс, саме книга має виступити як гуманітарна сила, яка служить високим цілям духовного відродження.

Значною частиною соціальної та духовної спадщини українського народу, яка увібрала в себе досвід його розвитку від найдавніших часів і до сьогодення, є унікальна за змістом, різноманітна за типом та характером українська книга. Вплив книги на найширші кола читачів є надзвичайно важливим фактором в естетичному і моральному вихованні людини. Книга супроводить

людину з раннього дитинства і до останніх днів, несе світло розуму і знань, виховує і формує духовно багату особистість, естетичний ідеал. Книга – те, що є хлібом для Духу людини. Книга належить до числа тих речей, які мають найбільший потенціал естетичного впливу на людей. У зв'язку з цим В.Сухомлинський визначав роль книги та читання: "Читання повинно стати таким знаряддям оволодіння знаннями і разом з тим джерелом багатого духовного життя" [5, с.87].

Рідна книжка – найважливіший виховний засіб для молодого покоління, складова частина інформаційної культури, яка має свої характерні особливості впливу на духовний світ людини. Книга не лише джерело знань, книга – найважливіший вчитель і вихователь. Тому книга з відповідним змістом – це основний засіб у національному вихованні молоді, формуванні в них високих духовних потреб. Багато уваги дитячій літературі приділяла Н.К.Крупська. Вона не раз виступала з статтями й доповідями про особливості виховного впливу дитячої літератури на підростаюче покоління. Вважаючи, що "дитяча книга – могутнє знаряддя виховання, а дитячий вік – вік, коли всі враження сприймаються особливо гостро і залишають глибокий слід на все життя" [3, с.439].

А.Макаренко надавав великого значення ролі книги у виховному процесі. На думку педагога "... тільки книги, які мають на меті створення і виховання цільної людської особистості, є, без сумніву, корисні для наших дітей" [4, с.122].

Передові педагоги, письменники й видатні діячі науки та культури надавали першорядного значення проблемі виховання підростаючих поколінь засобами художньої літератури. Розуміючи силу впливу літератури на душу та розум дитини, на формування гуманної та активної людської особистості, вони постійно дбали про розвиток і доцільне педагогічне спрямування художньої літератури для дітей та молоді. Наш народ завжди прагнув знань, духовності, і це реалізовувалось за допомогою книги. Найповніше педагогічний потенціал книги проявляється у навчально-виховному процесі.

У даній статті ми переслідували мету формування загальнолюдських моральних цінностей у школярів через вивчення фольклорних творів, зокрема казок та пісень. Коли дитина ще тільки починає розуміти зв'язне мовлення, батьки прагнуть розповідати їй казки. Казка – це духовне багатство народної культури. Казка як вираження високого морального ідеалу не зазнає щонайменшого ухилення від добра і правди, вона потребує покарання будь-якої кривди і несправедливості. Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, але й серцем. " Казка, – говорив В.Сухомлинський, – це

зернятко, з якого проростає морально–емоційна оцінка дитиною життєвих явищ. Чим цікавіша казка та незвичніше оточення, в якому знаходяться діти, тим сильніша сила дитячого уявлення” [5, с.224].

Національна духовність самодетермінує в усній творчості народу, в історичних творах, що відображають сутність та специфіку національних духовних цінностей українців. Завдяки цьому ми визначили ряд завдань:

–визначення виховних можливостей фольклору у формуванні загальнолюдських моральних цінностей школярів;

–виявлення педагогічних умов ефективного формування загальнолюдських моральних цінностей школярів у процесі вивчення української літератури.

Реалізація поставленої мети сприяє формуванню повноцінної особистості з національним характером і способом мислення, яка цінує свою громадянську, національну та особисту гідність і честь. Цілеспрямований вплив на розум, почуття і волю школяра, формування національної свідомості і самосвідомості забезпечать духовну єдність поколінь, наступність національної культури і безсмертя нації через фольклорні твори.

Отже, національна культурна система виступає ще однією сходинкою саморозгортання і саморозвитку цінностей людської свідомості. За умов національного відродження духовності та культури українського народу ефективними засобами виховання гуманних понять у школярів початкових класів та учнів 5 – 6 класів виступають твори усної народної творчості, зокрема казки, в змісті яких потенційно закладені педагогічні виховні стимули. У казкових оповідях відбився світогляд народу, його морально–етичні й естетичні принципи, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання. У казках народ цінує людину не за її соціальним становищем, а за тим, яка вона: добра чи зла, правдива чи підступна, що дає іншим людям. Саме тому казки передусім спрямовані на виховання. Різні аспекти роботи з казкою розкриваються у працях психологів (О.Запорожець, Н.Карпинська, Т.Рубцова, Н.Молдавська) та педагогів (А.Абдулліна, Г.Арзямова, Н.Бібко, О.Кубасова, М.Львова, Ю.Полуянов, Н.Светловська).

Непересічність виховного впливу казок пояснюється їх художніми засобами, які легко сприймаються, добре й надовго запам’ятовуються. На прикладах казкових героїв діти вчаться оцінювати дії свої та інших. Усі казки повчальні, утверджують певну моральну істину, розвивають мислення та творчу уяву. Сюжет казки обов’язково побудований на протиставленні добра і зла, неодмінного утвердження добрих начал, містить яскраві приклади гуманної та

антигуманної поведінки, гуманних та антигуманних стосунків, які відбиваються у відповідних поняттях. Засуджуючи зло, переборюючи життєві труднощі, казки закликають до перетворення світу на засадах людяності і краси. Виховання любові і поваги до людей, доброти, людяності, милосердя є стрижневими у гуманістичному вихованні. Плекання, піднесення творчості рідного народу не виключає уваги до загальнолюдських цінностей. Тому духовна культура дитини закладається з дня народження і найбільш активно формується на перших ступенях навчання. Джерелами духовності для дитини є рідна домівка, спілкування з природою, людини з людиною, книгою, народною піснею, казкою, літературою та мистецтвом.

Уроки з усної народної творчості передбачають застосування в навчально–виховній роботі з школярами прогресивних народних традицій – культурних, духовних, трудових, сімейно–побутових, що вкрай необхідні для всебічного і гармонійного розвитку особи. Ідею гармонійного розвитку особистості, співвіднесення художнього твору з внутрішнім світом учня розробляли І.Бекешкіна, А.Бойко, А.Горохович, В.Заслуженюк, Ж.Клименко, М.Стельмахович. Питання впливу народної творчості на душу дитини досліджували Л.Ващенко, Л.Воловець, Є.Квятковський, Т.Полозова тощо.

При вивченні усної народної творчості надаємо належної уваги самостійному опрацюванню, дослідженню і збиранню окремих видів фольклору, календарно–обрядових творів, пісень родинно–побутового та соціального характеру. Український фольклор, творчість трудового народу віддавна славиться своїм гуманізмом, любов'ю до батьківщини, повагою до інших народів, душевною красою своїх героїв.

Вітчизняний педагог К.Ушинський розглядає фольклор як “вікно”, через яке можна показати дітям той чи інший бік життя народу. Він вважає народні пісні прекрасним матеріалом для виховання високих моральних якостей, естетичних уявлень, глибоких та благородних почуттів [6]. Тож вивчення традицій українського народу на уроках української літератури сприяє відродженню духовності, моральності підростаючого покоління.

Ефективними засобами виховання гуманних понять у шестикласників виступають колискові пісні. Колискова – це та коштовна перлина, з якої починається наше духовне життя, це надзвичайно правдивий, довірливий і світлий витвір людського таланту, людської долі. Колискова мовби навчає нас жити по правді, дарувати людям тепло й невичерпну ласку, приязнь, щедрість – і все це, що ми називаємо одним словом – милосердя. Колискові пісні глибоко гуманні й зворушливі, бо йдуть від щирого материнського

серця. Вони вчать любити рідну землю, батьків і працю, захищати правду, поважати старших. Через колисанку нам відкривається глибока істина буття. І в кожному поетичному рядку, в наспіві – характер матері, щедрість її душі, цілющість людського добра – все людське і людяне, і вселюдське, на що покладаються надії, – на продовження роду і родоводу. Особлива цінність коліскових полягає ще і в тому, що це дуже мирні, миротворчі мелодії, це “душа”, яка ходить навшпиньки. Коліскова завжди заспокоїть, дасть наснагу, сподівання з оптимізмом дивитись у завтрашній день. Характерною ознакою українських коліскових пісень є те, що вони небагатослівні, але глибокі за змістом і завжди у них присутня дія, твориться картина життя. Тема коліскових пісень не переривається в системі шкільної освіти. Красу і силу народної пісні глибоко розуміли визначні діячі нашої літератури і мистецтва.

Письменники – виразники поетичної душі свого народу. Ним був і Василь Симоненко, що навечно зостався молодим заспівувачем поезії другого повоєнного десятиліття. У проникливо–теплому слові про нього Олесь Гончар відзначив: “З глибин народного життя вийшла поезія Василя Симоненка... Його любов до України – це любов молодого патріота, це щире чуття поета–інтернаціоналіста, який широко дивиться на світ” [2, с.5]. Саме таким і уявляємо поета, автора “Лебедів материнства” – цієї перлини інтимно–патріотичної лірики, в якій сплітаються воєдино фантазія казки і щира правда серця.

Поетична композиція “Лебедів материнства” унікальна. Вивчаючи вірш Василя Симоненка “Лебеді материнства” у п’ятому класі, учні знайомляться з високим виявом духовності. Поет вважав: людина починається з коліски і мови матері, є втіленням історії, характеру й долі народу. Василь Симоненко славить материнство, лагідність і ласку молодої матері, яка ніжно любить своє дитя. Мов до цілющого джерела припадаєш до цієї пісні і ще глибше відчуваєш силу і міць рідного народу, красу своєї землі. Тож пісня така ж нездоланна й безсмертна, як і той народ, що її породив. Через коліскову пісню дитина прилучається до добра і самої природи, що одвіку наснажує батьків і дітей. Голос матері огортає дитячу душу таємницею чогось осяйного, прекрасного:

Мріють крилами з туману лебеді рожеві,
Сиплять ночі у лимани зорі сургучеві.
Заглядає в шибку казка сивими очима,
Материнська добра ласка в неї за плечима.

Материні наспіви–побажання наповнюють “золотим сузір’ям”, теплотою і ласкою душу дитини. Від них легко дихається і добре

зростається маляті. Є щось міфологічно–символічне у цих наспівах та казкових видавах. Можливо, цією традицією зумовлені й у “Лебедях материнства” чуттєві заглиблення поета у фольклорну сивину віків, у прадавні народні вірування. Ніби сама земля посилає свої добрі сили оберігати дитя від зла, щоб виростало воно на славу і на добро рідній землі.

Образ жінки–матері бачиться В.Симоненкові в неподільній єдності з образом матері–Батьківщини. Обидві матері стоять на чатах біля колиски дитини, оберігаючи її спокій, навчаючи доброти й мудрості життя.

Виростеш ти, сину, вирушиш в дорогу,
Виростуть з тобою приспані тривоги.
У хмільні смеркання мавки чорноброві
Ждатимуть твоєї ніжності й любові.

З кожним дистихом думка розгортається, ширшає, сягає від інтимних вимірів людської духовності – до морально–соціальних, суспільно–патріотичних:

Можеш вибрати друзів і дружину,
Вибрати не можна тільки Батьківщину.

Так висловила мати над колискою свій заповіт синові. На цій вершині думки відбуваються нові перевтілення: голосом матері, словами величними й простими промовляє сама рідна земля, велика мати Батьківщина і відкриває глибоку істину людської дружби, любові, братерства, з яких виростає священне почуття патріотизму. Почуття, яке дається людині як найдорожчий скарб, як саме життя. Таким чином, перед учителем літератури стоїть відповідальна задача про відродження духовності підростаючого покоління. А духовність кожної людини бере початок з колискової, бо там наші витоки, наша душевна цілющість.

Фольклор містить велику частину народного педагогічного досвіду, він відбиває особливості менталітету певного регіону. Народна педагогіка передбачає формування широкого кола моральних якостей – патріотизму й гуманізму, сміливості й мужності, чесності, порядності, людської гідності, скромності, оптимізму, вміння дружити, колективізму тощо. Все це розгорнуто конкретизується в народних моральних нормах, представлених у фольклорі.

Але фольклор не тільки відображає народні погляди на виховання, а й сприяє їх реалізації, причому в цьому процесі кожному жанрові відводиться певна роль. Виховання патріотизму, героїзму, мужності, працьовитості, ненависті до гнобителів, душевної чуйності, людяності, вміння дружити, дотепності, оптимізму активно здійснюють як фольклорні твори історичного характеру, так і ліричного. Таким чином, фольклор – це перш за все естетична система

виховання, яка, охоплюючи всі сторони життя, супроводжує людину від народження до смерті.

На наш погляд, активне використання фольклору у виховному процесі допомагає формувати в учнів загальнолюдські цінності. Для цього ми обираємо такі види роботи:

- ознайомлення учнів з кращими зразками фольклорних творів;
- органічне використання фольклору при викладанні окремих дисциплін, в позакласній та позашкільній роботі;
- організація фольклорних свят.

Тож фольклор – невід’ємний компонент народної педагогічної культури України. В ньому втілені питання родинного виховання і сімейних цінностей: родинні почуття невіддільні від почуттів громадянських.

Отже, розвиваючи в учнів інтерес до художньої літератури та фольклору, розвиваючи потребу в ній як до вчителя життя, ми даємо школярам реальну можливість на уроках літератури вгамувати спрагу знань, наблизитися до ідеалу духовно і морально багатой особистості.

Література:

1. Бондаренко Г.І. Формування загальнолюдських цінностей у школярів засобами народної пісні //Гуманізація навчально–виховного процесу / Науково–методичний збірник № 6, Слов’янськ, 1999. – С.216–222.
2. Гончар О.Т. Витязь молоді української поезії. – У кн: Симоненко В. Лебеді материнства: К., 1981.– С.5.
3. Крупська Н.К. Детская книга – могучее орудие социалистического воспитания. – Педагогические сочинения в 10–ти томах, т.3. изд. АПН РСФСР, М., 1959. – С.439.
4. Макаренко А.С. Виховання в сім’ї і школі //Твори: в 7 т.– К., 1954 – т.4. – С.341.
5. Сухомлинський В.О. На нашій совісті людина //Вибрані твори: У 5–ти т. – К., 1977. – т.5.
6. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання: Спроба педагогічної антропології //Вибр. пед. твори. – Т.1– К.: Рад. шк., 1983,

О.Коркішко

ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ У ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В УМОВАХ ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної освіти – вихованню патріотизму в дітей та підлітків. Особлива увага звертається на значення позашкільної роботи в навчально–виховній діяльності учнів. Показана система роботи з патріотичного виховання в літніх таборах, наводяться зразки різних форм і методів її організації.

Ключові слова: національне виховання, патріотичне виховання, позашкільна робота, літні табори, напрями роботи.

Вступ. Національне виховання в українській державі формується нині, на думку О.Вишневського, з урахуванням двох факторів:

– розпаду СРСР та проголошення України самостійною державою;

– утворення нашої держави, яке стало природним наслідком історичних процесів, зміни соціально–економічної формації [1].

Вищезазначені фактори дозволяють виділити два головних завдання для українського народу, а водночас для органів освіти (дошкільних, шкільних, позашкільних закладів): “побудова та збереження Української держави і становлення Демократії з усіма їх виявами і атрибутами” [1, с.42]. Ці завдання передбачають відродження української нації, цілісної особистості, громадянської активності, втілення української ідеї, ідеології патріотизму, державотворення.

За останні роки набула актуальності проблема виховання в юних громадян України високих духовних поривів, національних ідеалів, громадянських і патріотичних почуттів.

Сучасні педагоги, науковці В.Гуменко, М.Дробноход, П.Кононенко, А.Погрібний, Ю.Руденко, М.Скрипиць, М.Стельмахович зазначають, що наука не виховала “шевченківської людини” – людини “з пріоритетним життєвим гаслом всеперемагаючої шевченківської сили “Борітеся – поборете!”, лицарю стійкої волі, героїчного духу, – якому були притаманні, – невичерпна енергія, прометеївсько–революційна спрямованість негасимої діяльності в інтересах рідного народу, своєї держави” [5, с.3].

