

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

**ГУМАНІЗАЦІЯ
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ**

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXI)

Слов'янськ, 2006

УДК 371.13

ББК 74.202

Г.94

Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць. Випуск XXXI. /За загальною редакцією В.І.Сипченка – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2006. – 310 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 № 7 від 26.05.2006 р.)

ВИЩА ШКОЛА

Авдіянець Г.

ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті аналізуються проблеми творчості, творчого саморозвитку, розкриваються педагогічні умови останнього, акцентується увага на особистості викладача вищої школи, розглядаються етапи формування творчості в професійній педагогічній діяльності.

Ключові слова: суб'єкти освітнього простору, творчість, творчий саморозвиток, духовність, сотворчість викладача та студента.

Сучасний розвиток української держави характеризується стрімким зростанням інформатизації суспільства, швидким розвитком науки, техніки, виробництва. Всі ці соціально-економічні перетворення визначають підвищені вимоги до якісного потенціалу студентів, вчителів, викладачів ВНЗ, які займаються генеруванням, розробленням, впровадженням нових прийомів, методів, педагогічних технологій. За умов трансформації українського суспільства перед системою освіти постає завдання надзвичайної ваги та значущості – формування особистості з новими життєвими стратегіями, високою компетентністю, мобільністю соціальної поведінки, з розвинутою ініціативою, духовністю та високим творчим потенціалом. Останнє вимагає підвищення інтелектуального рівня суспільства, освіченості нації, здатності особистості до творчого саморозвитку. Саме вища педагогічна освіта формує пріоритети подальшого розвитку держави, підтверджуючи цим свій високий непересічний статус.

Динаміка життя, складність та масштабність завдань, що стоять перед вищою школою сьогодні, величезні вимоги до особистості викладача в сучасній соціокультурній ситуації потребують подальшого, більш ретельного дослідження творчого саморозвитку суб'єктів освітнього простору, що ми розглядаємо як основу професіоналізму та духовного становлення майбутнього вчителя.

Високоосвічений професіонал здатний до творчого саморозвитку – головне стратегічне завдання та резерв соціально-економічних реформ в Україні, без якого неможливий подальший розвиток суспільства.

Слід підкреслити зв'язок висунутої проблеми з основними завданнями та шляхами реформування системи освіти, а саме:

- створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного розвитку освіти;

- подолання девальвації загальнолюдських і гуманістичних цінностей, відриву від національних джерел;

- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, упровадження передових технологій і науково-методичних досягнень;

- відхід від основ авторитарної педагогіки, підготовку нової генерації педагогічних кадрів;

- інтеграцію освіти і науки, активне залучення до навчального процесу наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, мотивацію тих, хто навчається до участі в наукових дослідженнях і розробках” [4,18]

Аналіз останніх публікацій, наукових досліджень свідчить, про те, що не згасає інтерес до проблем творчого самовиявлення особистості в процесі професійної діяльності. Не можна обійти увагою фундаментальніші наукові дослідження творчості, творчих здібностей Ананьєва Б., Богоявленської Д., Бахтіна М., Віготського Л., Теплова Б., Рубінштейна С., Лейтес Н. та інші. Помітний доробок у проблему творчості внесли західні вчені: Маслоу А., Прайс Д., Ретел Р., Сельє Г., Торранс П.. Особистості вчителя його духовним цінностям присвячені праці Балла Г., Бежа І., Боришевського М., Вишневського О. Професіоналізм вчителя як явище педагогічної культури досліджується Деркач О., Сластьоніним В., Станкіним М., Шадріковим В.

Матеріали ряду наукових конференцій присвячені проблемам професіоналізму педагога (Москва 2005), ціннісним пріоритетам освіти у ХХІ столітті (Луганськ 2005).

Не зважаючи на те, що проблематика творчості, професіоналізму дуже широко представлена в психолого-педагогічній літературі, слід констатувати недостатню теоретичну розробленість та практичне впровадження в практику ВНЗ основних наукових положень творчого саморозвитку суб'єктів освітнього процесу.

Аналізуючи ситуацію можна зробити висновок, що останнє закономірно. Про яку творчість може йти мова, якщо до недавнього часу викладач працював за стандартними підручниками, за єдиними державними навчальними планами? В масовій свідомості склався стереотип, що педагогічна праця – рутинна та шаблонна. Не можна не порушити питання про те, що вища школа була тривалий час відчужена від суспільства, в свою чергу, це вплинуло на відчуження

викладача від студента та в решті решт відчуження викладача та студентів від їхніх особистісних задач та прагнень.

Останнім часом існує тенденція звільнення від стереотипів педагогічної діяльності: з'являється велика кількість інноваційних шкіл, ведеться пошук нових форм, методів і прийомів, які відповідали б вимогам сучасного навчального процесу в вищій школі.

В світлі сказаного, метою нашої статті стало: теоретичне обґрунтування необхідності творчого саморозвитку викладача та студентів як основи професіоналізму майбутнього вчителя.

Завдання статті:

- уточнити сутність понять: творчість, професіоналізм, творчий саморозвиток;

- з'ясувати психолого–педагогічні умови творчого саморозвитку в педагогічному університеті.

В динаміці сучасних освітніх процесів все більш усвідомлюється фундаментальне значення професіоналізму вчителя. Підсумовуючи погляди вчених, щодо визначення цього поняття (В.Сластьонін, О.Деркач, Н.Кузьміна) можна констатувати, що професіоналізм особистості – якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця.

Усе перелічене, може бути зрозумілим з врахуванням специфічної особливості педагогічної діяльності, а саме – найважливіша умова та засіб ефективного функціонування є особистість викладача. Останній, в ідеальному варіанті, виступає як активний співавтор змісту освіти. Отже, найважливіше завдання – персоніфікувати цей зміст, зробити його для студента своїм, особистісно значущим, сприяти створенню атмосфери, в якій студент “проживає” педагогічний процес. Це вимагає від вчителя активного включення в систему своїх ціннісних орієнтацій, установок на розвиток творчості, орієнтації та самовиявлення та самовираження. Цікавий в цьому плані погляд академіка Б.Гершунського: “ ... без включення свого особистісного, творчого бачення способів реалізації тих або інших “педагогічних партитур” педагог ніколи не досягне очікуваного педагогічного ефекту. Його праця буде мати втомлюючий, ремісний, формальний характер, тому залишається непродуктивною, безрадісною... Освіта без радості, без відчуття постійної активної співучасті в процесі педагогічної співтворчості, співробітництва педагога та учня, немає головного – емоційно–мотиваційної основи. Вона перетворюється в тяжке, потворне та беззмістовне проведення часу...”.[3,7]

Як бачимо, педагогічна творчість це фундаментальна основа професійної педагогічної діяльності. Але, важливо підкреслити її специфіку. Це дуже складний акт, в основі якого лежить не прямий вплив, а перш за все взаємодія викладача, так би мовити, будується над діяльністю студентів; мета, яку ставить перед собою викладач спрямована на іншого (студента); результати навчальної діяльності залежать від якісних змін, що відбулися в свідомості та поведінці студента.

Вивчення педагогічної діяльності як процесу рішення творчих завдань оригінально розглядав В. Кан–Калік:

1. Творчі елементи присутні в усіх сферах педагогічної діяльності, не зважаючи на те, що в ній функціонує певна сукупність прийомів та навичок, які постійно змінюються в нестандартних ситуаціях. Саме в цьому заключається специфіка педагогічної творчості.

2. Синтез творчого процесу педагога с творчим процесом кожного учасника освітнього процесу та взагалі всього викладацького колективу. Без співтворчості та координації творчих зусиль педагогічна творчість не може існувати.

3. Велика частина творчого процесу здійснюється в обстановці публічної діяльності, що залишає свій відбиток на специфіці протікання самого творчого процесу та ставить певні вимоги до особистості викладача. Тобто вчитель повинен вміти максимально керувати своїми психічним станом, оперативно викликати творче самовідчуття у самого себе та навколишніх. [6,10]

В цьому сенсі коректніше та доцільніше говорити про сотворчість суб'єктів освітнього процесу, маючи на увазі перехід від освітньої до культуротворчої парадигми. Останнє фіксується в особливостях нового педагогічного мислення, що орієнтується на розумінні іншого, діалог з ним, дводомінантність, особистісну рефлексію, на створення живого знання.