Для виходу з кризи потрібна реалізація національних, громадянських, патріотичних завдань. Основи цієї роботи висвітлені в “Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави”, “Концепції демократизації українського виховання”, “Концепції патріотичного виховання учнів”, “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” тощо. У “Концепції національного виховання” представлені основні виховні завдання сучасної школи. Наведемо кілька з них, що мають значення для нашого дослідження:

– патріотичне виховання як основа духовного розвитку особистості, складова частина національного світогляду і поведінки дитини щодо ставлення до рідної країни, до всіх націй і народів; патріотичне загартування як могутній стимул у боротьбі за розбудову нової незалежної України, духовне оновлення суспільства, формування високої етики міжнаціональних стосунків;

– розвиток моральних почуттів і рис поведінки, а саме: любові до Батьківщини, відданості їй, активної праці, спрямованої на примноження трудових традицій, звичаїв свого народу; шанобливе ставлення до історичних пам'яток, прагнення до зміцнення честі та гідності своєї держави; активна патріотична діяльність [3, с.22].

Психологічні, педагогічні особливості цієї проблеми розглядаються в працях О.Вишневського, О.Губко, П.Кононенка, В.Кузя, Ю.Руденка, В.Сипченка, М.Стельмаховича, Б.Ступарика, Б.Чижевського, К.Чорної, Г.Шевченко, Л.Штефан, П.Щербаня, які в основу патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Проблеми національно–патріотичного виховання, ідеї народної педагогіки досліджують сучасні педагоги Ю.Руденко, М.Стельмахович, П.Щербань. Зокрема, М.Стельмахович наголошував, що національне виховання має базуватися на українознавстві, сприяти формуванню уявлень про власну націю та її самобутність.

З огляду на викладене вище, актуальними є наукові розробки та практичне забезпечення нової системи патріотичного виховання, мета якого – прищепити кожній людині почуття національної самосвідомості, любові до свого народу та Батьківщини, прагнення своєю діяльністю служити їхнім інтересам, зміцнювати економічно і політично, вболівати за розвиток мови та культури.

Важливою ділянкою у вихованні патріотичних почуттів є позашкільна робота.

Сучасні педагоги Г.Афоніна, В.Лозова, Н.Мойсеюк, В.Сипченко, М.Фіцула зазначають, що позашкільна робота – це освітньо–виховна робота позашкільних закладів для дітей та юнацтва (Будинків школяра, технічної творчості, дитячих та юнацьких бібліотек, спортивних шкіл, літніх таборів, об'єднань за місцем проживання тощо).

Позашкільна робота відіграє значну роль в організації вільного часу учнів. Враховуючи той факт, що більшість батьків зайняті на виробництві, важливо збільшити час організованого педагогічного впливу на дітей закладів освіти. Це дає змогу запобігти бездоглядності, зацікавити дітей різноманітними справами. Така робота формує в учнів духовні потреби, виховує культуру дозвілля, привчає цінувати вільний час.

Завдяки позашкільній роботі формуються та розширюються інтереси дітей. Вона надає значні можливості для вияву індивідуальних здібностей та таланту, самостійності та суспільної активності. Особливо сприятливі умови для накопичення досвіду життя складаються в колективі. Ніщо так не об'єднує колектив, як

трудова, суспільна та ігрова діяльність, в яких учні більш активно беруть участь у позаурочний час.

Постановка проблеми. Виходячи з цього завдання даної публікації, ми намагалися показати значення позашкільної роботи в навчально–виховній діяльності учнів та охарактеризувати патріотичне виховання школярів у літніх таборах.

Розв’язання проблеми. Виховна робота зі школярами у літніх таборах є складовою частиною виховання, яке здійснювалось у школі та позашкільних закладах протягом навчального року.

Літній табір – це тимчасовий дитячий колектив, який об’єднує школярів 7 – 15 років. Він містить у собі значні виховні можливості. Виховний потенціал дитячих таборів полягає в тому, що педагоги значну увагу приділяють інтелектуально пізнавальній, громадсько–патріотичній, трудовій, художньо–творчій, спортивно–оздоровчій діяльності дітей на фоні їхнього сильного емоційного піднесення від перебування серед „дикої” природи.

Дослідивши виховну діяльність літніх таборів м.Слов’янська та Слов’янського району, на наш погляд, можливо покращити роботу з національного, громадянського, патріотичного виховання.

Розглянемо більш докладно роботу з патріотичного виховання.

Ми пропонуємо організувати роботу з патріотичного виховання за 4 напрямками:

1. “Козацькому роду нема переводу”.
2. “Україно моя, Україно...”
3. “Про що співає рідна земля”.
4. “Фольклорна веселка”.

I. “Козацькому роду нема переводу”.

У таборі необхідно створити загони “Пошук”, “Слідопит” та інші, які вивчали б традиції родичання в Україні, родинні обереги, будівництво хат та хатній інтер’єр, національне вбрання, народні ремесла. На основі зібраного матеріалу можна виготовити фотоальбоми, виставки малюнків, виробів із глини, дерева, паперу. Окремі матеріали доцільно передати в подарунок школі, краєзнавчому музею.

Цікавим було б залучити дітей до участі в акціях “Героїчні подвиги земляків”, “Трудова Україна”, “Національні герої України”, “Герої живуть серед нас”, “Ніхто не забутий, ніщо не забуте”. Школярі оточують турботою та увагою учасників війни, ветеранів праці, які мешкають біля табору. Запрошують їх на вечори, концерти, слухають розповіді ветеранів про бойові та трудові подвиги українського народу.

Провести конкурс на кращу розповідь “Що я знаю про своїх пращурів?”.

Організувати похід по місцях бойової та трудової слави українського народу (“Літопис слави”). Матеріали, зібрані в походах та експедиціях, доцільно було б використати для створення в літньому таборі Куточка слави.

Ефективним у роботі з патріотичного виховання буде використання Куточка слави для проведення вечорів–зустрічів із заслуженими, відомими людьми, очевидцями історичних подій; вечорів і свят на народознавчу тематику, фольклорних свят, конкурсів, літературних вечорів тощо.

II. “Україно моя, Україно...”

Кожного дня пропонуємо проводити в таборі усний журнал “Українська національна символіка” з метою ознайомлення дітей з національними символами України, їхньою історією.

Перша сторінка – “Герб–тризуб”; друга – “Національні прапори України” (трикутноклинові, чотирикутні з клиновими полотнищами, червоні із золотим тризубом–двозубом, блакитні із золотим левом, блакитні із золотими хрестами, біло–синьо–червоні, жовто–сині); третя – “Гімни України” (“Ще не вмерла Україна”, “Заповіт” Т.Шевченка, “Вічний революціонер” І.Франка, “Не пора” І.Франка та ін.); четверта – “Народнопоетичні символи України” (українські пісні, казки, легенди, повір’я; розповіді про вишиванки, рушники, сорочки; розповіді про калину, барвінок та ін.).

Раз на тиждень у таборі проводити інформаційну хвилину “Новини тижня”. Дітей необхідно знайомити з подіями в країні, області, місті або селищі. Також можна підготувати цікаву інформацію про життя та діяльність дітей у літньому таборі.

III. “Про що співає рідна земля”.

У таборі створюються загони “Зелені слідопити”, мета яких – ознайомлення дітей з природою рідного краю, чудодійними оберегами нашого життя – квітами та пов’язаними з ними народними звичаями.

Школярі знайомляться з рослинами, виготовляють гербарії, складають розповіді.

Провести акцію “Рослина–лікар”. Діти збирають лікарські рослини, найбільш поширені та відомі в їхній місцевості (полин гіркий, копитняк, нагідки, суницю, звіробій, чебрець, ромашку лікарську, м’яту холодну, м’яту лимонну та ін.). Зібране можна віддати в дитячі будинки, притулки для людей похилого віку, лікарні.

Значної уваги потребує встановлення тісних зв’язків із працівниками сільського господарства, ділянки яких знаходилися в зоні літнього табору. Школярі вивчають їхні трудові біографії, знайомляться з трудовими традиціями та працею селян.

Доцільно провести трудові десанти під гаслом “Діти – Вітчизні”. Діти допомагають знищувати шкідливих для сільського господарства комах, бур’ян, збирають врожай.

Сьомого липня провести свято Івана Купала.

Цього дня діти виходять на луки, збирають квіти і плетуть віночки. Хлопці збирають хмиз, складають на галявині, а ввечері розпалюють купальське вогнище. Навколо вогнища влаштовують різні розваги, співи, ігри, хороводи, до яких залучаються всі діти. Якщо біля табору є річка, то дівчата пускають віночки на воду. Вихователі розповідають про народні повір’я, пов’язані з цим святом.

Таким чином, діти змалку залучаються до народних свят, традицій та пов’язаних з ними обрядів, знайомляться з народними прикметами, вивчають українські пісні, хороводи.

IV. “Фольклорна веселка”.

У вільний час дітям слід запропонувати ігрові хвилинки, хвилинки–веселинки, конкурси, хвилинки мудрих думок. Діти знайомляться з усною народною творчістю (прислів’ями, приказками, байками тощо). Варто провести конкурси на кращого оповідача української народної казки; інсценування казок; конкурс прислів’їв “Народ скаже, як зав’яже”; вечори “Пісня – душа народу”; конкурси на кращого знавця народної пісні; розваги “У світі загадок” та “Скоромовка язика ламає, а вимови навчає”.

Доцільно провести “Свято дитячого фольклору”, на яке запрошуються батьки, дідусі та бабусі. На святі вони розповідають про давні звичаї, обряди, вірування, які притаманні традиційній культурі їхнього міста. Діти демонструють знання народних пісень, таночків, ігор, забав. Свято закінчується виконанням пісні “До рідного краю”.

Робота з патріотичного виховання школярів є цікавою, якщо супроводжується елементами романтики, фантазії, творчого пошуку.

Дослідно робота засвідчила, що формування патріотичних почуттів у дитини починається від батька та матері, близьких людей, учителя, друзів, суспільства. Головними факторами виховання є природа, гра, слово, праця, спілкування, традиції, мистецтво, релігія, позитивний приклад – ідеал тощо.

Висновки. Таким чином, важливою умовою формування патріотичних почуттів є забезпечення засвоєння дітьми знань з історії українського народу, народних та родинних традицій, обрядів, звичаїв, народного мистецтва, рідної мови, ознайомлення з кращими зразками сучасної культури, науки та мистецтва.

Яскравим виявом національної свідомості, громадянських якостей і патріотичних почуттів, підкреслює О.Докукіна, є відповідність

поведінки дитини вимогам національного менталітету, дотримання нею в повсякденному житті норм народної моралі, сімейно-побутової культури, розвитку національної психології та характеру [2].

Під час роботи в літніх та пришкільних таборах з патріотичного виховання школярі набувають навичок особистої поведінки, культури, мови, спілкування. У них формуються такі патріотичні почуття, як любов, повага, ініціатива, доброта, толерантність, турботливість, сміливість, чесність, справедливість, відповідальність, гідність, альтруїзм, довіра тощо.

Ми маємо всі підстави стверджувати, що позашкільна виховна робота сприяє поглибленню й закріпленню знань, які діти набувають на уроках, розкриває якості, що допомагають міцно засвоювати знання, застосовувати їх на практиці.

Література:

1. Вишневський О. Орієнтири національного виховання //Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 42–46.
2. Доукіна О.М. Національно-ціннісні орієнтири в сімейному вихованні //Цінності освіти і виховання /За заг. ред. О.В. Сухомлинської – К., 1997. – С. 107–109.
3. Концепція національного виховання //Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
4. Коркішко О.Г. Патріотичне виховання молодших школярів: Методичні рекомендації вчителям початкових класів, вихователям груп подовженого дня, організаторам виховної роботи // За загальною редакцією професора Сипченка В.І. – Слов'янськ. Видавничий центр СДПУ. 2002 –38 с.
5. Стельмахович М., Гуменко В., Дробноход М., Кононенко П., Погрібний А., Руденко Ю., Скрипиць М. Утвердуймо ідеологію патріотизму і державотворення (Відкритий лист Президії АПН України та Міністерства освіти України) //Освіта, 29 квітня –6 травня, 1998. – С. 3.

С.Коношенко

ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ «СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ» ТА ЇЇ ВХОДЖЕННЯ У ПСИХОЛО-ПЕДАГОГІЧНУ НАУКУ

Процес соціально-економічних, політичних перетворень в Україні викликав необхідність осмислення змін, що відбуваються в сучасному суспільстві й в освіті. Ігнорування природними закономірностями і прояв волонтаризму, авторитарності в сфері навчання, виховання і реабілітації дезадаптованих підлітків призвело до збільшення кількості даної категорії дітей, що може викликати несприятливі наслідки для українського соціуму. Дитяча дезадаптація розглядається сьогодні як явище об'єктивної реальності. Як доводить

практика, проблема профілактики і подолання дезадаптації сучасних підлітків залишається дуже актуальною.

Сьогодні проблема соціальної дезадаптації є предметом дослідження в соціології, психології, педагогіки. Проблему дезадаптації розглядало багато дитячих соціологів, психологів, педагогів. До числа вітчизняних авторів відносять Л.Б. Ганнушкіна, В.П.Кашенко, К.Леонарда, А.Е.Личко, Н.Ю.Максимову, В.О.Оржеховську, Т.Раттера й інших [1, 3]. У закордонній літературі поняття «дезадаптація» зустрічається у наступних авторів: Ф.Александера, Р.Бенедикта, Дж.Долларда, М.Міда, Н.Міллера, Г.Френча й інших [1,3,9].

Активне дослідження, що почалося сьогодні, феномена соціальної дезадаптації спонукало нас до виявлення джерел даного поняття, причин його входження в педагогічну практику. Саме тому стаття має за мету розгляд питань, пов'язаних з визначенням змісту поняття «соціальна дезадаптація» та його входженням у психолого–педагогічну практику.

Термін «дезадаптація» з'явився у вітчизняній, здебільшого психіатричній літературі і позначав порушення процесу взаємодії людини з навколишнім середовищем. У сучасних дослідженнях, присвячених вивченню соціальної дезадаптації, чітко проступають два напрямки [2]. В основі даного напрямку лежить вивчення впливу соціальних умов дезадаптації на особистість, що розвивається. Джерелами можливих дезадаптуючих впливів прийнято вважати: школу, родину, мікросоціальне оточення дитини.

Другий напрямок заснований на вивченні психологічних дезадаптуючих впливів, що мають різноманітні форми: аморальна поведінка батьків, травмуюча позиція дорослих, від спілкування з якими дитина найчастіше не може усунутися (члени родини, учителі, вихователі), затяжні конфліктні ситуації. Причому необхідно відзначити, що соціальну і психологічну дезадаптацію багато авторів розглядають у взаємозв'язку, показують їх взаємозумовленість і взаємозалежність.

Соціальна дезадаптація – порушення дітьми і підлітками норм моралі і права, деформація системи внутрішньої регуляції, ціннісних орієнтації, соціальних установок. У соціальної дезадаптації просліджуються дві стадії: педагогічна і соціальна занедбаність учнів і вихованців. *Педагогічно запуснені діти* хронічно відстають по ряду предметів шкільної програми, пручаються педагогічному впливу, демонструють різні прояви асоціальної поведінки: лихословлять, курять, конфліктують з учителями, батьками й однолітками. У

соціально запущених дітей і підлітків усі ці негативні прояви обтяжені орієнтацією на криміногенні угруповання, деформацією свідомості, ціннісних орієнтації, прилученням до бродяжництва, наркоманії, алкоголізму, правопорушенням. Соціальна дезадаптація – процес зворотній.

Погляд на проблему поведінки дезадаптованих дітей і підлітків цікавив багатьох вітчизняних і закордонних учених. Існує різноманіття термінів, якими так чи інакше позначали і позначають труднощі дітей і підлітків. Найбільше що часто зустрічаються поняття – важкі, важковиховувані, важконавчаємі, педагогічно запущені чи соціально запущені, бездоглядні, девіантні, деліквентні, кримінальні, дискомфортні, дезадаптовані. Як більш часто використовувані поняття різновиди вище зазначених – невстигаючі, негативні, відчужені, агресивні, конфліктні, депривовані і т.д.

А.С.Макаренко писав: «Важких дітей зовсім немає, немає і ніяких особливих «правопорушників», а є люди, що потрапили у важке становище, ... усяка нормальна дитина, виявившись на вулиці без допомоги, без суспільства, без колективу, без друзів, без досвіду з пошарпаними нервами, без перспективи, – кожна нормальна дитина буде поводитися так, як вони» [3].

На початку сторіччя, у 20–30 роки, проблема важковиховуваності і безпритульності дітей, їх дезорганізуючої дефективної поведінки знаходила широке відображення в періодичній пресі, у наукових виданнях, що було обумовлено певними соціально–економічними обставинами (громадянська війна, розруха, голод і т.д.). Поняття важкі діти мало широке поширення в довоєнний час. Воно виникло в повсякденному житті. У 30–50-і р.р. після відомої постанови «Про педологічні перекирчування в системі наркомпроса» (1936) дана тема взагалі зникла зі сторінок наукової літератури. Вона з'явилася знову в 50–60 р.р. У даний час термін важкі діти міцно укоренився в наукових словниках по педагогіці і психології. Але і сьогодні серед учених йде дискусія про доцільність його використання. Однак тема поведінки, що відхиляється, попередження педагогічної занедбаності і правопорушень неповнолітніх знову притягає увагу лікарів, психологів, педагогів, кримінологів, але вже з погляду необхідності більш глибокої її розробки, оскільки стало зрозуміло, що однобічний підхід до рішення даного питання не ефективний, що людська природа складна і багатогранна.

Н.Ю. Максимова уживає поняття «важка дитина» для позначення особливого педагогічного явища, що характеризується опірністю

дитини педагогічному впливу і складністю застосування засобів індивідуального підходу до нього [4].

Поняття «педагогічна занедбаність» нерідко ототожнюють із важковиховуваністю чи висувають як різновид труднощів розвитку школярів, іноді як його причину.

«Бездоглядність» і «педагогічна занедбаність» вживають у тісному взаємозв'язку. Педагогічна занедбаність має на увазі стійке чітко виражене перекручування моральних уявлень, невихованість почуттів і навичок суспільної поведінки, обумовлених несприятливим впливом мікросередовища і недоліками освітнього процесу.

Р.В.Овчарова вводить поняття «соціокультурна занедбаність» як «наслідок недостатності відповідних факторів, що приводять до недорозвинення соціальних якостей, потреб, ціннісних орієнтації, мотивів особистості, соціальної тупості, слабкої соціальної рефлексії, труднощів в оволодінні соціальними ролями» [5].

Різновидами соціальної занедбаності вважається девіантна, асоціальна, деліквентна і злочинна поведінка, «...відхиленнями від норми ми будемо вважати: неадаптивну, безвідповідальну, імпульсивну поведінку, що не враховує наслідків своїх вчинків, пасивну наступним обставинам чи спрямовану на пошук більш легких шляхів для досягнення своїх цілей, використання інших людей як засіб для реалізації своїх егоїстичних намірів» [5].

Різновидом девіантної поведінки у своєму крайньому вираженні є асоціальна поведінка: деліквентна, кримінальна. Асоціальна поведінка – це поведінка, що порушує норми людського суспільства.

Деліквентна – повторює асоціальні по своїй спрямованості вчинки дітей і підлітків, що складаються у певний стійкий стереотип дій, що порушують правові норми, але не манливі кримінальної відповідальності через обмежену суспільну небезпеку чи недосягненні деліквентом віку кримінальної відповідальності.

Психологи і педагоги переконливо довели існування певної категорії дітей і підлітків, з якими важко працювати, їхній світогляд, дії і учинки відрізняються від звичайних школярів. Суть цих відмінностей полягає в тому, що в одних випадках у них відзначають «ненормальності, якісь відхилення в розумовому розвитку» (В.О.Сухомлинський), в інших, що «важкий підліток – це людина з перекрученим ставленням до дійсності» (Л.М.Зюбін), у третіх, що в першу чергу це «ізолювані від колективу по тим чи іншим причинам підлітки» (Л.Н.Таран, В.П.Петрунec) і т.д. Одним словом, як вірно помітив П.П. Блонський: «З об'єктивної точки зору, важкий учень –

такий, стосовно якого учителю важко, обтяжливо працювати, що потребує від учителя багато роботи» [3,6–9].

Палітра відхилень у поведінці важких дітей і підлітків велика. Так, визначаючи вихідні дані того чи іншого відхилення, їх можна об'єднати:

- 1) по особливостях взаємин і спілкування з ними вихователя, педагога (важкі, важковиховувані, некеровані, дезорганізатори);
- 2) по способу життя дітей, родини, по соціально–побутових умовах (безнаглядові, безпритульники, соціально запущені);
- 3) по специфіці помилок і недоліків у процесі виховання (педагогічно запущені);
- 4) за рівнем розвитку моральних якостей (діти з відхиленнями в моральному розвитку);
- 5) по невідповідності їхніх дій закону правовим нормам (неповнолітні порушники).

Підсумовуючи все сказане вище можна умовно виділити наступні аспекти проблем дезадаптованої поведінки: біологічно–медико–психофізіологічний, соціально–психологічний, психолого–педагогічний, морально–правовий.

Таким чином, ми можемо говорити про те, що сьогодні поняття «соціальна дезадаптація» широко обговорюється вченими різних областей знань; робляться спроби систематизації різних понять дезадаптації і «зведення» їхньої у єдину теорію. Тим не менш вимоги, які ставить суспільство перед системою освіти, включає і роботу по профілактиці і корекції соціальної дезадаптації серед підлітків, а це потребує проведення наступних досліджень у напрямі удосконалення педагогічної роботи з даною категорією вихованців.

Література:

1. Вестник психосоциальной и коррекционно–реабилитационной работы /Ред.С.А.Беличева и др. –1994–1999
2. Кочетов А.И. Перевоспитание подростков. – М.: Педагогика, 1972.– 120с.
3. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия /Сост. В.С.Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
5. Овчарова Р.В. Психологический портрет социокультурного и педагогически запущенного ребенка. – Архангельск: ИППК, 1994.– 98с.
6. Проблемы, методика и опыт социальной реабилитации детей и подростков в современных условиях. – М.: ЦБНТИ Минсоцзащиты. Вып.2, 1994.
7. Психологическая диагностика и коррекция личности трудновоспитуемых детей и подростков: Уч.пособие. –К.: ИСМО,1997.–312с.
8. Социальная дезадаптация: Нарушение поведения детей и подростков/ Под ред. Н.В.Востриковой и др. – М.: Изд.дом Грааль, 1996.– 184с.

9. Социальная реабилитация дезадаптированных детей и подростков в специализированном учреждении/ Под ред. Г.М. Ивашенко, Н.С. Константинова, М.М. Плоткина и др. – М., 1996.–200с.

С.Омельченко

ЗМІСТ І МЕТОДИ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ

Вступ. Погіршення здоров'я дітей шкільного віку стало не тільки медичною проблемою, а й соціально–педагогічною. Людина сьогодення особлива, тому що їй випало жити в складних екологічних умовах. На формування відхилень в стані здоров'я школярів значний вплив здійснюють фактори біологічного ризику, оточуюче середовище, соціально–гігієнічні умови та відсутність психологічних установок на здоровий спосіб життя. Несприятливі демографічні процеси в нашому суспільстві теж супроводжується різким погіршенням стану здоров'я дітей та підлітків.

Важко перебільшити серйозність цієї ситуації, так як в найближче десятиріччя діти 90–х рр. ХХ ст. будуть визначати рівень добробуту країни, її економічний, культурний, науковий потенціал.

Постановка завдання. Проблеми репродуктивного здоров'я на сучасному етапі давно вийшли за межі індивідуума, сім'ї, галузі охорони здоров'я. Виховання фізично, психічно, духовно та соціально здорового покоління стало найактуальнішим завданням національного виховання.

Система державних заходів не може охопити всі групи населення і не орієнтується на індивідуальні форми роботи. Тому саме навчальні заклади повинні безпосередньо вирішувати питання збереження здорового генофонду нації та виховання національно свідомого молодого покоління. Сьогодення вимагає формування у педагогів, класних керівників, вихователів систематичного бачення процесу виховання і актуалізації потреби здорового способу життя у школярів.

Для того, щоб знання про здоров'я стали переконаннями необхідно розробити нові підходи, прийоми, методи роботи з учнями. Чи кожен класний керівник зможе зацікавити своїх вихованців у виборі здорового способу життя? Так зможе, за умов власної позитивної позиції щодо цієї проблеми, наявності знань, умінь та навичок організатора, координатора сумісної діяльності дітей, батьків, педагогів–предметників, медиків по усвідомленню кожним учнем феномену здоров'я як найвищої індивідуальної та суспільної цінності, першої необхідності особистісного життя.

Результати. Аналіз педагогічної літератури показує, що на етапі відродження і розвитку національного виховання важливого значення набуває підготовка педагогічних кадрів до здійснення завдань виховання, звеличується роль та значення класного керівника як центральної фігури сучасного навчально-виховного процесу. Ідеї та методика здорового способу життя повинні стати домінуючими в системі виховної роботи класних керівників як з класом, так із окремими учнями, колегами, батьками. Дослідження в галузі теорії виховання (І.Бех, Г.Ващенко, С.Карпенчук, А.Мудрик, В.Сластьонін) й, зокрема, методики виховної роботи (О.Газман, В.Краковський, Л.Маленкова, Н.Щуркова) сприяли актуалізації зазначеної проблеми. У педагогічних працях Ш.Амонашвілі, Я.Гнутеля, І.Іванова, Л.Кацинської, М.Красовицького, В.Кукушина, М.Рожкова, В.Селіванова, Г.Сороки розглядаються теоретичні та практичні аспекти організації виховного процесу в сучасних загальноосвітніх закладах.

В процесі взаємодії з учнями та їх батьками класний керівник покликаний вирішувати різноманітні задачі: соціальні, діагностичні, морально-етичні, індивідуально-практичні та інші. Однією з домінуючих задач виховного впливу класного керівника є допомога у становленні особистості учня, створення умов для виявлення та збагачення внутрішніх сил, нахилів, інтересів, здібностей дитини. Саме тому починати роботу по створенню та стимулюванню здорового способу свого та своїх вихованців, на нашу думку, педагог повинен з визначення кола принципів та методичних правил до яких необхідно привчити учнів і неодмінно дотримуватись їх самому.

Роботу по формуванню здорового способу життя школярів досконало може здійснювати тільки той вчитель, який сам веде здоровий спосіб життя, має здоровий вигляд, емоційно урівноважений, приємний зовнішній, життєрадісний, фізично досконалий. Звичайно це ідеальна модель, але кожен вчитель, кожна людина повинна до неї прагнути. І починати потрібно зі створення власної програми оздоровлення. За Маленковою Л. [4] вона може мати такі ідеї: 1. „Я – чудо!"; 2. „Кохання – найвище людське почуття"; 3. „Очищення фізичне і духовне"; 4. „Турбота про психічне здоров'я"; 5. „Спеціальні заходи оздоровлення хворих людей"; 6. „Самооздоровлення"; 7. „Дев'ять лікарів: сонячне світло, свіже повітря, чиста вода, природне харчування, голодування, фізичні вправи, відпочинок, гарна постава, розум. Саме ці ідеї визначають зміст діяльності по реалізації завдань підвищення якості здоров'я підрастаючого покоління. Дуже цікавою є методика само оздоровлення в якій зазначаються наступні методи та прийоми організації здорового способу життя: споглядання, рефлексія, релаксія,

аутогенне тренування тощо. В практиці оздоровлення широко використовують прийоми, які починаються з кореня **само**– (самоаналіз, самокритика, саморозвиток, самосхвалення) це дає можливість знищити межу між вихованням і самовихованням.

Наступною умовою ефективного впровадження здорового способу життя в шкільне середовище є ґрунтовна теоретична підготовка педагогічних кадрів, зокрема класних керівників. Для цього необхідно систематично проводити семінари та практикуми щодо обговорення питань взаємозв'язку психологічного та фізичного здоров'я, проблем підліткового віку, причин та наслідків тих чи інших хвороб. Бажано щоб такі заняття проводив психолог, фахівець.

Важливим моментом в роботі з вищезазначеної проблеми є організація системи відслідкування динаміки психологічного здоров'я учнів в період навчання у школі. В результаті моніторингу психології здоров'я можна отримати дані за якими класний керівник зможе виділити групи ризику, групи особливої уваги. На підставі цих даних педагог ретельно планує як групову, так і індивідуально–корекційну роботу по профілактиці порушень психологічного та фізичного здоров'я.

Оптимальний підбір класним керівником методів, прийомів, засобів роботи; відповідність їх формам організації виховного процесу має величезне значення і веде до підвищення ефективності виховного впливу. Взагалі метод – це спосіб, умова, шлях досягнення мети, бажаного результату. За допомогою кожного окремого методу педагог вирішує конкретні завдання розвитку та формування особистості, в комплексі ж вони дозволяють здійснити програму сприяння здоров'ю дитини. Зупинимось на деяких з них.

Інформаційний метод дає можливість озброїти вихованців необхідними знаннями, розвивати їх думку, формувати переконання.

Доручення, вимога, вправа, підтримка, заохочення – методи, що дають можливість учням накопичити особистий досвід для вирішення своїх проблем, для здійснення самостійної діяльності.

Велике значення має метод індивідуальної допомоги. Реалізація цього методу передбачає глибокий психолого–педагогічний аналіз ситуації. Мета педагогічної діяльності допомогти дитині, її батькам впоратися з життєвою проблемою.

Паралельно з методом індивідуальної допомоги існує метод групової терапії. Завдяки йому реалізуються завдання виховання в колективі та через колектив.

Метод підтримки та творчості покликаний довести виховний процес до самого високого рівня – усвідомлення і участі в ньому самих школярів.

В процесі вивчення особистості учня класний керівник найчастіше використовує такі методи як спостереження, опитування, тестування, вивчення продукції учнів, бесіда. Діагностичні методи допомагають учителю визначитися як реалізувати педагогічні задачі, які з них треба вирішувати в першу чергу.

Зміст педагогічного керівництва процесом формування здорового способу життя школярів можна розкрити аналізуючи напрямки діяльності класного керівника в досліджуваній нами проблемі.

1. Першим напрямком є діагностика інтересів, потреб, нахилів, здібностей, можливостей учнів.

2. Другим – визначення рівня психічного та фізичного здоров'я, аналіз душевного здоров'я дитини як основи психічного та фізичного стану.

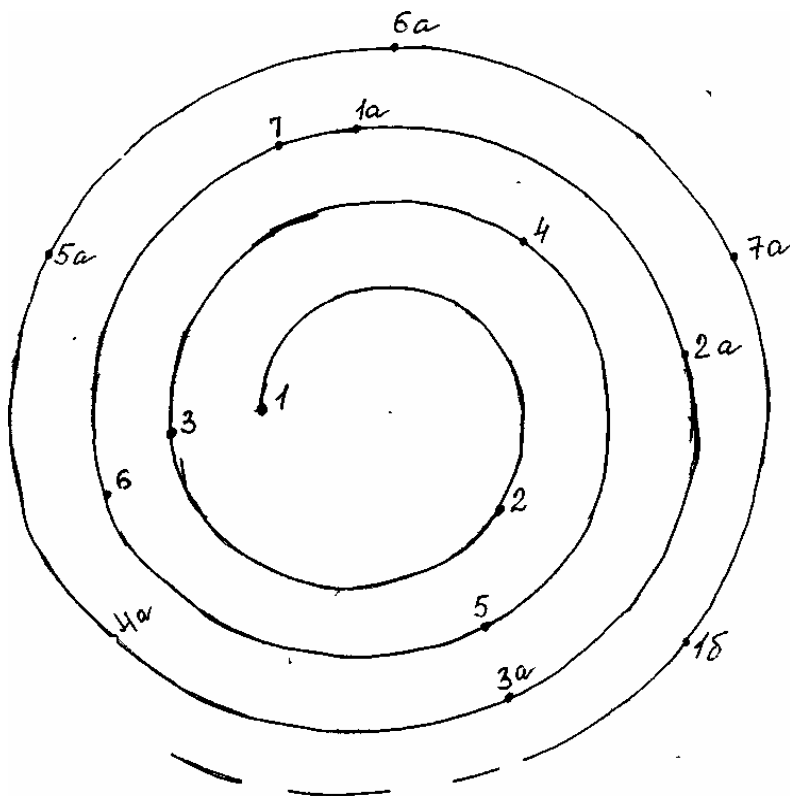
3. Враховуючи дані з попередніх положень класний керівник планує виховний процес, включаючи колективні форми роботи та індивідуальні. Розробляє тематику та зміст заходів.