Як підкреслюють ряд дослідників, передумовою досягнення успіху в певній діяльності є структура здібностей та обдарованості, їхній функціональний склад, різноманітне поєднання сенсомоторних, мімичних, логічних, емоційно–розмовних та інших компонентів, що своєрідно нерівномірно розвиваються в певних видах діяльності людини. В цьому ракурсі ми стоїмо на позиції М.Бахтіна, який вважав, що творчість – це не техніка дії, а поперед усім духовно–моральний заряд діяльності. Ця думка співзвучна з думкою П.Торранса про те, що загальним для творчих особистостей, є потреба в розвитку, потреба в постійному зростанні. Саме цим можна пояснити факти, коли при величезних розумових здібностях ми не спостерігаємо проявів творчої самодіяльності, або при однаковому

рівні здібностей люди розрізняються своїм творчим потенціалом. Тобто ситуація, коли студент чудово навчається ще не означає високого творчого потенціалу. Прикро, коли майбутній вчитель не відчуває потреби в зростанні, в розвитку своєї педагогічної діяльності. Як результат – стереотипне мислення, механічне копіювання чужого досвіду, некритичне ставлення до свого досвіду, бездумне додержання рецептам. Що відбувається? Дефіцит конкретних практичних знань зовсім не стимулює їхнє формування, а навпаки знижує роль теоретичних знань, протиставляє теорію та практику. Це приводить до професійних розчарувань, невпевненості, розгубленості. Не рідко можна почути, від таких студентів: “А в школі зовсім інше! Ми нічого не розуміємо!!! Працювати в сучасній школі не можливо!!!” Слід додати, що педагогічна теорія діє паралельно з практичною діяльністю не збагачуючи її, не виступаючи перетворюючою силою в виробничий практиці.

Фундаментальний рівень, основа на якій відбувається професійне становлення майбутнього педагога – рівень творчого саморозвитку, коли особистість виступає як суб’єкт цього розвитку перед усім професійного.

Розширення та становлення нових цінностей освіти вимагають відповідного теоретичного уточнення поняття творчий саморозвиток. На основі аналізу літературних джерел та особистісних теоретико–практичних узагальнень ми визначаємо **творчий саморозвиток особистості як свідомий процес особистісно–духовного становлення з метою самоствердження та самореалізації на базі внутрішньо значущих прагнень, мотивів, потреб та зовнішніх впливів**. В проблемі професійно–творчого саморозвитку суб’єктів освітнього процесу у ВНЗ, ми наполягаємо не тільки на активності студентів та викладачів по відношенню до особистого розвитку, але й на взаємодії, сумісній освітній діяльності.

Отже, стратегія побудови творчого навчального–виховного процесу повинна будуватися на наступній позиції: студент, викладач (суб’єкти освітньої діяльності) виступають свідомим та відповідним стратегами професійно–творчого саморозвитку та несуть відповідальність за свою особистісну активність та за активність інших людей. Йдеться, таким чином, про інтеграцію свого професійного шляху з професійним досвідом інших, взаємозбагачення, усвідомлення можливостей свого “Я”, взаємодії.

Творчий саморозвиток – це не злиття понять, а їхній синтез, взаємопроникнення на основі механізмів самовдосконалення, і являє якісно нове поняття. Для повноцінного вивчення творчого

саморозвитку суб'єктів освітнього простору необхідно розглянути за яких умов відбувається останній. Ми виділяємо такі умови:

- особистість викладача ВНЗ;
- особистісно–розвиваюче проблемне навчання;
- професійні ціннісні орієнтації, мотиви, потреби.

Зупинимось докладніше на кожній з умов.

Особистість викладача ВНЗ.

Отже як особистість педагога 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.

Особистісно–зорієнтоване інтерактивне навчання передбачає:

– включення в педагогічну практику, аудиторні заняття, системи знань, спрямованих на формування індивідуального креативного досвіду;

– включення студентів в дослідницьку роботу;

– організація та проведення змагань, конкурсів;

– постановка перед студентами педагогічних цілей досягнення яких потребує максимального вияву творчих здібностей (підготовка та проведення конкурсного уроку, найкращого позакласного заходу);

– включення завдань на рефлексію, тренінги комунікативних здібностей.

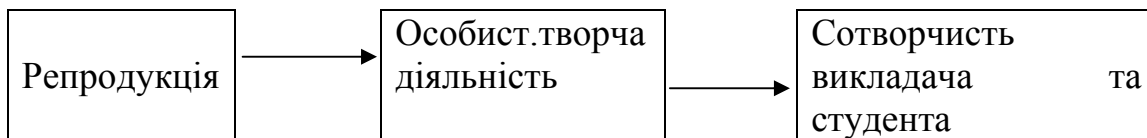
Професійно–ціннісні орієнтації – визначаються спрямованістю на педагогічну діяльність, відображає морально–психологічний зміст професіоналізму викладача. Ця умова базується на потребі суб'єктів освітньої діяльності в творчості, вмінні самостійно ставити та

досягати мети професійно творчої діяльності, напруженню вольових зусиль комплексних уявлень про себе (професійна Я – концепція). Головне, що без мотивованої спрямованості суб'єктів на оволодіння педагогічною професією неможливий творчий саморозвиток навіть тоді, коли суб'єкт має достатньо розвинутий інтелект та схильність до творчої діяльності.

Отже, ці всі умови мають принципово важливе значення для процесу творчого саморозвитку особистості та на певному етапі її становлення, торкаються усіх внутрішніх сфер людини.

Таким чином, через репродуктивну діяльність, яка була та залишається базою для формування творчості; через оволодіння знаннями, вміннями, навичками, прийомами творчого вирішення завдань, проблем через розвиток індивідуальної творчості самостійності, досвіду до творчої самореалізації в професії та співтворчості викладача та студента.

Схематично це можна зобразити таким чином:



Слід зауважити, що при цьому творчий саморозвиток це інтегративний процес цілеспрямованого особистісного становлення і викладача, і студента – всіх суб'єктів освітнього процесу.

Проведений теоретичний аналіз дозволяє зробити наступні висновки:

- творчий саморозвиток суб'єктів освітньої діяльності – інтегративне, багатоаспектне новоутворення особистості в якій потяг до творчості, самовдосконалення є найважливішими духовними потребами;

- ефективний творчий саморозвиток суб'єктів освітнього простору забезпечується сукупністю психолого–педагогічних умов: серед яких пріоритетне значення мають вплив особистості викладача ВНЗ; особистісно–розвиваюче навчання; професійно–ціннісні орієнтації, мотиви, потреби;

- творчий саморозвиток суб'єктів освітньої діяльності – єдність творчого саморозвитку викладача та студента, підвищення рівня самосвідомості та відповідальності суб'єктів навчання та виховання; створення інноваційного середовища.

Література:

1. Авдіянець Г.Г. Курс „Історія соціальної роботи” і духовне становлення майбутнього педагога //Рідна школа. – 2003. – №4. – С55–56.
2. Бех І.Д. Особистісно–зорієнтоване виховання. – К., 1998.

3. Гершунский Б.С. Філософія образования. – М.: Флинта, 1998.
4. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. – К.: Знання, 2005.
5. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: „Академія”, 2000.
6. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 4–10.

Бондаренко О.

ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Зроблено аналіз психолого–педагогічної літератури, спрямованої на розв’язання проблем інформатизації освіти, теоретичного обґрунтовано методичну доцільність застосування мультимедійних технологій у сучасній сфері освіти.

У зв’язку з комп’ютеризацією навчального процесу особливої актуальності набуває проблема пошуку всіх можливостей застосування комп’ютерної техніки, мультимедійних та інших інформаційних технологій. Організація відповідних психолого–педагогічних досліджень ефективності впровадження цих засобів навчання, визначення оптимальних меж їх дидактичного застосування – актуальні проблеми сучасної вищої освіти.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті інноваційні педагогічні мультимедійні технології задекларовано пріоритетним розвитком галузі, визначено програму поступової інформатизації такої системи, в якій буде впроваджено дистанційне навчання, комп’ютеризовано бібліотечну справу, навчання здійснюватиметься за індивідуальними модульними навчальними програмами різного рівня складності, й будуть використовуватися електронні підручники тощо. Створення індустрії сучасних засобів навчання – першочергове завдання педагогічної науки.

Зазначене вище свідчить про **актуальність** у навчальному процесі застосування мультимедійних технологій.