4. Важливим напрямком діяльності класного керівника по формуванню здорового способу життя школярів є робота з сім'єю, причому взаємодія з батьками може представляти окрему педагогічну технологію з наявністю всіх її компонентів (мета, зміст, методи, форми, результати) і виконувати функцію сімейної терапії.

5. Не аби яке значення має співпраця класних керівників з вчителями–предметниками. Традиційно мета такої співпраці встановлення позитивного психологічного клімату на уроках, але нас цікавить ще й змістовний потенціал тієї чи іншої науки відповідно до проблеми здоров'я дітей.

6. Обов'язковим є співробітництво з установами та організаціями здатними сприяти і допомагати формуванню здорового способу життя школярів.

7. Моніторинг, аналіз та узагальнення виховних результатів дасть змогу розпочати новий етап роботи з досліджуваної проблеми.



Де 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 – відповідають напрямкам роботи класного керівника.

1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a, 6^a, 7^a – новий етап реалізації завдань формування здорового способу життя.

1^b... – наступний виток роботи по підвищенню якості здоров'я школярів.

Виховний процес у загальноосвітньому закладі вимагає від педагога, класного керівника творчого підходу, наявності знань, умінь та навичок організатора, лідера, професіонала саме в роботі з дітьми у позаурочний час.

Щодо організації та проведення комплексу творчих справ повинні задовольнятися наступні вимоги: 1. Спільний пошук; 2. Урахування інтересів та потреб кожного; 3. Взаємозалежність загальної мети та індивідуальних потреб; 4. Реалізація здібностей та можливостей кожної особистості в колективній справі; 5. Унікальність, неповторність, оригінальність; 6. Різнобічний вплив на розвиток особистості, збагачення її соціального досвіду, виховання високих моральних почуттів і якостей [2: 33].

**Тематика виховних заходів з проблеми збереження здоров'я
підростаючого покоління:**

БЕСІДИ	Природа та здоров'я
	Здоров'я та відпочинок
	Музика та здоров'я
	Мода та здоров'я
	Доброта, милосердя, здоров'я
РОЛЬОВІ ІГРИ	Агентство реклами здоров'я
	Сучасне та майбутнє для мене
	Чарівні дзеркала
	Крутий підліток
	Дитяча педрада з питань здоров'я
ДИСПУТИ ТА ДИСКУСІЇ	Хто я: дитина чи дорослий
	Палити чи не палити
	Чи соромно боятися?
	Сором'язливість та невпевненість – це однаково
КЛАСНІ ГОДИНИ	Наркоманія – сучасне лихо
	Про користь закалювання
	Здоров'я – багатство в усі часи
КВК	За здоровий спосіб життя
	Що ми знаємо про СНІД?
	Лікарські рослини та їх користь

РОЛЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННІ КТС



На підставі вищезазначеного можна зробити **висновок**, що класний керівник відіграє дуже важливу роль у формуванні здорового способу життя школярів. Його професіоналізм, творчість,

винахідливість, кмітливість, гуманність дають можливість проектувати розвиток особистості, уявляти яким повинен стати його вихованець, як зберегти і зміцнити його здоров'я. Саме тому на сучасному етапі з особливою гостротою постає проблема впровадження в навчально–виховний процес загальноосвітніх закладів сучасних здоров'язберігаючих технологій.

Література:

1. Гнутель Я.Б. Виховна робота в сучасних умовах: Теорія і методика. – Тернопіль, 1998. – 262 с.
2. Євтухова Т.А., Омельченко С.О. Методика виховної роботи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Слов'янськ, 2004. – 172 с.
3. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. – К., 1991.
4. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: Учебное пособие. – М.: Пед.общество России, 2002. – 408 с.
5. Методика воспитательной работы: Учебное пособие для студ. высших пед.учебн.завед. /Под ред. В.А.Сластёнина. – М.: Издательство центр «Академия», 2002. – 144 с.
6. Сергеева В.П. Класний керівник: Планирование и организация работы от А до Я. – М.: Пед. общество России, 2002. – 256 с.
7. Хухлаева О.В. Как сохранить психологическое здоровье подростков. – М.: Сентябрь, 2003. – 176 с.

О. Скафа, О. Хорольська

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ

Для розробки науково–обґрунтованого методичного забезпечення формування прийомів евристичної діяльності учнів під час вивчення алгебри та початків аналізу наявні достатні передумови, які сформувався в дослідженнях у різних галузях: філософії, психології, дидактиці, методиці математики. До головних передумов, без сумніву, відноситься урахування вікових особливостей школярів. В роботі пропонується психолого–педагогічний аналіз учнів старшого шкільного віку з позицій можливостей та потреби розвитку в них прийомів евристичної діяльності.

Для розв'язання проблеми формування прийомів навчально–пізнавальної евристичної діяльності учнів під час вивчення алгебри та початків аналізу нами розглянуто специфіку евристичної діяльності, проаналізовано її риси і доведено, що формування такої діяльності потребує введення методичної системи евристичного навчання [6].

Певні спроби вирішення цієї проблеми знаходимо у дослідженнях, які присвячені: проблемі розвитку творчого мислення учнів; різним аспектам розвитку продуктивного мислення учнів у процесі навчання математики; створенню системи задач для розвитку творчого мислення учнів основної школи (А.К.Артемов, І.Я.Василенко, К.В.Власенко, І.А.Горчакова, Й.Н.Іванов, Н.Кади́ров, С.М.Калашніков, Л.З.Кареліна, А.Ю.Карлащук, Д.В.Клименченко, Т.М.Міракова, Т.В.Пивоварчук, П.І.Самовіл, С.П.Семенець, А.Халіков, Н.А.Тарасенкова, В.І.Таточенко, Л.Я.Федченко, О.С.Чашечникова, С.Є.Яценко та ін.).

Зазначена проблема розробляється й іноземними дослідниками, зокрема, Е.Боно, Л.Ларсоном, С.Папетом, Л.Германом, Л.Холлінвесом, Р.Стренгом, Т.Уистоном, П.Уіті, Ф.Уілсоном, Н.Маршаллом, К.Бешером, Э.Райбисом та ін.

У своїх роботах дослідники вказують на необхідність використання евристичних прийомів, методів, схем під час навчання математики, але не розглядають питань методики формування цих прийомів в процесі вивчення алгебри та початків аналізу. У недостатньому обсязі ними зосереджена увага на важливому аспекті використання евристичних методів, прийомів, форм, засобів навчання, які допомагають учням старшого шкільного віку регулювати самостійно свою діяльність, приводити її до ситуативної нестимульованої евристичної діяльності, тобто сприяють формуванню прийомів такої діяльності.

Старша школа насамперед являє собою профільну школу, тому дуже важливо проаналізувати вікові особливості школярів старшого шкільного віку, зосередити увагу на мотиваційній діяльності, яку треба організовувати вчителю, щоб зацікавити учнів й гуманітарного, й технічного, й математичного спрямування евристичною діяльністю в процесі вивчення алгебри та початків аналізу.

Таким чином, мета нашої статті зробити психолого–педагогічний аналіз вікових особливостей учнів старшого шкільного віку різних профілів навчання з позицій можливостей та потреби розвитку в них прийомів евристичної діяльності.

В процесі навчання алгебри і початків аналізу мотивація навчання розглядається як компонент евристичної діяльності, який істотно впливає на мету навчально–пізнавальної діяльності та є передумовою формування евристичних прийомів учнів. Продуктивність навчально–пізнавальної евристичної діяльності школярів залежить від ступенів співпадання мотивів та мети. При цьому, якщо об'єктивні мотиви діяльності усвідомлено приймаються за свої власні цілі, то процес навчання набуває чіткої виховної

спрямованості. Учні із об'єкта діяльності вчителя стають суб'єктами власної діяльності. Формування максимально близьких мотивів навчально–пізнавальної діяльності і мети, яку ставить перед собою кожний учень, стає фактором підвищення якості знань, необхідною умовою розвитку прийомів евристичної діяльності.

Треба відмітити, що сучасна старша школа визначає умовно основні три профілі навчання: математичний, природничо–науковий та гуманітарний. Мета навчання математики для кожного з цих профілів відрізняється, але роль вчителя зробити так, щоб в учнів кожного профілю навчання пізнавальний інтерес був найбільш вагомим мотивом навчання. Пізнавальний інтерес – інтерес учнів до пізнавальної діяльності, у процесі якої вони оволодівають змістом навчального предмета і необхідними вміннями та навичками, є факторами не тільки успішного навчання, він необхідний і для розвитку учнів взагалі і для розвитку їх евристичного мислення зокрема. Г.І.Щукіна відмічає: „Під впливом пізнавального інтересу діяльність учнів стає продуктивнішою. Її енергетичні ресурси, які живляться пізнавальним інтересом, сприяють довгочасному та інтенсивному протіканню, а успішна пізнавальна діяльність, у свою чергу, скріплює пізнавальний інтерес. Пізнавальний інтерес сприяє проникненню в істотні зв'язки, відношення, закономірності пізнання” [8].

Наші дослідження показали, що інтерес учнів до математики залежить в першу чергу від того, наскільки глибоко вони оволоділи прийомами евристичної діяльності. Як тільки посередньо встигаючий учень відчув, що він може взяти посильну участь у процесі міркувань на уроці, орієнтується в евристичних ситуаціях пошуку та перетворення, його інтерес до математики значно зростає [1]. Цю точку зору підкреслює і Н.О.Менчинська, говорячи, що успішне оволодіння прийомами розумової діяльності сприяє пробудженню інтересу не тільки до змісту знань, але і до способів розумової діяльності, за допомогою яких вони засвоюються [4]. „Інтерес можна назвати, – пише М.В.Дьомін, – провідним збудником діяльності людини. Через інтереси ми проникаємо в процеси взаємодії об'єкта і суб'єкта, в механізми діяльності і розглядаємо її мов зсередини” [2]. Саме це дозволило Н.О.Менчинській вважати наявність інтересів школярів показником їх загального розвитку.

Щодо старшокласників, то перш за все потрібно вказати на суперечливість цього віку. В.О.Сухомлинський писав, що юність – це пора замішань, відкриттів і втрат. В цей час самі світлі переконання, винесені з дитинства, проходять суворе випробування, оптимізм поступається місцем тверезій оцінці; головний стимул поведінки та

діяльності – довіра та справедлива міра винагороди, що підкріплюється почуттям власної гідності та незалежності від оточуючих; сильне бажання самовираження.

Перший і основний показник пізнавального інтересу, який вчитель може виявити без великих зусиль, – це інтелектуальна активність школяра. Потрібно зазначати, що на пізнавальний інтерес впливають не тільки зміст навчального предмету, але й усі компоненти методичної системи вчителя: цілі навчального процесу, форми, засоби, методи навчання.

Семенець С.П. виділяє деякі умови формування інтересу до знань в учнів.

1. Максимальна опора на активну розумову діяльність учнів. Необхідно створювати ситуації розв'язування пізнавальних задач, ситуації активного пошуку, суперечливих міркувань.

2. Проведення навчального процесу відповідно до зони найближчого розвитку учнів (Л.С.Виготський).

3. Створення сприятливої емоційної атмосфери навчання.

4. Благодійне спілкування у навчальному процесі учнів один з одним і з вчителем.

5. Оволодіння учнями прийомами і способами пізнавальної діяльності [5].

Істотна задача для педагога полягає в тому, щоб знайти на кожному етапі розвитку найбільш адекватні для нього мотиви, відповідно перетворюючи і переосмислюючи задачу, яку він ставить перед учнем. У старшокласників у порівнянні із підлітками інтерес до школи значно підвищується. Створюється нова мотиваційна структура, центральне місце в якій починають займати мотиви, зв'язані з самовизначенням і підготовкою до самостійного життя. У старшокласників є необхідні умови для перетворення пізнавального інтересу в стійку рису особистості. Цьому сприяє розвиток саморегуляції і самосвідомості учнів, високий рівень розумової та евристичної діяльності.

Отже, перше місце серед всіх передумов розвитку прийомів евристичної діяльності старшокласників потрібно поставити формування у них позитивних мотивів навчання. Цією проблемою займалися психологи Б.Г.Ананьєв, Л.І.Божович, П.Я.Гальперин, О.М.Матюшкін, С.І.Шапіро педагоги Г.І.Щукина, М.І.Махмутов, М.О.Данилов, А.К.Маркова. Це обумовлює формування пізнавальної потреби в конкретній діяльності, психологічною основою якої є усвідомлення протиріччя (наприклад, між новим фактом та наявними знаннями), виховання стійких пізнавальних інтересів, чергування

емоційного та раціонального у навчанні. Так, щодо останнього, варто зауважити, що головним критерієм ефективності засвоєння у старшому шкільному віці виступають не кількість затрачених зусиль, посидючість, а володіння евристичними прийомами навчальної роботи, що дозволяють при мінімумі затрат одержати високі результати: старшокласники різко поділяють учнів на „кмітливих” і „старанних”. Критерії, за якими вони оцінюють свою роботу, часто не співпадають з тими, на які орієнтується вчитель (звідси і часте розходження у цьому віці між самооцінкою і оцінкою). Навіть одержавши хорошу оцінку, старшокласник може бути не задоволений собою, оскільки усвідомлює, що оцінка характеризує результат тривалих розумових зусиль, за якими не стоїть оволодіння прийомами евристичної діяльності. Інтерес до оволодіння цими прийомами у старшокласників великий.

Що стосується вивчення математики, то треба відмітити, що учні класів з поглибленим вивченням математики проявляють здібності до узагальнень не тільки в умінні застосувати формулу чи метод, а й в ситуації коли вони вводилися. Більшість з них на значно високих ступенях узагальнення самостійно встановлюють математичні залежності. Це збуджує учнів до отримання нового знання з вихідного положення. С.І.Шапіро установив, що у здатних до математики учнів старшої школи звернення умовиводів відбувається при мінімальній кількості вправ [7]. Сам процес звернення умовиводів відіграє велику роль у математичній творчості. Це дає можливість бачити вперед, угадати результат, змінити хід думок з прямого на обернений, що пов'язано з орієнтовним узагальненням. Тобто, у старшокласників з математичним складом розумового мислення певною мірою існує фундаментальна база для розвитку прийомів евристичної діяльності на більш високому рівні.

У класах гуманітарного спрямування в учнів більшою мірою виражена зацікавленість до різноманітних видів художньо–прикладної діяльності. В середньому вони не дуже добре розуміють абстракції, у них низький рівень контролю, самоконтролю і корекції своєї діяльності. Але, як відмічає Ізюмова С.О., вчителям математики в гуманітарних класах необхідно проявити турботу про розвиток математичних здібностей учнів.

Виділяються наступні компоненти «математичного розвитку» учнів гуманітарних класів:

- розвиток просторового уявлення;
- уміння відділяти суттєве від несуттєвого, уміння абстрактно мислити;

- уміння від конкретної думки перейти до математичної формулювання питання, до схеми, що характеризує сутність справи;
- уміння критикувати та ставити нові питання;
- уміння аналізувати та розбирати окремі випадки;
- оволодіння достатньо розвинутою математичною мовою [3].

Це дає змогу затверджувати, що розвивати прийоми евристичної діяльності треба не тільки у тих старшокласників, які вже володіють основними з них, та готові до сприйняття більш глибоких основ евристичної діяльності, але за допомогою прийомів такої діяльності треба формувати у всіх учнів, незалежно від профілю навчання та математичних здібностей, навчально–пізнавальну евристичну діяльність. Це пов'язано з тим, що кожне мислення, а тим більш евристичне є пошуком та відкриттям нового, самостійним рухом до вирішення нових невідомих раніше проблем.