На основі проведеного аналізу психолого–педагогічної літератури з основних напрямів наукових досліджень, спрямованих на розв’язок практичних проблем інформатизації системи професійної освіти варто виділити такі аспекти:

– розробка концептуальних основ процесу інформатизації системи освіти, аналіз філософських і соціальних проблем, пов’язаних з використанням комп’ютерів у навчально–виховному процесі (В.П.Корнеєв, В.Шемберко, К.Обрізан, Є.П.Веліхов, Б.А.Глинський, В.М.Глушков, А.А.Дородніцин, А.П.Єршов, В.С.Михалевич, М.М.Моїсєєв та ін.);

–розв'язання психолого–педагогічних проблем ефективного використання комп'ютерів в навчально–виховному процесі, формування комп'ютерної грамотності, розробка психологічних основ управління навчальною діяльністю студентів, виявлення можливостей діалогу в дидактичній системі (Б.С.Гершунський, Ю.І.Машбиць, Т.Рейзенкінд, А.Чумак, В.М.Монахов та ін.);

–обґрунтування логіко–психологічних основ використання комп'ютерних навчальних засобів у процесі професійної освіти (П.Я.Гальперін, В.П.Беспалько, Т.А.Ільїна, В.Н.Кантелінін, В.А.Львовський, В.К.Мульрадов, В.В.Рубцов та ін.);

–вивчення різноманітних аспектів ефективності, оптимізації та інтенсифікації процесів вивчення та навчання (Ю.К.Бабанський, В.П.Беспалько, Л.Ф.Колесникова, Л.В.Кондрашова, П.У.Крейцберг, І.В.Микало);

–реалізація дидактичних функцій комп'ютерів при вивченні окремих дисциплін професійного спрямування (П.І.Гончаров, О.А.Зуєв, С.К.Ковальов, П.С.Кузнецов та ін.);

–вдосконалення змісту і методики вивчення основ інформатики (А.П.Єршов, А.Ф.Верлань, М.І.Жалдак, В.Н.Касаткін, А.А.Кузнецов, А.Г.Кушніренко, М.П.Лапчик, Н.В.Морзе, Ю.С.Рамський, Г.Д.Фролов, та ін.);

–висвітлення проблем розробки професійних програмних засобів та використання їх у навчальному процесі при реалізації дидактичних умов використання комп'ютерно–орієнтованих засобів навчання (В.І.Гриценко, А.М.Довгялло, С.П.Житомирський, Є.Д.Маргуліс, Ю.І.Первін та ін).

Значний науковий потенціал накопичено також у галузі методики використання комп'ютерів у навчально–виховному процесі вищих навчальних закладів, яку досліджували: В.І.Бабич, Р.Вільямс, В.І.Гриценко, А.М.Довгялло, В.А.Каймін, Г.М.Клейман, К.Маклін, Є.Д.Маргуліс, І.П.Підласий, Й.Рівкінд, Г.В.Фролова, С.А.Копилов, Ю.М.Ковальчук, В.І.Співак, Г.О.Козлакова та ін.

Інтенсивний розвиток процесу інформатизації системи професійної освіти, впровадження в навчально–виховний процес школи та вищих навчальних закладів сучасних засобів навчання, нових інформаційних технологій значно розширює термінологічну базу, яка потребує систематизації та узагальнення. Водночас теоретичного обґрунтування вимагає методична доцільність використання мультимедійних технологій у сучасній сфері освіти, що й становить *мету* нашого дослідження.

У дидактиці доведено, а практикою підтверджено, що процес навчання буде творчим, якщо його основу становитиме система

обміркованих творчих завдань. Така система завдань створена за допомогою комп'ютерних технологій впливає на розвиток пізнавальної активності студентів, створює дидактичні умови, завдяки яким зростає творча ініціатива, бажання вибору альтернативних шляхів досягнення навчальної мети [4].

До складу інформаційних технологій навчання входять усі технології, які використовують спеціальні технічні інформаційні засоби: персональний комп'ютер, аудіо, відео, кіно. Вони дають можливість створювати, зберігати, переробляти інформацію, забезпечують ефективні способи її подання суб'єкту навчального процесу. Вища школа, з одного боку, є споживачем, а з іншого – активним виробником інформаційних технологій. Застосування інформаційних засобів і технологій в освіті зумовлено:

- специфікою освітньої інформації, яка відповідає певним дидактичним вимогам;
- багатоструктурністю інформаційних потоків;
- високим рівнем методичної підготовки вчителів, викладачів до їх використання;
- їх доцільністю, ефективністю, економічністю й безпечністю застосування [5].

Таким чином, мета застосування інформаційних технологій полягає в:

- 1) інтенсифікації процесу засвоєння знань та підвищенні його ефективності;
- 2) зниженні психо–фізіологічної напруженості студентів;
- 3) максимальному розкритті творчого потенціалу студентів.

Інформаційні технології навчання важко уявити без мультимедійних технологій (від англійського терміну **multimedia**–багатокомпонентне середовище) – об'єднання кількох засобів подання інформації в одній комп'ютерній системі: тексту, звуку, графіки, мультиплікації, відео. ілюстрацій (зображень), просторового моделювання. Інші форми мультимедіа, такі як подання інформації у вигляді слайдів і магнітного запису, інтерактивне відео та відеопродукція використовуються досить давно. Слід зазначити, що термін „мультимедіа" став популярним порівняно недавно, у зв'язку з появою потужних недорогих комп'ютерів, оснащених моніторами з великими операційними можливостями[8].

Універсальна енциклопедія Кирила та Мефодія (<http://mega.km.ru/>) тлумачить термін мультимедіа так: “мультимедіа – електронний носій інформації, що включає декілька її видів (текст, зображення, анімація)”.

Навчання педагогічним дисциплінам із використанням мультимедійних засобів навчання дозволяє:

- продуктивно використовуючи академічну навчальну годину, створити ефективні дидактичні умови навчання (інформаційна насиченість мультимедійних засобів; можливість зміни їх дидактичної ролі і місця в навчальному процесі; організація навчальної взаємодії між викладачем і студентом; самостійність у виконанні завдань; можливість самостійного навчального і наукового пошуку тощо), вдосконалювати різні аспекти навчальної діяльності;

- забезпечити стабільний інтерес до предмету та ефективно вивчення за допомогою багаторівневих CD–курсів;

- за допомогою автоматизованих тлумачних словників оптимізувати розуміння незйомих термінів, що стосуються конкретної дисципліни;

- здійснювати поточний і підсумковий контроль за рівнем володіння знань, сформованістю навичок і вмінь за допомогою блоку тестування;

- створити позитивні, сприятливі для навчання умови за допомогою: інформаційної насиченості мультимедійних засобів, можливості зміни соціальної ролі, певної самостійності в навчальній взаємодії; спричинити поштовх до самостійного як навчального, так і наукового пошуку;

- проводити інтерактивні Інтернет–конференції із студентами інших навчальних закладів, що дозволяє поширювати зв'язки, обмінюватися досвідом [8].

Останнім часом в освіті широко застосовуються мультимедійні мережеві навчальні комплекси, які дають можливість:

- у реальному часі і з необхідною й виваженою швидкістю відображати на моніторах усієї групи (обраного студента) лекційний аудіо та відеоматеріал;

- здійснювати оперативний контроль, послідовно або вибірково спостерігати за навчанням кожного студента; забезпечувати дистанційне управління за процесом навчання;

- формувати групи для спільної навчальної діяльності з метою корекції і контролю знань;

- проводити дискусійні форми навчальної роботи з можливістю включення педагога до будь–якої мікрогрупи з метою залучення його до педагогічного спілкування в діалоговому режимі [7].

Багато авторів, вказуючи на позитивність застосування мультимедійних програм підчас навчання, виділяють: високий науковий рівень навчального процесу; врахування індивідуальних

характеристик, інтелектуальних і пізнавальних особливостей кожного студента; оптимальний диференційований вибір обсягу засвоєння навчального матеріалу; формування навичок, умінь самоосвіти; підвищення інформаційної культури, гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу [3].

Ми вважаємо, що можливості комп'ютерів проявляються, в першу чергу у виконанні таких дидактичних задач, які не можуть бути повністю розв'язані за умов традиційного навчання: перебудова структури навчального предмету та зміна мети пізнавальних задач на різних етапах навчання; варіація видів самостійної роботи учнів і форм корекції та контролю знань; зміна форм взаємодії студентів один з одним та з вчителем. Комп'ютер сприяє індивідуалізації самостійності навчання, дозволяє реалізувати спосіб засвоєння, обробки інформації, а також форму спілкування окремого учня. Застосування комп'ютера у навчальному процесі позитивно впливає на роботу студента: активно включає його у навчальний процес, звертає увагу на найбільш важливі аспекти матеріалу, що вивчається, здатний враховувати індивідуальні особливості кожного студента окремо, ідеальний засіб наочного представлення інформації.

Досвід застосування комп'ютерних програм у навчальному процесі має як слабкі, так і сильні сторони. До недоліків можна віднести: зменшення часу спілкування з учителем, оскільки увага перемикається на спілкування з комп'ютером; зменшення можливості безпосереднього контакту з класом з боку учня; виникнення перешкод для самовираження з причин браку часу. Застосовуючи мультимедійні технології на заняттях, слід пам'ятати, що:

- Центральною фігурою процесу навчання є і залишається викладач, комп'ютер же буде відігравати важливу, але допоміжну дидактичну роль;

- Головним завданням використання будь-яких нових технологій і мультимедійних зокрема у світі є надання викладачу й студенту права вільного вибору форм й методів роботи та полегшення передачі знань, формування вмінь і навичок;

- Комп'ютер доповнює, а не підмінює традиційні навчальні посібники (у тому числі звичайний підручник)[6].

Ми вважаємо, що лише поєднавши традиційні та інноваційні форми навчання можна досягти вагомих позитивних результатів.

Узагальнюючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що застосування **мультимедійних** технологій при вивченні педагогічних дисциплін:

- 1) збагачує фаховий досвід усіх учасників навчального процесу;
- 2) формує вміння та навички інформаційної взаємодії;

- 3) допомагає оптимально використовувати навчальний час як викладачем так і студентами;
- 4) збільшує обсяг навчального матеріалу;
- 5) формує дослідницькі вміння приймати оптимальні рішення тощо.

Подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на пошук найбільш продуктивного інформаційного обслуговування потреб людини саме у навчально–педагогічному процесі. Успішне вирішення даної проблеми, на нашу думку, сприятиме підвищенню якості і рівня доступності вищої освіти, інтеграції національної системи освіти в наукову, виробничу, соціально–суспільну і культурну інформаційну інфраструктуру світового співтовариства.

Література:

1. Гевал П.А. Загальні принципи використання комп'ютера на уроках різних типів //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3.
2. Краснопольський В.Е. Активізація навчально–пізнавальної діяльності засобами комп'ютерної техніки //Вісн. Луган. держ. пед. ун–ту ім. Тараса Шевченка. – 1999, – № 1. – С. 48 – 52.
3. Недзельська В.М. Деякі аспекти використання комп'ютера на уроках історії та правознавства //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С.37.
4. Плеухова Л.Ф., Ситников Ю.К. Познавательная деятельность студентов в условиях компьютерного обучения //Педагогика. – 1999. – № 7.
5. Сікорський П.І. Комп'ютерні технології навчання: сутність та особливості впровадження //Педагогіка і психологія. – К., 2004. – № 4. – С. 29–35.
6. Худобець О.А. З досвіду роботи із застосування презентаційних технологій під час проведення уроків історії //Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №2.
7. Чайковська О. Розроблення та впровадження мультимедійних програмно–педагогічних систем у навчальний процес //Вища освіта України. – 2004. – №1.
8. Юрчишин Т.В. Мультимедійні технології в процесі навчання іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю //Сучасні тенденції комп'ютеризації процесу навчання іноземних мов. Зб. наук. праць. – №3. – 2005.

Власенко К.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються деякі аспекти методики автоматизованого рецензування знань студентів з вищої математики.

Ключові слова: *евристичні прийоми, рецензування, корекція знань, словник помилок, програма автоматизації знань.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні тенденції вищої освіти роблять форми та методи навчання все більш різноманітними, спостерігається інформатизація педагогічної діяльності, підвищується рівень вимог до викладача. Вища освіта в сучасних умовах вимагає зміни принципів навчання та посилення інноваційних процесів у методиці викладання.

У процесі управління та аналізу розумової діяльності студентів на занятті, викладач проводить загальний обсяг їх помилок, але кожний студент не може одержати рецензію саме своєї роботи. Як же при цьому можна здійснювати процес управління навчальною діяльністю? Як студенту оволодіти основними вміннями виконувати ті чи інші дії, що відносяться до формування прийомів навчальної евристичної діяльності? Як забезпечити індивідуальний підхід до навчання при організації коректировочного процесу?

Необхідно допомогти викладачеві організувати й управляти самостійною діяльністю студентів на заняттях з вищої математики, здійснювати корекцію роботи студента на основі індивідуальних рекомендацій та завдань, з'ясувати питання про сформованість алгоритмічних прийомів розв'язування задач та основних розумових дій, що сприяють розвитку евристичної діяльності, скоротити час на аналіз помилок у роботі.

Дана стаття присвячена програмі корекції, застосування якої може сприяти розв'язанню зазначеної вище проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Проблемі реалізації евристичних ідей, діалектиці евристичної діяльності в навчанні математики приділяли увагу такі сучасні математики і методисти, як Г.А.Атанов, М.І.Бурда, Б.А.Вікол, Б.В.Гніденко, Н.М.Лосева, А.Д.Мишкіс, Ю.О.Палант, О.І.Скафа, З.І.Слепкань та інші.

Об'єктом нашого дослідження є процес навчання вищої математики студентів інженерних спеціальностей вищого закладу освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Разом із традиційними способами рецензування та корекції завдань з вищої математики ми пропонуємо для застосування у навчальному процесі евристико–дидактичні конструкції (автоматизовані програми корекції) [2], які в змозі: здійснювати процес управління навчальною діяльністю; допомагають студентам оволодіти основними вміннями виконувати ті чи інші дії, що відносяться до формування прийомів навчальної евристичної діяльності; забезпечують індивідуальний підхід до навчання при організації коректировочного процесу.

У процесі розв'язування задачі з вищої математики ми можемо скласти схему поелементного аналізу, яка дозволить оцінити кожний логічний крок розв'язання задачі. Наприклад для розв'язання системи

$$\text{рівнянь } \begin{cases} x + y - z = 0 \\ 3x + y - z = 2 \\ 2x - y - z = 3 \end{cases} \text{ матричним методом необхідно:}$$

- 1) обчислити $\det A$, перевірити що $\det A \neq 0$;
- 2) обчислити алгебраїчні доповнення A_{11}, \dots, A_{33} ;
- 3) скласти обернену матрицю A^{-1} ;

- 4) знайти добуток $X = A^{-1} \times B$, де $B = \begin{pmatrix} 0 \\ 2 \\ 3 \end{pmatrix}$.

Невиконання якогось кроку вказує на помилку, яку допускає студент, та на яку необхідно вказати, щоб у майбутньому запобігти її з'явленню. У нашому випадку кожний логічний крок розв'язування задачі відповідає коду помилки зі словника помилок (табл.1).

Таблиця 1.

Код помилки	Помилки у процесі розв'язування задачі	Рекомендована теорія	Рекомендована практика
1.1	Не вміє обчислити $\det A$	Лекція 1, визнач.1.5, С.6	С.127, С.126, №15.3
1.2	Не вміє знаходити алгебраїчні доповнення	Лекція 1, визнач. 1.8, С. 8	С.132, №15.13
1.3	Не вміє скласти обернену матрицю	Лекція 1, визнач.1.7,С. 8	§ 5, С.69, №217
1.4	Не вміє знаходити добуток двох матриць		§ 3, № 405, С.144

У першому стовпчику зазначається код помилки, перша цифра якого відповідає номеру теми, а друга – номеру помилки. У другому стовпці визначається назва помилки, що може бути допущена студентом. Інші стовпці містять теоретичні та практичні рекомендації до опрацювання та виправлення помилки. Ці вправи і рекомендуються студентам для усунення помилок і закріплення навичок у розв'язуванні задач.

Помітимо, що такі завдання носять індивідуальний характер і визначаються помилками саме даного студента, а це відповідає вимогам Болонського процесу, тобто сучасному підходу до організації процесу

навчання і формуванню евристичної діяльності студентів. Отже, для створення програми необхідно мати опис усіх можливих помилок.