Література:

1. Власенко К.В., Скафа О.І. Навчання стереометрії засобами актуалізації евристичних ситуацій. – Донецьк: Вид.-во Норма–ПРЕСС, 2004. – 124 с.
2. Демин М.В. Проблемы деятельности в теории личности.– М.: Просвещение, 1977.– 190 с.
3. Изюмова С.А. К проблеме природы способностей: задатки синемических способностей у школьников литераторов и математиков // Психологический журнал.– 1995.– №6.– С.28–32.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника.– М.: Педагогика, 1989.– 224 с.
5. Семенець С.П. Розвиток продуктивного мислення учнів при вивченні алгебри і початків аналізу.– Дис... канд.пед.наук: 13.00.02.– К., 1998.– 220 с.
6. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография / Е.И.Скафа. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
7. Шапиро С.И. Психологический анализ структуры математических способностей в старшем школьном возрасте // Вопросы психологии способностей. – М.: Педагогика. – 1973. – С. 90–129.
8. Шукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся.– М.: Педагогика, 1988.– 197 с.

В.Хижнякова

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ

У статті розглянуто проблему естетичного виховання старшокласників засобами літератури. Особлива увага приділяється позакласній роботі з учнями.

Ключові слова: естетичне виховання, навчально–виховний процес, проблемно–тематичний аналіз твору, мистецтво, творча діяльність, література.

Сучасні умови життя українського суспільства не можна назвати легкими: відходить в історію ХХ ст., викликавши до життя величезні зміни в соціальній сфері, політиці, економіці, культурі. Значно ускладнюється суспільне життя, структурно й функціонально змінюється обличчя світу, що стимулює постійний інтерес педагогів до загальних проблем суспільного розвитку, осмислення яких має важливе значення для вивчення якісних перетворень сучасного світу, розуміння зв'язків минулого, сучасного й майбутнього в історії людства, явищ реального життя.

У цих умовах державотворення нагальною справою української спільноти виступає проблема виховання нового покоління. Втрата духовних цінностей, переорієнтація світоглядних позицій суспільства вимагають перегляду шляхів формування в молоді нового мислення, високого рівня моральної свідомості, активної життєвої позиції. Крім того, зниження рівня духовності підростаючого покоління чи не на перше місце у системі виховання виводить формування та поглиблення уміння бачити і розуміти красу навколишнього світу в різних її проявах – від краєвидів, творів мистецтва до вчинків, внутрішньої краси людини.

Формування естетичних ідеалів і почуттів посідає чільне місце у системі виховання творчої особистості. Одним із пріоритетних напрямів цього процесу є “забезпечення високої художньо–естетичної освіченості і вихованості особистості...” [1, 16]. Проблема естетичного виховання завжди була в центрі уваги науковців і тому не дивно, що багато сучасних дослідників (І.Зязюн, О. Семашко, Б. Лихачов, І. Підласий, Г.Шевченко, А. Бойко та ін.), творчо підходячи до набутків минулих поколінь педагогів, намагаються знайти шляхи її вирішення.

Завдання естетичного виховання передбачає:

- Формування системи естетичних поглядів і смаків, навичок творити прекрасне;

- розвиток творчих здібностей;

- виховання гуманістичних якостей, інтересів і любові до життя в його різноманітних проявах [4, 495].

Зважаючи на виняткову важливість проблеми естетичного виховання підростаючого покоління, актуальність її на сучасному етапі розвитку нашої держави та соціально–психологічну значущість ми обрали **темою** наукового дослідження “ Естетичне виховання старшокласників засобами літератури”.

Вивчивши праці вітчизняних дослідників – І.Зязюна, О.Семашка, Б.Лихачова, І.Підласого, Г.Шевченко, – ми з'ясували, що естетичне виховання здійснюється за допомогою цілого комплексу засобів. Значну роль у цьому процесі відіграє матеріальна база школи, оформлення кабінетів і лабораторій, добір наочного та роздаткового матеріалу. Як свідчить практика вивчення предметів естетичного циклу (музика, образотворче мистецтво) сприяє поступовому формуванню естетичної культури, крім того, будь-який урок несе в собі естетичний потенціал. Важливе значення має й зовнішній вигляд вчителя та учнів і творчий підхід до вирішення пізнавальних завдань, виразність мовлення педагога та вихованців. Крім того, одним із основних шляхів формування естетичної культури визначається проведення позакласної та позашкільної роботи.

Відомо, що культура людини значною мірою залежить від її вміння розуміти літературу. Вибір літератури як засобу формування естетичного світогляду старшокласників було обумовлено її виховним потенціалом, тому **мета** нашої статті полягає у визначенні засобів естетичного виховання старшокласників під час позакласної роботи з літератури.

Художня література справляє естетичний вплив на читача, стимулюючи його творчу здатність пізнавати дійсність, зображену в тексті, спонукає до самостійних суджень і висновків, створює підґрунтя для розвитку світогляду, допомагає правильно зорієнтуватися в складному процесі самопізнання.

З приводу загального значення літератури у житті людини М.Долматова зазначає: “читання художнього тексту має сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її естетичного досвіду, вдосконаленню вмінь і навичок мовленнєвої діяльності на заняттях з предметів гуманітарного циклу, особливо в процесі вивчення мови. Кожен художній текст є таким самим витвором мистецтва, як, скажімо картина, скульптура тощо, але з тією різницею, що в художньому творі автор користується єдино доступним йому матеріалом – мовою, яка організована певним чином для того, щоб справити художньо-естетичний вплив на читача або слухача й через систему образів та їхніх взаємозв'язків виявити позицію автора й донести певний художній задум [2, 83].

Залучення людини до культурної спадщини й, зокрема, до творів художньої літератури веде до того, що почуття, погляди, потреби набувають нового змісту, відповідної естетичної форми. Художній твір стає засобом формування естетичного ставлення до дійсності, що охоплює розвиток здібностей сприймання, смаку, інтересів. Механізм

сприймання творів художньої літератури є водночас механізмом формування естетичних смаків, потреб, ідеалів, тобто естетичного досвіду особистості загалом [2, 83].

Сила впливу творів літератури залежить від правдивості й глибини художнього висвітлення дійсності, творчої майстерності автора, суспільної важливості піднятих проблем. Естетичні почуття, що виникають у процесі сприйняття твору мистецтва, спираються на минулий досвід людини, тому переживання під час зустрічі з художньою творчістю є не чисто емоційним станом, а ще й роздумом. Попередній досвід позитивно впливає на пробудження творчої фантазії, створює умови для духовного розвитку, збагачує особистість.

Поряд з цим література як одна з форм пізнання дійсності забезпечує різнобічний і добродійний вплив на свідомість людини, тобто виступає як джерело пізнання, духовного збагачення й формування світогляду особистості, допомагає усвідомити їй своє покликання, визначити систему цінностей. Саме тому до процесу естетичного виховання за допомогою творів літератури входять художньо–естетичний досвід, емоційне чуття, наявність художньо–естетичних знань.

Разом з тим, у кожної людини є свої естетичні потреби, які змінюються у процесі розвитку, з набуттям життєвого досвіду. Наприклад, вивчати художні твори складної будови з учнями молодшого шкільного віку – марна справа, оскільки вони далекі від співвідношень кольорів, сюжетів, зрозумілих та близьких лише дорослим людям, і ще не сприймають композицію, перспективу. Інша річ – старшокласники, коли зростають пізнавальні інтереси, формується самосвідомість, оскільки це – період життєвого самовизначення, інтенсивного формування особистості, її світоглядних, наукових, естетичних поглядів. Підлітки відчують потяг до мистецтва. Вони здатні розібратися в художній тканині твору за конкретною життєвою ситуацією, за діями і вчинками героїв, спроможні побачити та відчути думку автора, сприйняти його естетичну позицію.

Головну роль в естетичному вихованні на уроках літератури відіграє робота вчителя, а саме використання словесних методів навчання, зокрема бесіди з учнями під час аналізу художніх творів. Бесіда допомагає вчителю спрямовувати думки учнів у потрібне русло (з'ясування загального впливу, головних деталей твору, визначення художньої концепції твору). Завдяки цій роботі старшокласники зможуть зрозуміти дії та вчинки героїв твору,

літературний задум автора. Спілкування повинно стати основою в процесі формування естетичної свідомості учнів, оскільки мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця.

З метою виховання любові до художньої літератури в повсякденній виховній роботі В.Новосельцев застосовує інший засіб – прийом концентрованого цілеспрямованого впливу на свідомість і почуття школярів. Наприклад, ставить завдання розкрити літературний шар поезії бардів і для його вирішення проводить конкурс на краще виконання бардівської пісні, у якому беруть участь і вчителі, і старшокласники [6, 12].

Отже, здатність вчителя використовувати і поєднувати різні методи навчання допоможе зробити навчальний процес більш цікавим та зрозумілим.

Планомірне естетичне виховання старшокласників можливе лише за умови запровадження системи заходів і прийомів виховного впливу, що включає в себе не лише урочну й позакласну та позашкільну роботу з учнями. Адже пріоритетною метою розвитку позаурочного виховання визначається сприяння становленню творчої особистості дитини, підлітка, молодого людини, і ґрунтується вона на інших засадах. Такими засадами є особистісні замовлення дітей і їхніх батьків. Ці замовлення постійно розвиваються, варіюються, у чому і простежується безперервна динамічність цієї ланки освіти, нестандартність та варіативність. Сутність її як складової частини системи освіти в Україні визначають специфічні умови функціонування, а саме: диференційованість, динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність тощо.

Проаналізувавши можливості впливу літературних творів на становлення естетичної культури старшокласників, ми переконалися, що важливою формою позакласної роботи є організація літературно–музичних вечорів. Поєднання різних видів мистецтв у таких заходах сприяє всебічному розвитку учнів різного віку, вихованню естетичного смаку, активізації їхньої самостійної діяльності. Ці заходи збільшують можливості класно–урочної системи навчання та забезпечують умови для кращого засвоєння програмового матеріалу, значно доповнюють його, а також сприяють підвищенню ініціативності школярів з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, здібностей.

Зустрічі на літературно–музичних вечорах приваблюють атмосферою святковості, невимушеності, несхожості з традиційними уроками, відсутністю регламентованого шкільного розпорядку. Вони

об'єднують учнів з різних гуртків, студій: художнього читання, музичних, хореографічних.

Слід зазначити, що добираючи дидактичний матеріал до таких вечорів, ми намагалися використовувати переважно твори українських письменників, творчість яких так чи інакше пов'язана з нашим регіоном. Це давало нам змогу паралельно виховувати у старшокласників почуття гордості за рідний край, його творців.

Отже, робота з текстами літературних творів, оцінка естетичного потенціалу кожного з них та виявлення можливостей естетично-виховної роботи з твором мають стати основою підготовки вихователя до проведення літературно-музичних вечорів.

Таким чином, формування естетичних якостей старшокласників слід здійснювати шляхом емоційно-естетичного впливу на них творів художньої літератури, даний процес передбачає роботу уявлення, творчої активності сприйняття, в тому числі, осмислення власного життєвого досвіду. Естетичне виховання формує високий рівень духовних якостей (естетичну свідомість), тобто духовний потенціал, на ґрунті якого плекається емоційність і чуттєвість. Цілком природно, що питання змісту і напряму виховання молоді засобами української літератури набирає величезного значення.

Висновки. Проведені спостереження та практична діяльність в старших класах дають підстави для формування наступного висновку, що однією з суттєвих перешкод у формуванні естетичних якостей старшокласників є невміння сприймати художній твір. Між тим, вони доброзичливо ставляться до літератури, відчують недостачу її впливу і бажають отримати відповідні знання.

Отож, в результаті проведеної роботи було визначено деякі методичні поради до викладання художньої літератури в старших класах, які передбачають:

- урахування вікових особливостей старшокласників;
- звернення до естетичної природи літератури у процесі передачі знань;
- увага до авторської позиції, яка виражена у творі, протилежних точок зору, визначення власної позиції;
- визначення художньо-педагогічного спілкування основним методом діяльності вчителя;
- визначення ролі позаурочної роботи для кращого засвоєння навчального матеріалу та для формування естетичних якостей.

Загалом естетичне виховання засобами літератури покликане збагатити уявлення старшокласників про красу людини, розкрити потенціал її духовних цінностей, творчих, психічних та фізичних сил.

Виховання літературою створює у дитини особливий сплав душі, серця, розуму, допомагає формувати гідним громадянином нашого суспільства, і тому залучення старшокласників до духовної скарбниці, до художньої творчості рятує молодих людей від хаосу сьогодення.

Література:

1. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття). – К., 1994. – С. 16.
2. Долматова М. П. Художній текст як чинник мовно–естетичного впливу //Педагогіка й психологія. – 2004. – №2. – С. 79 – 86.
3. Зязюн І. А., Семашко О. М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна школа. – 1995. – №12.
4. Мойсенюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 3-є видання, доповнене, 2001р. – 608с.
5. Національна державна комплексна програма естетичного виховання: Проект / За заг. ред.. Зязюна І. А. – К., 1994.
6. Новосельцев В. Нові підходи до пропаганди книги й розвитку літературних інтересів учнів //Виховання школярів. – 2003. – №3. – С.9–12.
7. Розвиток естетичної активності школярів / Б. М. Андрієвський й ін. – К. 1992. – 176 с.
8. Старкова З. С. Співдружність мистецтв на уроках літератури. – М.: Освіта, 1988. – 159с.
9. Фурсов А. Духовний простір (про виховну роль романтичних образів) //Виховання школярів. – 2000. – №9. – С. 48 – 51.
10. Шевченко Г.П. Естетичне виховання в школі. – К., 1985. – 144 с.
11. Ягупов В. В. Педагогіка: Навч. Посібник. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Л.Цибулько

ОСНОВНІ ЗАХОДИ, ЩОДО ЗАСВОЄННЯ ПРАВИЛ ПОВЕДІНКИ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

Серед якостей, що забезпечують моральну спрямованість поведінки дітей, чільне місце займає дисциплінованість.

Дисципліна – певний порядок поведінки людей, який забезпечує узгодження дій в колективі, обов'язкове засвоєння і виконання ними певних норм, правил, а також способів поведінки, за допомогою яких здійснюється цей порядок. Дисципліна є необхідною умовою нормального існування суспільства; завдяки їй поведінка людей набуває впорядкованого характеру. Шкільна дисципліна – це одна з норм суспільної дисципліни, і ми розуміємо її не тільки як умову успішного навчання і виховання, зле і як результат тривалої і наполегливої виховної роботи, на базі якої, з часом, сформується дисципліна суспільно–трудової діяльності. Шкільна дисципліна передбачає дотримання учнями правил поведінки в школі та поза її межами, не просто покору, а добровільне, чітке і організоване виконання ними своїх обов'язків. Таким чином, виходячи з вищезазначеного метою нашої роботи є виявлення основних заходів, сприятливих щодо засвоєння учнями правил поведінки.

Добровільність дисципліни заключається не в сваволі („що хочу, те й роблю ”), а в тому, щоб вона сприймалася учнями як необхідна умова нормального функціонування колективу, створювалась і підтримувалась всіма дітьми, а не нав'язувалась їм ззовні. Процес виховання свідомої дисципліни – це переміщення від зовнішньої організації поведінки до усвідомлення цілей і мотивів, до впевненості в необхідності саме такої поведінки. Виховання дисциплінованості в школярів пов'язане з формуванням у них культури поведінки. „Культура поведінки це сукупність норм повсякденної поведінки людини (в праці, в побуті, в спілкуванні з іншими людьми), в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми цієї поведінки. Якщо моральні норми визначають зміст вчинків, передбачають, що саме люди повинні робити, то культура поведінки розкриває, як саме реалізуються в поведінці суспільні вимоги”[3;57].

Такий підхід до розуміння шкільної дисципліни дає можливість під час засвоєння учнями правил поведінки широко використовувати різноманітні методи психолого–педагогічного впливу.