Основну частину словника помилок можна також одержати шляхом аналізу елементарних навичок, необхідних для розв'язання задач визначеного типу.

Потім словник доповнюється і виправляється з урахуванням реальних ситуацій.

Словник помилок можна одержати і шляхом аналізу „основного” варіанта розв'язання контрольної роботи, що дозволяє вичленити необхідні операції на рівні навичок та основні сформованості умінь.

Прогнозуючи помилки до контрольної роботи, не слід забувати також про постановку питань, націлених на формування раціональних алгоритмів задач. Необхідно відзначати помилки, зв'язані з нераціональним або неповним розв'язанням.

Пояснимо можливість вибору літературних джерел при роботі з програмою. Доцільно передбачити посилання на всі джерела, що рекомендуються за програмою для даної групи студентів. При складанні програми можна дотримувати такої послідовності дій, запропонованих О.І.Скафою [2]:

1. Аналіз основних понять, теорем, навичок, що повинні бути сформованими у студентів.

2. Аналіз навчальної літератури, збірників задач (включаючи і збірники, що містять розв'язки типових задач).

3. Аналіз дидактичних матеріалів (самостійних і контрольних робіт).

4. Розробка блок–схеми розв'язання типових задач, використання алгоритмів розв'язання задач.

5. Аналіз достатнього масиву самостійних і контрольних робіт.

6. Прогнозування типових помилок, їхня класифікація.

7. Підготовка роз'яснень помилок і підбор джерел для самостійної роботи.

8. Апробування і навчання програми.

Складена таким чином дидактична програма вводиться у пам'ять комп'ютера у вигляді стандартного словника типових помилок. Тоді при перевірці контрольної чи самостійної роботи студента викладач фіксує кожну помилку і проставляє їй той номер, що зафіксований у словнику помилок. Після скінчення цієї роботи чи сам викладач, чи студент вводять необхідні дані з клавіатури комп'ютера відповідно до інструкції користувача програмою.

Розглянемо приклад рецензування студентської роботи.

Рис.1.

У верхньому меню вікна програми (рис.1) знайдіть пункт „Інструменти” і виберіть назву предмета: „Высшая математика”.

З’являється вікно „Лист ввода ошибок по высшей математике”. У ньому необхідно ввести прізвище й ім’я студента. Тема контрольної роботи буде обрана після того, як ви введете код контрольної роботи, зазначений у словнику помилок. Після натискання клавіші „Enter”, з’явиться поле для запровадження коду помилки (рис.2).

№ ошиб.	Ошибка
2.1	Не знаете как складывать вектора
2.4	Не знаете, как находить скалярное произведение векторов
2.18	Не знаете, как применять векторно-параметрическое уравнение прямой на плоскости
2.21	Не знаете, как находить расстояние от точки до прямой на плоскости
2.40	Не знаете, как находить угол между прямой и плоскостью в пространстве

Рис.2.

Введіть номери помилок виходячи зі словника помилок. По закінченню опрацювання кодів помилок натисканням кнопки, на якій зображений принтер, ви одержите рецензію на роботу студента (табл.2).

До використання комп’ютерної програми пред’являють такі вимоги: ОС MS Windows 9X, Access Microsoft Office– 97.

Така рецензія допомагає викладачеві організувати та керувати самостійною діяльністю студентів, вони забезпечують індивідуалізацію навчального процесу, при цьому „слабкі” мають можливість наверстати пробіли в знаннях, опанувати прийоми раціональної розумової діяльності, а „сильні” – поліпшити знання, розширити свій кругозір, задовольнити інтереси і схильності до наукових знань.

Важливим є також те, що студент, який готується самостійно до контрольної роботи або виконує домашнє завдання, може

застосовувати словник помилок для знаходження рекомендацій щодо своєї підготовки.

Таблиця 2.

Рецензия письменной работы по высшей математике

Фамилия: Аверьянов Имя: Николай

Тема: Аналитическая геометрия

Номер ошибки	Ошибка	Теоретические и практические рекомендации	Литература
2.1	Не знаете как складывать вектора	Л.5, С.5	1
		Гл.2, §2	2
		Гл.2, §2, №240	3
		гл.16, №16,7	4
2.18	Не знаете, как применять векторно-параметрическое уравнение прямой на плоскости	Л.7, С.14	1
			2
			3
			4
2.21	Не знаете, как находить расстояние от точки до прямой на плоскости	Л.7, С.16	1
		Гл.1, §2	2
		Гл.1, §2, №84, №85	3
		гл.5, №5,1, №5,2, №5,7	4
2.4	Не знаете, как находить скалярное произведение векторов	Л.5, С.9	1
		Гл.2, §3	2
		Гл.2, §3, №254, №256	3
		гл.16, №16,15 №16,17	4
2.40	Не знаете, как находить угол между прямой и плоскостью в пространстве	Л.8, С.22	1
		Гл.3, §1	2
		Гл.3, §1	3
		гл.19, №19.1, №19,2	4

Настоятельно рекомендуем проработать предложенный теоретический материал и выполнить указанные практические упражнения.

Оценка _____ Преподаватель _____

Литература:

1. Власенко К.В. Консп. лекцій та завд. для самост. роботи студентів до розділу Аналітична геометрія.- Харків, УІПА, 2005.
2. Данко П.Е., Попов А.Г. Вища математика у вправах та задачах 4.1 Изд. 2-е. Учб. посібник для ВНЗ.- М.: Вища школа, 1974.
3. Данко П.Е., Попов А.Г. Вища математика у вправах та задачах 4.1 Изд. 2-е. Учб. посібник для ВНЗ.- М.: Вища школа, 1974.
4. Каплан И.А. Практические занятия по высшей математике, третье издание.- Харьков, 1990.

Нами опрацьовані та визначені теоретичні й практичні рекомендації за двома розділами: „Лінійна алгебра” та „Аналітична геометрія”. У процесі розробки знаходяться інші теми Вищої математики, але можна вже зробити висновки по перших результатах апробації. Програми корекції вчать виділяти головне в матеріалі підручника, зіставляти факти, явища, узагальнювати, тобто усвідомлено підходити до вивчення Вищої математики, сприяють умінню користуватися літературою, виявляти свої помилки й виправляти їх.

Висновки й перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Застосування програм корекції дозволяє викладачу використовувати час для розв’язання цікавих, евристичних задач, надавши студенту можливість самостійно опанувати техніку розв’язання стандартних задач; допомагає викладачу навчити студентів активній самостійній роботі з закріплення і поглиблення знань, умінь, навичок, а отже, і по придбанню нових знань.

Література:

1. Лосєва Н.М. [Евристична компонента у педагогічній діяльності викладачів вищого навчального закладу](#) //Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. збірник наук. робіт.–Донецьк: Фірма ТЕАН, 2004.– Вип №19.
2. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
3. Слєпкань З.І. Болонський процес – європейська інтеграція систем вищої освіти //Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. збірник наукових робіт. – Вип.23.–Донецьк: Фірма ТЕАН, 2005. – С.4–15.

Євтухова Т., Омельченко С.

ПРИНЦИП ТВОРЧОСТІ І САМОСТІЙНОСТІ В НАВЧАННІ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті викладено принципи творчої і самостійної діяльності студентів у світі переходу вищої освіти до ECTS.

Ключові слова: *самостійна робота, творча самостійна діяльність, принципи навчання, системне стимулювання, Болонський процес.*

Постановка проблеми. Важливим аспектом реалізації завдань Болонського процесу є пошук шляхів, форм, методів організації, управління та проведення самостійної роботи студентів і зміщення акцентів із формування у студентів системи знань на створення умов для їх самодобування. Отже, ми вважаємо, що тільки творча самостійна діяльність студентів є невід’ємною складовою підготовки майбутнього спеціаліста, а *принцип творчості і самостійності в навчанні* має стати домінуючим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців розглядають проблему самостійної роботи студентів в контексті основних положень Болонського процесу. Такі автори, як В.Байденко, І.Гликман, В.Бебик, І.Климкова, В.Ткаченко, С.Лисенко, І.Ластовченко акцентують увагу на євро інтеграції у вищій освіті. Головні завдання та особливості впровадження кредитно–модульної системи у ВНЗ висвітлені О.Юрчуком, О.Дубовим, В.Батовкіним, С.Драганом, М.Зайцевим та іншими. Зміст та сутність самостійної роботи вивчали А.Айзенберг, В.Буряк, І.Барсуков, В.Шпак, О.Малихін, Г.Серіков та інші.