Моральне виховання дитини починається задовго до школи. Але тільки в школі вона зустрічається з такою чіткою і розгорнутою системою моральних вимог, дотримання яких контролюється постійно і цілеспрямовано. Перед молодшими школярами постає перелік норм і правил поведінки, якими вони керуються в повсякденному житті: на уроках і перервах, під час перебування в місцях загального користування і на вулиці, в відносинах з товаришами і дорослими.

Діти 6–7 років психологічно підготовлені до ясного розуміння змісту цих норм і правил, до їх повсякденного виконання.

Безсумнівно, учні початкових класів, для яких багато чого є не просто новим, а таким, яке пізнається вперше, потребують допомоги, керівництва з боку вчителя, батьків, вихователя. Ось чому вчитель з самого початку пояснює дітям, що від них вимагається. Важливо відразу показати школяреві відмінність його нової позиції, прав, обов'язків від того, що було раніше, до школи. Молодші школярі дізнаються про те, що означає бути сумлінним, відповідальним, як розподіляти свій час, допомагати іншим, що означає акуратність (звичка в усьому до порядку), що значить бути акуратним на робочому місці, на вулиці, вдома, що означає бути організованим і точним, доводити розпочату справу до кінця, контролювати себе.

Учень, який не знає чого можна чекати від учителя і що він може робити сам, починає досліджувати це методом спроб та помилок. Приблизно це відбувається таким чином: я вчинив так – вчитель мовчить, тепер інакше – теж мовчить, а ось тепер одержав зауваження, значить „цього” робити не можна. Якщо у педагога немає чітких критеріїв, то наступного разу за „це” він може не зробити зауваження, а зробить за „те”, на що минулого разу не звернув уваги. І дитина знову буде визначати можливе методом нових спроб та помилок.

Але вимога дотримуватись правил і норм поведінки зовсім не означає, що розмова про них обертається переліком обов'язків та заборон. Учні самі з'ясовують необхідність кожного правила, виділяють найбільш суттєві.

В цей час особливе місце належить етичній бесіді. З її допомогою вчитель послідовно розкриває зміст норм поведінки, сприяє накопиченню у дітей запасу уявлень, переживань, понять – про морально–етичні норми. Проведення бесіди передбачає опору на життєвий досвід, почуття, емоції школярів. Запитання треба ставити так, щоб спонукати дитину до подальших роздумів.

Після ознайомлення учнів з правилами поведінки доцільно використовувати метод пред'явлення педагогічних вимог.

Формування дисциплінованої поведінки в учнів молодших класів необхідно здійснювати поступово, складні вимоги членувати на окремі частини, бо засвоєння шкільних правил поведінки є новою, складною для них діяльністю. Розчленування складних вимог на окремі частини полегшує процес засвоєння правил поведінки, сприяє організації чіткої, відчутної для молодших школярів дисципліни й зумовлює відповідне ставлення до неї. Вчитель повинен ретельно перевіряти, як учні виконують кожну з перелічених вимог. Якщо він не дотримується цього принципу, в роботі немає потрібної чіткості й злагодженості, діти починають виконувати завдання не водночас, їхня увага розпорошується, адже ще не всі вміють самостійно організувати свої дії.

Тому поряд з методом пред'явлення педагогічних вимог необхідно використовувати методи прикладу та вправ.

Психолого–педагогічною основою використання методу прикладів є прагнення учнів молодших класів до наслідування, ідентифікації своїх вчинків із значимими для них еталонами. Для того, щоб зразок перетворився у внутрішній критерій самооцінки і оцінки інших людей, ми радимо застосувати яскраві ілюстрації, "зразки людської діяльності, щоб впевнити учнів в тому, що цих результатів можна досягти реально. В прикладах знаходить своє практичне, конкретне підтвердження істинність і значимість аргументів та фактів, які приводить вчитель. Саме за допомогою прикладу він спонукає школяра виявити позитивні риси характеру. Важливого значення набуває особистий приклад вчителя.

Виховний вплив методу вправ ґрунтується на тривалому повторенні дій чи вчинків. Молодші школярі не можуть завжди підпорядковувати свою поведінку навіть добре відомим вимогам. І тільки постійні вправи, які сполучаються з вимогами, контролем дорослих можуть призвести до формування у них стійких звичок (вчасно приходити до школи, готувати робоче місце, організовано та під час підготовки домашніх завдань).

Кожна вправа є і гальмом, і регулятором поведінки. За допомогою цього методу словесні вимоги наповнюються конкретний змістом, стають зрозумілими, краще усвідомлюються.

Доцільно застосовувати і проєктивні методики: незакінчені оповідання, де моделюються певні ситуації, і учень, в ролі героя, повинен прийняти рішення, як вчинити в тому чи іншому випадку.

Найнебезпечніший ворог нормального формування моральної сфери школяра – уявлення про те, що норми і правила поведінки мають формальний характер і виконуються не через їх внутрішню необхідність, а під впливом тих чи інших зовнішніх обставин, в тому

числі і боязні покарання. Тому потрібно не тільки дати дітям знання про норми поведінки, але і побудувати весь процес виховання так, щоб він сприяв виникненню і розвитку у дитини певних моральних висновків, переконань. Дійсне і організоване засвоєння дітьми норм і правил поведінки неможливе без застосування вчителем методів стимулювання: заохочення та покарання.

Найбільш поширеним засобом заохочення учнів є схвалення дій та вчинків. Схвалюючи належу поведінку дитини, вчитель показує, що вона правильна і що так і слід діяти надалі. Хвалити потрібно і тоді, коли ще немає повного успіху, але учень прагне досягти його. Схвалення сприяє вихованню в дитини віри в свої сили і можливості.

До засобів заохочення належить і довіра, її суть – доручення школяреві певної справи. Довіра сприяє формуванню почуття обов'язку, відповідальності, зміцнює дисципліну, організованість, ініціативу, активність.

У реалізації такого засобу важливого значення набуває правильний вибір доручення (перевірити стан збереження підручників, підготувати тематичну виставку книжок та інші). Воно повинно бути цікавим для учня, відповідати його здібностям. Школярам цього віку краще давати доручення, які виконуються протягом короткого строку, щоб діти відразу побачили результати своєї праці.

Суть покарання полягає в тому, що воно примушує дітей відповідати свої вчинки. Засудження негативного вчинку учня з боку дорослого, вчителя, допомагає йому осмислити свій вчинок, пережити невдоволення за своєю поведінкою. Покарання не повинно принижувати гідності дитини, а застосовується для попередження подальших порушень поведінки.

Одним із засобів покарання являється констатація вчинку (пряма чи опосередкована). Пряма констатація характеризується висловленням, за допомогою якого фіксується негативний вчинок („А Олексій! знову запізнився”) Опосередкована виражається реплікою, мімікою, жестом, які служать доказом того, що про негідний вчинок школяра відомо вчителю. Вчитель не висловлює негативного ставлення до вчинку, але учневі зрозуміло про що йде мова і йому соромно.

„Розумна система доган не тільки законна, але і необхідна. Вона допомагає сформуватися міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, уміння протистояти спокусам і переборювати їх”[2;172].

Оцінюючи позитивний вчинок учня, його відповідність шкільним правилам, учитель наголошує на тому, що основою поведінки є не сліпе підкорення вимозі, а свідоме прагнення добре виконувати свої обов'язки.

Відсутність заохочення до хорошої поведінки применшує в очах школярів значення дисциплінованості, вони не переживають задоволення від того, що добре поводяться.

Під час використання методів заохочення та покарання слід пам'ятати правило: хвалити при всіх, а карати – наодинці.

Починаючи з 3-го класу, доцільно застосовувати прийом взаємохарактеристик. Застосовуючи цей прийом важливо, щоб діти спочатку говорили про позитивні риси, а лише потім про негативні та про те, як їх позбутися. Щирість, доброзичливість товаришів сприяє формуванню самокритичності. Якщо учень критично ставиться до себе, він бачить не тільки свої досягнення, а й недоліки. У таких випадках він краще сприймає вимоги, зауваження вчителя. В.О.Сухомлинський виділяв ряд причин негідної поведінки, які не слід обговорювати в колективі. Це – сімейні стосунки; протест проти необ'єктивності, грубощів дорослих; особисті товариські стосунки.

Розуміння власних дій є необхідним для формування дисциплінованої поведінки. Завдяки правильному, адекватному усвідомленню не лише позитивного, а й обов'язково негативного у власній поведінці виникає критичне ставлення до себе. Звичка аналізувати і контролювати свою поведінку робить учня обачним щодо участі в пустоцах, недозволених розвагах, протидіє можливим небажаним впливам, ровесників, оскільки молодші школярі схильні до навіювання. Якщо дитина не хвилюється з приводу своїх невдач у поведінці, то вона, звичайно, може їх повторювати. Тому, слід прагнути до того, щоб, не чекаючи осуду дорослих і товаришів, школяр сам переживав з-за негативного вчинку, соромився його. Тільки за таких умов у дітей формується здатність до самодисциплінування.

Таким чином, засвоєння правил поведінки учнями – це складний і багатогранний процес, який потребує максимального використання різноманітних методів психолого-педагогічного впливу, взаємодії сім'ї, школи, учнівського колективу.

Література:

1. Козлова В.П. „Как организовать первоклассников” //Начальная школа, – 1991.–№11.–с.2–4
2. Петриченко С.В. Пути преодоления второгодничества.– М.: Просвещение, 1996–224с.
3. Словарь по этике. /Под ред. И.С. Кона.–М.,1975.–с.130.
4. Цибулько Л.Г. Психолого-педагогічні основи дисципліни в учнів молодших класів.//Проблеми трудової і професійної підготовки: Наук.–метод. зб./Кол. авт.; за заг.ред. В.В.Стешенка та М.Т.Малюти. – Слов'янськ: СДП,1999.–Вип.3.–146 с.

О.Ліннік

ІНТЕГРАТИВНА ПРИРОДА ДОПИТЛИВОСТІ ТА ЇЇ МІСЦЕ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ШЕСТИ–СЕМИ РОКІВ

У статті проаналізовано погляди сучасних вчених на сутність допитливості як провідної якості дитини шести–семи років та подано власну дефініцію цієї якості. На основі аналізу психолого–педагогічних досліджень в цій галузі розроблено також складові допитливості.

Актуальною проблемою сучасної початкової освіти є підготовка дітей до життя, забезпечення їх життєвої компетентності. На нашу думку, допитливість (якість, що притаманна шестирічним дітям) є необхідною передумовою розвитку навичок самоосвіти. Підтвердження цієї думки знаходимо у дослідженнях Н.Вічалковської [3,14]. На сучасному етапі допитливість виступає предметом вивчення багатьох вчених, але зміст цього поняття на сучасному етапі залишається дискусійним.

Метою цієї статті є визначення психолого–педагогічної сутності поняття “допитливість”, з’ясування її місця в структурі особистості дітей шести–семи років та виявлення її складових.

Розглянемо погляди науковців на сутність допитливості та з’ясуємо її місце в структурі особистості дитини шести років, використовуючи класифікацію Н. Шевардіна.

Більшість вчених розглядає допитливість у межах потребносно–мотиваційної сфери. В деяких дослідженнях (Д.Берлайн, а.сорокіної, в.поплужного) допитливість виступає як складова пізнавальної мотивації. Інші вчені (С.Рубінштейн, С.Соловейчик) розглядають її як пізнавальну потребу або пізнавальний інтерес (М.Беляєв, В.Гвоздирьова, І.Зверєв, Л.Проколієнко).

Аналогічний підхід пропонує Г.Антонова, яка трактує допитливість як стадію розвитку пізнавальної потреби, тобто потреби в знаннях. Вона виражається в інтересі до предмета, нахилі до його вивчення, любові до читання книг тощо. Іншими словами, допитливість є “потребою нової інформації”. Г.Антонова зазначає, що допитливість притаманна молодшому шкільному віку. Вона дещо відрізняється від попередньої стадії, характерної для дошкільного віку, а саме: потреби у нових враженнях. [1, 61–65] Пізнавальна потреба на рівні допитливості має стихійно–емоційний характер та не має соціально значущого продукту діяльності. На вищому ж рівні пізнавальна потреба має характер цілеспрямованої діяльності та призводить до суспільно значущих результатів.

У дослідженнях В.Лозової допитливість виступає як показник потенційної пізнавальної активності. За визначенням В.Лозової,

пізнавальна активність – це риса особистості, що виявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності та передбачає стан готовності, прагнення до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєнні індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань і способів діяльності, а також знаходить вияв у якості пізнавальної діяльності [8, 25]. Потенційний вид активності постає як найнижчий ступінь пізнавальної активності, що не реалізована в конкретних діях.

У численних дослідженнях допитливість розглядається як одна із стадій пізнавального інтересу (О.Дусавицький, Н.Бібік, З.Друзь). Науковці умовно виділяють послідовні стадії розвитку інтересу: цікавість, допитливість, пізнавальний інтерес, теоретичний інтерес. Дослідження Н.Бібік дозволяє визначити закономірності удосконалення пізнавальних інтересів шестирічних дітей: від “голоду фактів”, коли розвивається інтерес до конкретних предметів, до виділення зв’язків і залежностей у природі, встановлення причини й наслідку (тобто, послідовне проходження всіх стадій інтересу: від цікавості, через допитливість та пізнавальний інтерес до теоретичного інтересу). Якісні зміни емоційних реакцій дітей на пізнавальні процеси проходять шлях у напрямку переростання в прагнення досягти результату в діяльності, а за сприятливих педагогічних умов – в зацікавленість пізнавальними діями [2, 75]. В цьому трактуванні допитливість постає як друга стадія пізнавального інтересу, що характеризується прагненням людини дізнатися про те, що лежить за межами побаченого. На цій стадії виявляються емоції здивування, радості пізнання, задоволення власною діяльністю. У виникненні загадок та їх розв’язанні полягає сутність допитливості, як активного бачення світу, що розвивається не тільки на уроках, а й у процесі праці. Цікавим для нашого дослідження є критерій, визначений М.Матюхіною для визначення рівня сформованості пізнавального інтересу, сутність якого полягає в констатуванні характеру дитячих запитань: запитання на розпізнання об’єкта або уточнення; запитання, спрямовані на оцінювання подій та з’ясування функцій об’єктів; запитання на встановлення причинно–наслідкових зв’язків.

Огляд теоретичних досліджень щодо сутності допитливості дозволяє зробити висновок про різноманітність трактувань цього поняття навіть у рамках потребносно–мотиваційної сфери. Розглянуті концепції є цікавими, але не подають цілісного визначення допитливості як самостійної якості. До того ж, ми вважаємо, що означене поняття виходить за межі однієї сфери. Але необхідно наголосити, що трактування допитливості з позиції пізнавальної потреби, пізнавального інтересу, пізнавальної активності стосується також когнітивно–пізнавальної сфери особистості.

Особливо цікавою є дефініція допитливості в межах пізнавальної активності, подана Т.Ткачук, яка пропонує діяльнісний підхід, згідно з яким допитливість постає більш вагомою та самостійною складовою активності, тобто визначається як “ініціативна діяльність дитини, спрямована на пізнання навколишньої дійсності” [13, 10]. Діяльнісну парадигму, але з різними акцентуаціями, можемо простежити ще в деяких дослідженнях вчених. Так, О.Матюшкін ототожнює допитливість з дослідницькою активністю; Д.Большаков, В.Бондаревський, Н.Вербова, розглядаючи допитливість як передумову виникнення інтересу, акцентують увагу на дійовій природі означеної якості; В.Крутецький інтерпретує допитливість як активне пізнавальне ставлення людини до дійсності та визначає шляхи її розвитку в різноманітних формах пізнавальної діяльності.

Н.Шумакова зазначає, що допитливість є потужним стимулом пізнавального та творчого розвитку особистості, тобто в межах потребносно–мотиваційної сфери наголошує на творчому аспекті цього поняття.

Творче спрямування має також трактування С.Рябцевої: вона визначає допитливість як компонент творчої здібності, що характеризується такими критеріями: кількість та якість запитань, а також ступінь прагнення зрозуміти та усвідомити сутність проблеми [9, 21]. Творчий аспект допитливості підкреслює також Н.Вічалковська, розглядаючи цю якість як основу розвитку творчості. Вчена показники допитливості співвідносить з показникам творчості: новизна, оригінальність, відхід від шаблону, зла традицій, несподіваність, доцільність [3,25].