Формулювання цілей статті. Для нашого дослідження важливим є визначення *принципу творчості і самостійності в навчанні* домінуючим та основоположним у процесі самостійної роботи студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самостійна робота – це умова стимулювання активної навчально–пізнавальної діяльності студента. Показником ступеня та рівня розвитку самостійності як риси особистості є поступова зміна мотиву навчальної діяльності – від елементарного відтворення прочитаного чи вивченого до глибокого інтересу та потреби в нових знаннях.

На нашу думку сьогодення потребує зміни акцентів в організації та управлінні самостійною роботою, причому розставити акценти необхідно відповідно до вимог Болонського процесу.

Болонський процес передбачає скорочення аудиторних годин та збільшення самостійної роботи до 50–60% навчального часу. Тому саме викладачі вищих навчальних закладів повинні бути готові до стимулювання, організації, управління самостійною роботою в такому об'ємі.

Усі світові та пропоновані останнім часом національні стандарти за основу навчання беруть *самостійну творчу роботу*. Поряд з основними принципами навчання в вищій школі (за С.Вітвицькою, В.Луговим та Р.Піоновою) висувається *принцип творчості і самостійності* в навчанні.:

- Історизму;
- Гуманізації;
- Народності;
- Культуровідповідності;
- Оптимальності навчального процесу;
- Науковості;
- Систематичності та послідовності;
- Наочності;

- Свідомості, активності та відповідальності студентів;
- Індивідуалізації та диференціації;
- Доступності;
- Міцності знань;
- Професійної спрямованості навчання;
- Позитивної мотивації і самостійності;
- Зв'язку теорії і практики з провідною роллю теорії;
- Сумісної взаємодії викладачів і студентів;
- Поєднання самостійної роботи студентів з навчально–пізнавальною діяльністю в аудиторіях.
- Принцип творчості і самостійності в навчанні.

Причому останній не просто додається, а стає домінуючим.

Пошук практичної реалізації вищезазначеного принципу привів науковців до ідеї використання у навчальному процесі індивідуальних навчально–дослідних завдань (ІНДЗ), де ІНДЗ є *видом позааудиторної самостійної роботи, яка використовується у процесі вивчення програмного матеріалу навчального курсу і завершується разом із складанням заліку чи іспиту.*

Мета ІНДЗ – самостійне вивчення частини програмного матеріалу, систематизація, поглиблення, узагальнення, закріплення та практичне застосування знань студента з навчального курсу і розвиток *навичок самостійної роботи.*

ІНДЗ розглядається як змістовий модуль, який виконується самостійно, визначає зміст і технологію, структуру самостійної роботи, містить елементи пошуку, науково–дослідної роботи. Саме ІНДЗ та *творча самостійна робота* допомагає розвинути компетенції як умову кваліфікації спеціаліста.

На наш погляд, щоб самостійна робота стала дійсно творчою, мислення – креативним, навчання – академічно мобільним, а саме цього вимагає Болонський процес та модульно–рейтингова система, необхідно докорінно змінити мотивацію навчальної діяльності студентів.

Ключовим моментом системного стимулювання самостійної навчально–дослідної роботи є опора на потреби і бажання студентів:

- можливість самому розподіляти свій час і розпоряджатися ним;
- обирати порядок виконання навчальних справ;
- право на отримання детальної інформації про свої успіхи;
- можливість порівняти свої успіхи з успіхами товарищів;
- глибоко вивчати ту науку, яка подобається найбільше;

- мати право обирати такі форми і види самостійної роботи, які б давали можливість найбільш ефективно і творчо вирішувати навчальні завдання та реалізувати освітню мету.

Форми і види самостійної роботи з максимальною кількістю балів по результатах виконаної роботи:

1. Реферат (текст, а також підготовлені матеріали та конспекти).....	15
2. Реферативний огляд педагогічної періодики.....	10
3. Теоретичне повідомлення за одним–двома джерелами.....	5
4. Виступ на семінарському занятті.....	3–8
5. Розгорнуте опонування теоретичних повідомлень (доповіді, реферати).....	5
6. Активна участь в роботі семінару (за семестр).....	3–8
7. Конспект статті або параграфу.....	3
8. Конспекти доповіді або реферату, прочитаного на семінарському занятті.....	3
9. Конспект книги, навчального посібника, наукового джерела.....	10
10. Виконання практичного завдання до семінару.....	5–10
11. Участь у дослідженні на лекції.....	7
12. Участь у діловій (дослідницькій або імітаційній) грі.....	2–10
13. Успішна участь у вузівській науковій конференції.....	20
14. Успішна участь у педагогічній олімпіаді.....	30–50
15. Успішна участь у конкурсі студентських наукових робіт на факультеті або в університеті.....	15–35
16. Власний винахід у галузі педагогічної методики чи технології.....	20–40
17. Робочий зошит з педагогіки.....	10–50

Пропонуємо зразок

РОБОЧИЙ ЗОШИТ З ПЕДАГОГІКИ

СТУДЕНТАКУРСУ

ГР.....

ФАКУЛЬТЕТ.....

**ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
(ВІД 1 ДО 5 БАЛІВ ЗА КОЖНИЙ ВИД)**

1. Власний педагогічний словник

2. Опорні схеми до теми
3. Складання тестів
4. Розробка таблиць
5. Складання бібліографії до теми
6. Написання анотації до статей
7. Конспект статті
8. Творча робота
9. Тези до доповідей

Вважаємо, що саме така модель стимулювання *творчої самостійної роботи* студентів цілком відповідає не лише сучасним вимогам до вищої освіти, а й основним положенням Болонського процесу. Вона забезпечує повноту, різноманітність, цілепокладання, змістовність, творчість діяльності студента в процесі отримання базової вищої освіти.

Висновки з даного дослідження. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що системне стимулювання творчої самостійної навчальної роботи студентів, має стати підґрунтям для розробки нових та вдосконалення існуючих методологій і методик реалізації основних завдань створення єдиного європейського освітнього простору.

Література:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. – М.: Логос, 2004. – 208 с.
2. Гликман И.З. Управление самостоятельной работой студентов: Учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 24 с.
3. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти; Моногр. /За ред. В.М.Бебика. – К.: МАУП, 2004. – 200с.

Замкова О., Ткаченко Т.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВУЗІ

У статті розглянуто проблема аудіовізуального методу навчання на сучасному етапі. Накопичений певний досвід застосування відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови у вузі дозволяє виділити найбільш раціональні моделі занять та вправ.

Ключові слова: *аудіовізуальний метод навчання, психостимулююча функція, аудіювання, навчання мовленню, тренувальні вправи, основні типи навчальних відеофільмів, підготовчий етап, формуючий етап навчання, аналітичні вміння*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Ще в 60–ті роки підвищились вимоги щодо аудіовізуального методу навчання іноземних мов та використання відповідних технічних засобів. У критичних зауваженнях, водночас, з боку представників когнітивної психології до деяких аспектів роботи з аудіовізуальними засобами навчання підкреслено, що застосування цих засобів на заняттях з іноземної мови гарантують кращу успішність, вони важливі і необхідні, однак їх застосування повинно бути достатньо обґрунтованим з педагогічної, методичної та психологічної точок зору [6, с. 106].

Відомо, що будь-яка мова вважається результатом роботи когнітивної системи. Інформація поступає та сприймається через органи відчуття, потім кодується, зберігається і організовується. Ця інформація трансформується в знання та використовується в мисленні. Репрезентацією мислення є мовлення [3, с. 197–198]. Розвиток мовлення та інтелекту, згідно з теорією обробки інформації, відбувається завдяки оточенню та життєвому досвіду. Соціальна взаємодія – це важливий і чи не найкращий чинник для розвитку знань з іноземної мови. Однак комплексна мовна дійсність, країнознавча цілісність, оточення, його мова, жести, міміка не завжди доступні кожній молодій людині, яка вивчає іноземну мову. І лише такий технічний засіб, як відео, без сумніву, може найкраще передати та осучаснити мовну та соціально-культурну дійсність країни, мова якої вивчається, з її одягом, майном, жестами, мімікою тощо.

Навчальні відеофонограми, відеосистеми та курси, також художні й документальні відеофільми відкривають нові перспективи використання автентичних відеомовних матеріалів на заняттях з іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Актуальність проблеми і застосування відео матеріалів на сучасних заняттях з іноземної мови підтверджується багатьма доробками у галузі вітчизняної та зарубіжної методичної науки та практики. Зокрема її вивчення знайшло відображення у працях М.В. Ляховицького, М.М. Жрецького, О.А. Висоцької, С. Ю. Миколаєвої, Х.Г.Відовсон, Шервуд Сміт, Брукс, Нельсон, Хелен Гей він та ін.

У методичній літературі проблема підвищення ефективності навчання завдяки відео розглядається за такими параметрами: 1) підкреслюється значимість візуального елемента (принципу наочності) під час сприйняття та засвоєння значень і структур особливо на початковому етапі вивчення мови, відео стає інтерактивною складовою навчальної програми; 2) визнається, що

завдяки відео вирішальним у навчальному процесі є роль контексту та ситуації, завдяки яким іноземна мова охоплюється як така, що змінюється; 3) акцентується автентична мовленнєва ситуація та діалог; 4) відбувається “вимкнення” рідної мови та проникнення когнітивних елементів; 5) є можливість застосування структуротворчих вправ під час засвоєння поетапно побудованого, тематично пов’язаного мовно–мовленнєвого матеріалу тощо [5, с. 17].

Базові для інтеркультурного комунікативного навчання іноземної мови відеоматеріали і нові можливості інтеракції з відеоматеріалами пропонують нову якість навчання з елементами прагматичної комунікації (жестикуляцією, інтонацією, мімікою тощо). Завдяки саме спостереженню вивчається мовленнєва культурно–автентична діяльність, набуваються прагмалінгвістичні та соціокультурні компетенції, граматико–семантичні елементи пред’являються в ситуативному контексті в прагмалінгвістичних та соціолінгвістичних структурах.

Цілеспрямоване інтенсивне застосування відео сприяє подоланню психологічних бар’єрів під час оволодіння іноземною мовою. Психостимулювальну функцію та емоційне забарвлення виконують також екстралінгвістичні компоненти (шуми, музичне оформлення, звукові картинки тощо).

Відео має широкі дискусійні можливості, пробуджує до мовленнєвого акту, утворює умови для мовленнєвої реакції, підвищує ефективність роботи студентів, компенсує дефіцит загальнолюдського спілкування, володіє можливістю оперативного контролю знань студентів, розширює можливості зворотного зв’язку, підвищує наочність та образність навчальної інформації, дає змогу оперативного використання нового ілюстрованого матеріалу, відображає останні досягнення науки та передового досвіду.

У навчанні студентів іноземної мови відеоматеріали виявили себе корисними та ефективними завдяки своїм основним функціям, а саме: 1) відеоматеріали ілюструють акустичну інформацію та підтримують розуміння почутого; 2) служать як зразок звучання для репродукції мовлення та для підготовки до монологічного і діалогічного мовлення; 3) допускають варіаційну реалізацію іншомовного спілкування; 4) сприяють упрощенню процесу сприйняття та пояснення інформації; 5) підвищують ефективність накопичення знань; 6) пробуджують мотиваційні можливості; 7) служать зразком та базою для репродуктивних вправ, у яких комунікативно спрямовані мовні структури реактивуються або готуються до продуктивного використання.

У практиці навчання на іноземному відділенні застосовуються навчальні відеокурси, відеоситуації, кінофрагменти, а також відеозаписи художніх та документальних фільмів тощо. Методика застосування різноманітних відеоматеріалів накопичила значний досвід їх застосування та використання в навчальному процесі. Уже доведено, що завдяки відео можна збільшити час говоріння іноземною мовою, індивідуалізувати навчальну діяльність студентів, значно прискорити процес вивчення іноземної мови.

Німецькі методисти висувають певні вимоги щодо використання відеоматеріалів. Відеоматеріали, на їхню думку, повинні бути:

- інформативними, ні в якому разі не комерційними;
- короткими (від 15 до 20 хвилин);
- містити комунікативні компоненти;
- бути неодноманітними (з різних джерел та сфер життєвої діяльності);
- мати базовий текст або додаткові доповнювальні матеріали;
- розвивати не лише мовний, але й фонематичний, інтонаційний та фонетичний слух та здібності студентів, розрізнявати, ідентифікувати та впізнавати звуки слів, словосполучень і фраз тощо [8, с. 141 – 145].

Спеціальні навчальні можливості відеоматеріалів найбільш яскраво виявляються під час навчання мовленню. Велика кількість інформації та її динамічність мають значний емоційний вплив на студента.

Відеозаписи художніх фільмів найбільшою мірою відображають ситуації реальної дійсності, які дозволяють організувати навчальне мовлення, що мало відрізняється від дійсного комунікативного мовлення.

Завдяки кінофрагментам логічно чи ситуативно об'єднуються закінчені події з художніх текстів, які необхідні для подальшого вдосконалення навичок мовлення. Зазвичай, з навчальною метою добираються динамічно та емоційно насичені епізоди, зміст яких дозволяє організувати комунікативне мовлення за заданим лексико-граматичним матеріалом. На основі інформації відеозапису художнього фільму або кінофрагменту можна організувати багато видів навчальної діяльності для розвитку навичок як діалогічного, так і монологічного мовлення. Візуальна аудіо інформація використовується як стимул для застосування заданих граматичних та лексичних явищ. Перевага відеостимулу в тому, що він точно передбачає використання того чи іншого мовного явища і, поряд з цим, не вказує і не вимагає, а відображає реальну дійсність, врахування якої є обов'язковою умовою правильного мовлення [1, с. 103 – 104]. Особливо наочно це можна простежити під час організації навчальної роботи з навчальними

відеокурсами, за допомогою яких ілюструється застосування граматичних явищ та мовленнєвих структур, які стимулюють активну роботу над формуванням навичок використання тих структур, які були показані у відеоситуації або кінофрагменті.

Навчально–документальні фільми також мають великі навчальні можливості для розвитку навичок різних форм діалогічного та монологічного мовлення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.

Сучасні відеоматеріали дозволяють також “перечитувати” комунікативні ситуації, повертаючись на будь–яке місце, повторювати, звертати увагу на мову або на інші ознаки комунікативної ситуації.

Останнім часом багато авторів підкреслюють те, що відеоматеріали можуть виконувати значно більше функцій [4, с. 195 – 204]. Однак, ці функції, не завжди використовуються з повною віддачею, не завжди кваліфіковано та рентабельно розв’язується питання переопрацювання навчальної інформації та управління процесом засвоєння знань і формування навичок мовлення при оптимальному завантаженні слухового та зорового каналів. Здебільшого відеоматеріали, як свідчать практичні спостереження, використовуються лише як стимул для опису побаченого або опису дій.

Особливо незадовільною є робота з автентичними відеоматеріалами на початковому етапі навчання, про що свідчить недостатній рівень опрацювання мовної інформації студентами другого курсу іноземного відділення Слов’янського державного педагогічного університету.

Формулювання цілої статті (постановка завдання).

Метою даної статті є визначення місця комплексного підходу до застосування відео матеріалів. Головним завданням є класифікація вправ відповідно до типів відеофільмів.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Порівняльний аналіз та виявлені відмінності в інтелектуально–мовленнєвій іншомовній діяльності студентів різних академічних груп після опрацювання відеоматеріалів у групах з досвідченими викладачами та з недосвідченими викладачами є свідченням недосконалості наявної системи підготовки молодих фахівців з методики викладання іноземних мов, зокрема з методики використання нових технічних засобів (у нашому випадку – відео). Постає проблема розкриття більш широких можливостей та особливостей застосування відеоматеріалів у навчальному процесі.

Активність та продуктивність студентів на заняттях з використанням відеоматеріалів залежить, на нашу думку, саме від стратегії та тактики викладача, від різноманітних способів та прийомів активізації мислительної діяльності студентів, які викладач застосовує. Викладач повинен ретельно продумувати порядок і зміст відеоматеріалів, форми та методи показу, підготувати коментарі до кадрів та питання, які активізують увагу студентів, тести й питання для контролю знань, розробляти план–сценарій заняття, визначати оптимальний час для показу та підключати різноманітні вправи, які б утворювали певну методичну єдність з метою формування навичок та формулювання мовленнєвого висловлювання будь якого плану.