З позиції характеристики творчості, допитливість можна розглядати як умову творчої здібності, але в такій інтерпретації поза контекстом творчої діяльності поняття “допитливість” втрачає сенс. Це призводить до протиріччя, адже допитливість є витоком не тільки творчої, а й пізнавальної діяльності. Водночас творчий аспект поняття є цінним для нашого дослідження. Зокрема, велике значення має така характеристика допитливості як кількість та якість запитань, що, до речі, збігається з одним із критеріїв означеної якості з позиції пізнавального інтересу.

Особливість означеного трактування полягає у розгляді допитливості за межами потребносно–мотиваційної сфери. Інші вчені також у своїх дослідженнях виходять за межі означеної сфери, але акцентують увагу на інших аспектах.

Наприклад, П.Іванов, А.Аржанова, Д.Богоявленська, В.Давидов, А.Денисюк, В.Поплужний визначають допитливість як інтелектуальне

почуття, що залежить від низки зовнішніх та внутрішніх факторів, таких як емоційний досвід дитини, умови навчання тощо. Зокрема, цікаве визначення спостерігаємо у А.Денисюка, який визначає допитливість як почуття любові до знань, що виникає в процесі розумової праці та виявляється у схильності набувати все нові і нові знання [4].

Такий погляд є дуже цінним для нашого дослідження, оскільки дозволяє пов'язати допитливість з інтелектуальними процесами та наголосити на зв'язку з емоційною сферою особистості.

Неоднотайність учених у визначенні сутності допитливості, на наш погляд, підтверджує багатоаспектність цього поняття та необхідність інтегрованого підходу до з'ясування місця допитливості в структурі особистості дитини шести–семи років.

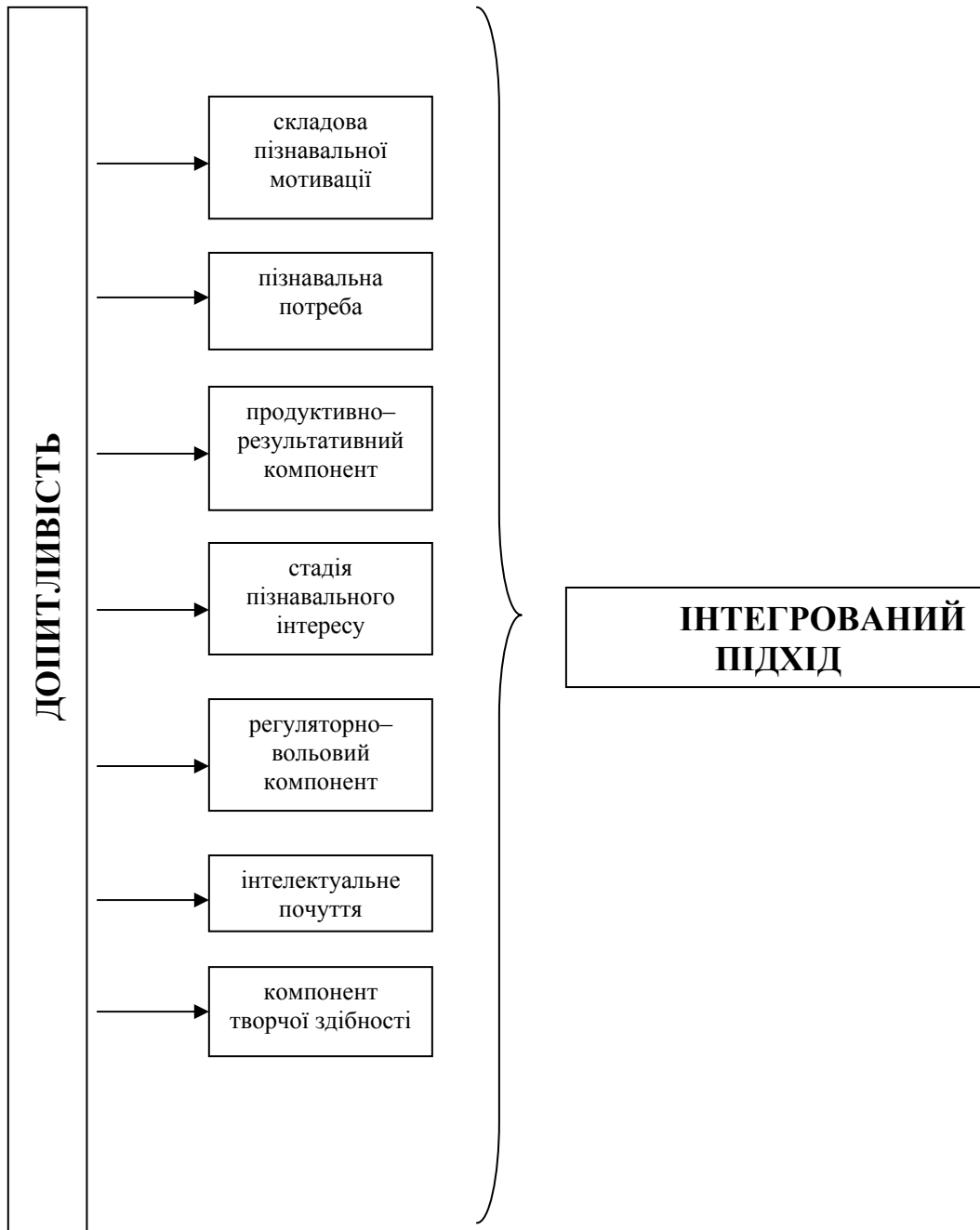
Багатоаспектний підхід до визначення допитливості спостерігаємо в дослідженнях Н. Ренвальда, А.І.Савенкова, Н.Лобової, А.Крупнова, С.Кудінова, Н.Вічалковської.

Н.Ренвальд вважає, що допитливість можна розглядати і як властивість особистості, і як мотив діяльності. А.Савенков досліджує допитливість як стадію розвитку пізнавальної потреби та, водночас, визнає її інтегральну природу, зазначаючи, що означена якість є “комплексом розумових здібностей та мотиваційних факторів” [10, 19].

Н.Лобова розглядає допитливість як інтегральну властивість особистості, що містить три компоненти: мотиваційний, операційно–результативний та рефлексивно–оціночний. Мотиваційний компонент полягає в особливостях пізнавальної потреби, пізнавальних інтересів. Операційно–результативний компонент виявляє засоби інтелектуальної діяльності, розумові дії, якими володіє суб'єкт, і без яких не може бути завершено цілісний акт пізнавальної діяльності. Рефлексивно – оціночний компонент допитливості відтворюється в рефлексивності розумової діяльності, її критичності, здатності суб'єкта до її оцінювання. На думку Н.Лобової, допитливість як інтегральна властивість особистості проявляється в прагненні до самостійного пізнавального пошуку, до засвоєння та перетворення інформації [7].

На інтегративній основі базує своє визначення Н. Вічалковська: “допитливість – це активне пізнавальне ставлення людини до дійсності як системне утворення, яке включає в себе динамічний, мотиваційний, когнітивний, регулятивний, продуктивний компоненти, що забезпечують готовність особистості до пошуку і засвоєння нової інформації” [3, 140]. У моделі С.Кудінова [5], складеного на основі запропонованої раніше А.Крупновим теж відображено інтегрований підхід, згідно з яким допитливість реалізується у мотиваційно–

смісловому (потребносно–мотиваційна та когнітивно–пізнавальна сфера), регуляторно–вольовому (емоційно–вольова сфера), операційно–динамічному та продуктивно–результативному (дієво–практична сфера) компонентах. На наш погляд, така модель враховує дослідження інших вчених та дозволяє охарактеризувати допитливість з різних позицій. Проілюструємо визначення допитливості різними вченими за допомогою схеми (мал. 1.).



Мал. 1. Інтегрований підхід до визначення допитливості

Схема відображає об'єднання всіх підходів до визначення допитливості в інтегрованій моделі.

Ми поділяємо думку А. Крупнова та його послідовників про те, що означена модель дозволяє визначити допитливість як системну якість, що містить компоненти, які належать до різних структурних компонентів особистості. Інтегрований підхід вченого дозволяє органічно поєднати різноманітні дослідження і визначити **допитливість** як стадію пізнавального інтересу і, водночас, “потребу в знаннях”, яка потребує виявлення волі, ініціативності та лідерства в процесі пошукової діяльності. У свою чергу, наявність означених показників забезпечує позитивне відношення до школи та задоволення від процесу вчення. Такий підхід характеризує допитливість не тільки з позиції потребно-мотиваційної сфери, а й з позиції емоційно-вольової когнітивно-пізнавальної, дієво-практичної сфер. Але ми вважаємо, що сутність допитливості є дещо ширшою та охоплює ще й міжособистісно-соціальну сферу особистості дитини шести – семи років. Змістимо акценти з потребно-мотиваційної на означені суміжні сфери особистості та більш детально охарактеризуємо допитливість в їх контексті.

Відтак, наша дефініція поняття „**допитливість**” полягає в розгляді її як інтелектуального почуття, що є передумовою виникнення пізнавального інтересу та реалізується в творчій та пізнавальній діяльності людини. Визначимо складові допитливості з огляду на описаний вище інтегрований підхід та проілюструємо структуру особистості за допомогою схеми (мал. 2).



Мал. 2 Складові допитливості

Таким чином, згідно нашого дослідження, допитливість має такі складові: воля, задоволення від навчання, лідерство, характер запитань, потреба у знаннях, інтерес до процесу навчання, ініціативність.

Визначені нами складові ґрунтуються на узагальненні різних аспектів поняття допитливості та характеризують допитливість як системну якість, що входить до п'яти сфер особистості: когнітивно–пізнавальної, потребносно–мотиваційної, міжособистісно–соціальної, емоційно–вольової, дієво–практичної. У межах регуляторно–вольового компоненту допитливості (за структурною характеристикою С.Кудінова) визначаються наступні складові: *воля та задоволення від процесу навчання*. Наявність означених складових підтверджується дослідженнями допитливості в контексті пізнавального інтересу, згідно з яким воля формується у процесі навчальної діяльності при умові наявності пізнавального інтересу, а задоволення від навчання є логічним наслідком наявності інтересу до пізнавального процесу. Велике значення зв'язку позитивного емоційного фону з допитливістю надавав А.Савенков. Він зазначає, що отримання задоволення від процесу розв'язання свідчить про наявність допитливості.

Прагнення нових знань є складовою, що логічно витікає з низки досліджень, які трактують допитливість з позиції потребносно–мотиваційної сфери, адже прагнення, за педагогічним словником, визначається як “наполегливе бажання досягнути чогось, виступає як усвідомлений мотив діяльності та супроводжується вольовими зусиллями для її досягнення...” [12, 751]. Через поняття пізнавальної активності та пізнавального інтересу нами визначено таку складову як лідерство. З огляду на продуктивно–результативний компонент допитливості у визначенні С.Кудінова, а також на діяльнісний підхід до трактування цього поняття в контексті пізнавальної активності Т.Ткачук, нами виділено таку складову, як *ініціативність* – творчу здібність, що полягає в постійному прагненні самостійних дій, активної життєвої позиції особистості.

Вагомою ознакою наявності допитливості як стадії пізнавального інтересу та складової творчої здібності вчені вважають характер запитань. Окрім розглянутих нами вище положень про роль запитань у розвитку допитливості в теоріях М.Матюхіної, Н.Бібік, концепції С.Рябцевої, науковий інтерес викликає дослідження О.Сергеєнкової, яка розглядала допитливість та “запитування” як синонімічні поняття. Науковцями зазначено, що “суб'єктивно запитування є потребою в задоволенні знаннями, в розв'язанні протиріччя між набутим досвідом і новими знаннями” [1, 21]. Таким чином, проаналізовані нами дослідження доводять провідну роль означеної нами складової допитливості.

Виділені нами складові дають можливість детально проаналізувати залежність розвитку допитливості від організації шкільного навчання та вивести педагогічні умови формування цієї якості. У подальшій роботі планується розробка дидактичної моделі, яка б була спрямована на розвиток допитливості дітей шести–семи років у навчальному процесі.

Література :

1. Антонова Г.П., Антонова И.П. Познавательная деятельность детей 6 и 7 лет: Монографія. – М.: Прометей, 1991.
2. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: Дис... д – ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1998.
3. Вічалковська Н.К. Активізація розвитку допитливості школярів підліткового віку: Дис...канд. псих. наук: 19.00.07 / ВДУ ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2003.
4. Денисюк А.С. Психологічні особливості взаємодії уяви і розуміння // Науковий вісник ВДУ. – Луцьк, 1998. –№ 9.
5. Кудинов С.И. Половозрастные аспекты проявления любознательности школьников и студентов // Педагог, 1997. – №3.
6. Ладивір С. Пізнавальний розвиток: пошук ефективних шляхів // Дошкільне виховання. – 2002. – №10
7. Лобова Н.Т. Диагностика и стимулирование развития любознательности как профессионально значимого свойства личности будущего учителя: Дис...канд. псих. наук. – К., 1986.
8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. – Харків: ОВС, 2000.
9. Рябцева С.Л. Діалог за партой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989.
10. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. – СПб: Питер, 2004.
11. Сергеєнкова О.П. Формування запитування у дітей 6–7 років: Дис...канд. псих. наук: 19.00.07. ХПУ ім. Г.С. Сковороди. –Х., 1994.
12. Современный словарь по педагогике сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: “Современное слово”, 2001.
13. Т. Ткачук Радість пізнання //Дошкільне виховання. – 2002. – №9

ПСИХОЛОГІЯ

И. Богданова

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АУТИЗМОМ

Аутизм в целом можно описать как психологическое расстройство, проявлением которого является нарушение контакта с внешним миром. Страдающие аутизмом характеризуются чрезмерной самоизоляцией, всепоглощающим пристрастием к однообразию, неспособностью перенять общепринятые способы поведения в обществе, вступать в контакт или общаться с другими людьми естественным и значимым образом. Степень заболевания сильно варьируется – от легкого аутизма до полного отсутствия контакта.

Актуальность проблемы очевидна. В последнее время врачи все чаще ставят такой диагноз детям, что привело к повсеместным разговорам о том, что человечество стоит перед угрозой обширной эпидемии этого заболевания в ближайшем будущем. До недавнего времени считалось, что на 500 детей приходится один аутичный ребенок. Однако, согласно последним данным, сегодня из тысячи детей младше восьми лет шестеро больны аутизмом. Количество случаев заболевания продолжает расти.

Какие же специалисты должны принять участие в реабилитации аутичных детей? Обнаружив первые эмоциональные трудности и неадекватность в поведении ребенка, родители обычно обращаются за консультацией к педиатру. Педиатр на начальном этапе болезни должен рекомендовать основные приемы профилактической работы, а также следить за самочувствием маленького пациента, аутичным детям необходимо медикаментозное лечение, особенно в моменты обострения.

Следует особенно отметить роль психологов и педагогов–дефектологов в коррекции аутистических проблем. Педагогами–психологами разработана многоступенчатая система работы, включающая на первом этапе игротерапию. В процессе игры, доступной пониманию аутичного ребенка, ему прививается уверенность в себе и собственных силах, постепенно вскрываются и преодолеваются страхи. Второй этап включает в себя направленное обучение пациентов навыкам самообслуживания. Третий этап заключается в установлении с ребенком физического контакта.

Задача– педагога состоит в том, чтобы помочь родителям решить отдельные проблемы их ребенка, а не взваливать на себя ответственность за его комплексное обучение и воспитание.

Проблемы аутичных детей предполагают четкое понимание того, что главным в реабилитации должны стать лечебная организация и социально–психологическое сопровождение. Эти задачи в специальной школе может решать специалист по социальной работе со специальной подготовкой, включенный в штатное расписание как дополнительная единица.

Процесс профессионального функционирования специалиста по социальной работе представляет несколько этапов:

- изучение и анализ условий жизни ребенка;
- оформление дневника сопровождения;
- формирование системы адресной социальной помощи детям и инвалидам;
- координация усилий специалистов по социальной реабилитации и адаптации детей, работа с семьями как опосредованная помощь ребенку.

В деятельности специалиста по социальной работе можно выделить такие направления, как:

- социальная помощь семье, воспитывающей ребенка с ранним детским аутизмом;
- профилактическая психосоциальная работа с родителями и другими специалистами, имеющими дело с таким ребенком (понятие «психосоциальный» определяет как социальные и психологические проблемы, так и формы и методы работы взаимодействия, которые дополняют друг друга и указывают пути и способы решения проблем);
- индивидуальная работа с аутичным ребенком.

Профилактическая социальная работа заключается в просветительной деятельности или передаче знаний. Примером этой работы могут служить информация и беседы в школах или специальных центрах для родителей об особенностях данного заболевания.

Главным в воспитании детей является обучение самообслуживанию, поведению в период подготовки к игре и выхода из нее, а также специальная организация жизни ребенка, где все элементы бытовых ритуалов должны быть продуманы до мелочей. В центрах необходимо чаще проводить встречи родителей, на которых они делятся опытом оптимизации воспитания ребенка, эмоциональной поддержки и желанием двигаться вперед вместе с ребенком.

Главным в реабилитации ребенка с ранним детским аутизмом должна стать кроме лечебной деятельности координация усилий всех специалистов, совместный анализ ситуации с ребенком для

совершенствования динамики его развития, уточнение тактики всех участвующих в решении проблем ребенка. Работа по оказанию психосоциальной помощи является индивидуально направленной, систематизированной и структурированной и должна носить адресный, комплексный характер.

Основную часть работы составляют занятия с ребенком как в школе, так и вне ее. На занятиях должны создаваться условия для социальной адаптации и приспособления к жизни в обществе (развитие коммуникативных навыков; подготовка к обучению; всестороннее развитие ребенка; привязанные к месту проживания индивидуальные программы воспитания; сопровождение во внеучебной жизни; оказание медицинской помощи; подготовка членов семьи к работе с аутичными детьми в сложных условиях).

Литература:

1. Веденина М.Ю. Использование поведенческой терапии аутичных детей для формирования навыков бытовой адаптации. – М., 1997.
2. Никольская О.С., Лебединский В.В., Баенская Е.Р., Либлинг М. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М., 1990.
3. Никольская О.С. Психологическая коррекция раннего детского аутизма //Невралгия и психиатрия. – 1980. – № 10.

О.Кузьміна

СПЕЦИФІКА РОБОТИ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА

Розглядаються питання ефективності роботи практичного психолога у школі та напрямки його роботи.

Ключові слова: практичний психолог, психопрофілактика, психодіагностика, психокорекція, психологічне консультування, психотерапія.

Актуальність. Професія „психолог” є досить новою. Багато працівників шкіл не знають чим займається психолог, для чого він потрібен школі, які проблеми може вирішити, наскільки ефективно застосування тих чи інших психологічних методів. Тому задачею психолога є довести на практиці наскільки його робота є продуктивною, наскільки він корисний та необхідний школі.

Метою цієї публікації є розглянути роботу практичного психолога у школі та її основні напрямки.

Основним завданням є показати різноманітність видів діяльності практичного психолога у школі.

Прийшовши до школи, психолог зіткнується з великою кількістю проблем: діагностика готовності до школи, допомога в адаптації, неуспішність, порушення дисципліни, конфлікти учнів із учителями,

претензії батьків до школи, тощо. Спробуємо розкрити питання: З чого починати роботу?

Перший період роботи практичного психолога можна умовно назвати періодом адаптації: психолог повинен адаптуватись до школи, а школа до психолога. Доречно буде провести бесіди з адміністрацією школи, учнями, їхніми батьками, відвідування уроків, позакласних закладів, засідання педрад, батьківських зборах та ін.

Психолога в школі можуть визнати й прийняти не відразу, тому потрібне терпіння, доброзичливий спокій, тактовне відношення до всіх.

Ефективність роботи шкільного психолога визначається насамперед тим, наскільки він може забезпечити основні психологічні умови, що сприяють розвиткові учнів, серед яких слід назвати такі основні умови:

1. Максимальна реалізація в роботі педагогічного колективу з учнями вікових можливостей і резервів розвитку.

Практичний психолог повинен сприяти тому, щоб не просто враховувалися вікові особливості, але щоб ці особливості активно формувалися і були основою подальшого розвитку можливостей школярів.

2. Розвиток у навчально-виховному процесі індивідуальних особливостей учнів у середині кожного вікового періоду – інтересів, схильностей, здібностей, самосвідомості, спрямованості, ціннісних орієнтацій, життєвих планів.

Існує величезне різноманіття видів діяльності, кожний з яких вимагає визначених здібностей для своєї реалізації на досить високому рівні. Формування здібностей має свої особливості на кожному віковому етапі і тісно зв'язане з розвитком інтересів дитини, самооцінкою його успіхів або невдач у тій або іншій діяльності.

3. Створення у школі сприятливого для розвитку дітей психологічного клімату, що визначається, насамперед, продуктивним спілкуванням, взаємодії дитини і дорослих, дитини і дитячого колективу, найближчого оточення однолітків.

У сучасній школі не дотримуються психологічних умов, які забезпечують повноцінне спілкування учнів з дорослими й однолітками на всіх етапах шкільного дитинства. Звідси у багатьох учнів формується негативне відношення до школи, до навчання, неадекватне відношення до самих себе, до навколишніх людей. Ефективне навчання і прогресивний розвиток в таких умовах неможливі.

Тому створення сприятливого психологічного клімату, у центрі якого особистісне, зацікавлене спілкування дорослих і учнів – одна з головних задач шкільного психолога.

Таким чином, слід відмітити те, що психолог у школі займає дуже важливе місце, він є повноправним членом шкільного колективу, має свої обов'язки, які ніхто крім психолога професійно забезпечити не може. Ми бачимо, що психолог в житті школи відіграє велике значення. Але які методи і форми роботи він застосовує у своїй діяльності?

Спробуємо відповісти на ці питання. Існує 5 основних напрямків діяльності практичного психолога:

1. *Психопрофілактика* – передбачає роботу по попередженню дезадаптації (порушення процесу пристосування до середовища) персоналу організації або дітей у навчальному закладі, освітню діяльність, утворення благоприємного психологічного клімату, здійснення заходів по попередженню психологічного перенавантаження людини та ін.

2. *Психодіагностика*, важлива ціль якої – здобуття психологічної інформації про людину.

3. *Психологічна корекція*, яку ми сприймаємо як цілеспрямований вплив на ті чи інші сфери психіки клієнта, орієнтований на приведення її показників в співвідношенні з нормою щодо віку клієнта.

Психологічна корекція визначається як направлений психологічний вплив на ті чи інші психологічні структури з метою забезпечення повноцінного розвитку і функціонування особи.

Психокорекційна робота проводиться в двох основних формах – груповій та індивідуальній. Програма психокорекції складається, як правило, на основі результатів психодіагностичного дослідження і засновується на тих методологічних принципах, яких дотримується практичний психолог.

4. *Психологічне консультування*, метою якого є забезпечення людини необхідною психологічною інформацією і надання умов – в результаті спілкування з психологом – для подолання життєвих труднощів і продуктивного існування в конкретних обставинах.

Основну задачу психологічного консультування, як напрямку діяльності практичного психолога в школі можна визначити так: створити умови при яких клієнт зможе подивитись на свої життєві труднощі збоку, зрозуміти неконструктивні засоби поведінки і будування взаємовідносин і знайти адекватні дії, які дозволяють йому одержати новий емоційний і особистісний досвід.

5. *Психотерапія*. Психолог здійснює у школі психопрофілактичну, психодіагностичну, психокорекційну і консультативну роботу. При цьому він може спиратися на принципово різні методологічні основи. Але залишається відкритим питання: чи має право шкільний психолог займатися психотерапією?

Розглянемо погляди Вачкова І. В. кандидата психологічних наук. Доцента, який займається проблемами дітей з порушеннями розвитку. Психотерапія в рамках психологічної моделі, спрямована на надання допомоги клієнту в продуктивному змінненні особи у випадках серйозних психологічних проблем, які не являються проявленнями психологічних захворювань.

Психотерапія традиційно показана як галузь медицини, тому і на сьогоднішній день більшість клінічних психотерапевтів вважають, що психотерапією мають право займатись тільки лікарі. Шкільним психологам часто практично забороняють використовувати психотерапевтичні методи. В документах Міністерства освіти психотерапія як напрямок діяльності психолога не згадується. На думку Вачкова І. В. це абсолютно не справедливо. якщо розуміти психотерапію достатньо широко. Бо психотерапевтичним прийомом може виступати, наприклад, ласкава усмішка або слова підтримки.

В науці має місто психологічна модель психотерапії, це означає, що психотерапію можна розглядати, як напрямок діяльності практичного психолога. При цьому під психотерапією слід розуміти “надання психологічної допомоги здоровим людям в ситуаціях різного роду психологічних труднощів, а також в випадках потреби покращити якість особистого життя” [Психологічний словник /Під ред. В.П.Зінченко, Б.Г.Мещерякова. – М., 1996. – С. 312].

Практичний психолог використовує ті ж методи, що і клінічний психотерапевт; різниця заключається перш за все в їх спрямованості. Його важлива задача заключається не в знятті або полегшенні симптомів хвороби, а в наданні умов для оптимального функціонування особи та її розвитку, частково, з метою поліпшення взаємовідносин з іншими людьми. В клінічно орієнтованій психотерапії традиційно використовують такі методи як гіпноз, аутогенне тренування, різні види переконань і самопереконань. В особисто орієнтованій психотерапії можна виявити велику кількість різних методів і прийомів, що засновані на концептуальних моделях багатьох шкіл та напрямків.

Згідно з сучасними поглядами в немедичній психотерапії можна виділити слідуючи загальні задачі, які об’єднують різні по напрямкам та змісту психотерапевтичні методи:

- дослідження психологічних проблем клієнта і надання допомоги в їх вирішенні;
- поліпшення суб’єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров’я;

– вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних засобів між особою дії для створення основи більш ефективного і гармонійного спілкування з людьми;

– розвиток саморозуміння і самодослідження клієнтів для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх і поведінкових змін;

– сприяння процесові особистого розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягнення оптимального рівня життєдіяльності та відчуття щастя і успіху.

Таким чином, аналіз змісту, мети, методів немедицинської психотерапії переконливо показує, що ця діяльність природньо збігається з тим, що реально робить шкільний психолог, працюючи не з психічно хворими, а з учнями. Отже, правомірно говорити про те, що немедицинська психотерапія повинна входити до напрямків діяльності психолога освіти.

Ми вважаємо, що психолог у школі може дійсно застосувати психотерапевтичні методи, які може використовувати в психокорекційній роботі. Але, якщо психолог хоче більш глибоко застосувати психотерапію того чи іншого напрямку, то на це необхідна спеціальна підготовка і практика під наглядом кваліфікованої людини.

Перелічені напрямки практичної психології розташовані в порядку росту ступеня відповідальності психолога за результати своєї професійної діяльності і ускладнення комплексу засобів які використовують в процесі роботи. Кожний з напрямків характеризується специфічними задачами. Різницю між напрямками можна побачити і в ступені стандартизації засобів, які застосовують психологи. Найбільш стандартизованою можна вважати психодіагностику, найменш стандартизованим являється психологічне консультування і психотерапія, оскільки вони передбачають простір для творчості психолога і постійного пошуку неординарних рішень в кожному конкретному випадку.

Література:

1. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога М.: «Ось–98», 2002. – 224 с.
2. Годфруа М. Что такое психология. М.: «Мир». – 1992 – 376 с.
3. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога. – М., 1995.
4. Дубровина И. В. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога. – М., 1987.
5. Зейгарник Б. В. Патопсихология. – М., 1976.
6. Кабанов М. М., Личко А. Е. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

О.Алмакаєва	3
ПИТАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У МАТЕРІАЛАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРІОДИКИ КІНЦЯ ХІХ – 30 РР. ХХ СТ.	
О.Байрачна	9
С.Ф.РУСОВА ПРО МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	
В.Гринько	15
ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ – ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ Й УТОЧНЕННЯ ТЕРМІНУ	
А.Завальнюк	20
ВПЛИВ КУЛЬТУНО-ОСВІТНЬОГО ЦЕНТРУ “СИРІТСЬКИЙ ДІМ” АВГУСТА ГЕРМАНА ФРАНКЕ НА РОЗВИТОК ОСВІТИ ТА КУЛЬТУРИ У ЄВРОПІ У ХVІІ– ХVІІІ СТ.	
С.Лисенко	26
ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (СЕРЕДИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)	
О.Осова	33
РОЗВИТОК ПРОБЛЕМИ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	
Г.Прокопенко	37
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	
Т.Соколенко	47
СУТНІСТЬ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НАУКОВО- МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ВІТЧИЗНЯНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ХІХ СТОЛІТТЯ	
С.Яворська	51
ЗДОБУТКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В ХХ СТ.	

ВИЩА ШКОЛА

<i>В.Рукасов, Е.Панасенко</i>	64
МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	
<i>В.Сипченко</i>	75
ЗАПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ	
<i>Г.Авдіяни</i>	81
ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ	
<i>Л.Алексеева, Ю.Петренко, Р.Суровцева</i>	90
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕСІОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>І.Бендера</i>	100
ПРОГРАМУВАННЯ НАСКРІЗНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «МЕХАНІЗАЦІЯ ПЕРЕРОБКИ ТА ЗБЕРІГАННЯ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ПРОДУКЦІЇ» СТУДЕНТАМИ АГРОІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	
<i>В.Долженко</i>	110
ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ГУМАНИТАРНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ И ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	
<i>В.Кожевников</i>	115
ОЦІНКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КОМПЛЕКСУ “УНІВЕРСИТЕТ – ЛІЦЕЙ”	

ВИХОВАННЯ

<i>Г.Бондаренко</i>	127
МОЖЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ	
<i>О.Коркішко</i>	133
ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ У ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ В УМОВАХ ЛІТНІХ ОЗДОРОВЧИХ ТАБОРІВ	

С.Коношенко	139
ЗМІСТ КАТЕГОРІЇ «СОЦІАЛЬНА ДЕЗАДАПТАЦІЯ» ТА ЇЇ ВХОДЖЕННЯ У ПСИХОЛО-ПЕДАГОГІЧНУ НАУКУ	
С.Омельченко	144
ЗМІСТ І МЕТОДИ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ	
О.Скафа, О.Хорольська	151
УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕВРИСТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ	
В.Хижнякова	156
ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ	

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Л.Цибулько	163
ОСНОВНІ ЗАХОДИ, ЩОДО ЗАСВОЄННЯ ПРАВИЛ ПОВЕДІНКИ УЧНЯМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ	
О.Ліннік	168
ІНТЕГРАТИВНА ПРИРОДА ДОПИТЛИВОСТІ ТА ЇЇ МІСЦЕ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ШЕСТИ-СЕМИ РОКІВ	

ПСИХОЛОГІЯ

И.Богданова	176
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, СТРАДАЮЩИМИ АУТИЗМОМ	
О.Кузьміна	178
СПЕЦИФІКА РОБОТИ ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА	

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Згідно з Постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. „Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліку ВАК України” до друку будуть прийматися лише наукові статті, де присутні такі необхідні елементи: постановка проблем у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які опирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. З обов'язковим списком використаних джерел.

Редакція розгляне й візьме до друку цікаві з наукової та практичної точок зору статті максимальним обсягом до 10 сторінок українською, російською або англійською мовами.

Статті подаються повністю підготовленими до друку в одному екземплярі з додатком дискети. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, rtf), шрифт 14 TNR на папері формату А; береги: верхнє, нижнє, праве, ліве – 2 см, верхній і нижній колонтитули – 1, 25 см.

На окремому папері подається довідка про автора: прізвище, ім'я, по батькові, звання, посада, місце роботи, адреса, телефони.

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXVII)

Відповідальний за випуск:

**Глушенко 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 – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 30.06.2005 р. Ум. др. арк. 11,1.

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

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

Тел.: (06262) 3-98-16

Електронна адреса: nauka 2004 @ rambler.ru; sypchenko @ slav.dn.ua

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 університет, Міністерство освіти і науки України).