Порівняльний аналіз особливостей інтелектуально мовленнєвих компонентів іншомовної діяльності показав також відмінності в мовленнєвій активності, використанні різноманітних мовних засобів та граматичних конструкцій у групах студентів, де впроваджувалося систематичне застосування запропонованих нами відеозавдань.

Якщо раніше для студентів були характерні переважно складні, номінативні речення, безособова побудова речень, не оформленість синтаксичних та семантичних зв'язків, розрив синтаксичних конструкцій, вживання зайвих слів та слів–паразитів, повтори тих самих фраз, які виконують переважно функцію презентації знань, то після систематичної роботи над відеоматеріалами та запропонованою нами методикою у студентів переважають прості, односкладні, питальні та окличні речення, особові та визначальні займенники. Для них характерна також стереотипізація синтаксичних конструкцій, цілісність, природність мовлення, завершеність, не перенасиченість та стилістична адекватність мовлення.

Виявлені відмінності в інтелектуально–мовленнєвій діяльності студентів після застосування системи вправ з відеоматеріалами зумовлені також монологічною орієнтацією студентів на заняттях, в основі якої лежить спрямованість на зміст матеріалу, відсутність контакту, прийомів емоційного впливу, індивідуального підходу в роботі зі студентами.

Звідси випливає необхідність цілеспрямованого формування діалогічної орієнтації та інтелектуального мовлення зі встановленням суб'єкт–суб'єкт стосунків, широких прийомів емоційного впливу, стимуляції активності студентів, врахування різноманітних особливостей і формування аналітичних умінь.

Головні вправи з відеофономатеріалами на початковому та середньому етапах навчання іноземних мов розподіляються на: а) вправи на аудіювання; б) вправи на навчання мовлення.

Вправи на аудіювання дозволяють адекватно сприймати візуальну та мовленнєву інформацію для подальшої організації мовлення і включають тестові контрольні завдання для перевірки сприйняття інформації й складання плану змісту почутого та побаченого.

Вправи на навчання мовлення охоплюють запитання за змістом та відповіді на них, опис подій, дійових осіб або їхніх вчинків, переказ змісту окремих ситуацій, бесіду–діалог за побаченим кадром чи ситуацією, коментар сприйнятої інформації, побудову коротких діалогів з навчальною спрямованістю на основі стимулів відеофонограми; побудову діалогу з реальною комунікацією; розігрування сценок за змістом; монологічне висловлювання на основі окремих частин або всього змісту побаченого та почутого; письмовий переказ всього змісту або окремих його частин тощо.

Великого значення слід надавати тренувальним вправам, які розвивають синхронне синтетичне сприйняття звуко–зорового комплексу та засвоєння мовного матеріалу; передбачають виявлення фонових знань за темою сюжету, обговорення інформації, якою володіють студенти, роботу з новою лексикою, контроль розуміння змісту (відповіді на запитання вчителя, назва дійових осіб тощо), закріплення мовного матеріалу (повторення речень та фраз при нормальному темпі мовлення), розвиток діалогічного мовлення (відповіді на запитання саме виразами з тексту, запитання та відповіді до не озвученого сюжету), навчання плинного спонтанного мовлення та розвиток мислення іноземною мовою.

Завдання, які дають глобальні автентичні інформації охоплюють: 1) вправи на тренування парамовленнєвих засобів типу: наголос, інтонація, жести, міміка, хода тощо; 2) культурно–мовно–контрастивні вправи; 3) країнознавчі вправи.

Вправи, які допускають критичне ставлення до побаченого та почутого це: 1) аналіз відеофільму; 2) аналіз змісту; 3) лінгвістичний аналіз.

Вправи, які можливі через відеотехніку: 1) рольові ігри перед камерою; 2) діалог невербальними засобами спілкування; 3) синхронізація фільму; 4) відеокореспонденція; 5) продукція ідеального фільму.

Інші творчі вправи: 1) коментування відеоматеріалу (усне або письмове); 2) порівняння точок зору кіноперсонажів з власними; 3) порівняння структури сюжетів та їх інформаційної насиченості й об'єктивності висловлювання думок; 4) обговорення вражень [8, с. 141 – 145; 10, с. 268].

Однак найбільшої уваги, на нашу думку, слід приділяти формуванню стійких аналітичних умінь студентів–старшокурсників. Для цього необхідно використовувати комплекс відеофільмів у методичному та режисерському планах.

Виділення головного критерію класифікації відеофільмів здійснювалось нами на основі досліджень у межах управління навчально–пізнавальною діяльністю [2, с. 17]. Головним критерієм у зазначеному випадку можна вважати ступінь самостійності студентів–старшокурсників в процесі аналізу відеофільму. А умовою – підвищення самостійної навчальної діяльності.

У зв'язку з цим ми виділяємо три основні типи відеофільмів, а саме:

- 1) відеофільми ілюстративно–інформаційного типу;
- 2) відеофільми проблемно–операційного типу;
- 3) відеофільми проблемно–мотиваційного типу.

Під час використання відеофільмів ілюстративно–інформаційного типу студенти отримують інформацію, яка необхідна для подальшої навчальної діяльності.

Відеофільми проблемно–операційного типу формують умови навчальних операційних задач. У процесі аналізу цих відеофільмів студенти здійснюють диференційне оцінювання конкретних явищ. Застосування таких відеофільмів сприяє розвитку в студентів готовності до аналітичної діяльності.

Проблемно–мотиваційні відеофільми надають умови для навчальних мотиваційних задач під час розв'язання яких формуються також творчі навички та вміння.

Формування аналітичних умінь студентів у межах однієї теми відбувається у два етапи: підготовчий та формуючий.

Мета підготовчого етапу – забезпечити студентів знаннями, достатніми для розв'язання навчально–методичних задач на формуючому етапі.

Формуючий етап складається з операційного та творчого підетапів.

На операційному підетапі формуються аналітичні вміння на операційному рівні. На творчому будується підґрунтя для оволодіння аналітичними вміннями на творчому рівні. Операційний рівень оволодіння аналітичними вміннями характеризується здібністю студентів здійснювати диференційне оцінювання явищ, які спостерігаються. А творчий рівень пов'язаний з науковим підходом до розв'язання навчально–методичних завдань та їх перевіркою.

На підготовчому етапі використовуються відеофільми ілюстративно–інформаційного типу, на операційному ступені

формуючого етапу – відеофільми проблемно–операційного типу, а на творчому ступені формуючого етапу – відеофільми проблемно–мотиваційного типу.

Отже, оперативний ступінь формуючого етапу та підготовчий етап можуть бути представлені в стислому вигляді або в позааудиторний час, а творча робота з відеофільмом повинна бути використана на кожному практичному занятті.

Аналіз методичної літератури, вивчення досвіду практичних занять дозволили нам виділити такі аналітичні вміння, які відповідають операційному та творчому рівням:

а) операційні: спостереження; визначення теми; оцінювання відеоматеріалу з точки зору виховної, навчальної та розвивальної мети; визначення конкретних поетапних дій та явищ;

б) творчі: пошук найбільш вдалих мовних та мовленнєвих явищ; оцінювання дійових осіб та дій; програвання ролей; порівняння дій; аргументування; організація висновків; прогнозування.

У процесі формування аналітичних вмінь можна виділити такі фази: 1) констатація 2) інтерпретація 3) оцінювання 4) корекція 5) верифікація, які складаються з відповідних дій студентів (констатувальних, інтерпретувальних, оцінювальних, коректувальних, верифікаційних).

Набір методичних дій, які реалізують діяльність студентів на занятті, визначається певним типом відеофільму.

Отже, на підготовчому етапі з відеофільмом відбувається констатація та інтерпретація побаченого та почутого відеоматеріалу. Констатація матеріалу може відбуватися у вигляді протоколювання зображених на екрані явищ та дій за розробленою в процесу навчання схемою (що? де? коли?).

Під час інтерпретації студенти порівнюють спостережене, дії та явища зі своїми уявленнями, поняттями та знаннями, здійснюють словесний опис усіх понять, дій та явищ.

На операційному ступені формуючого етапу процесу роботи з відеофільмами проблемно–операційного типу студенти здійснюють диференційний аналіз демонстрованих явищ та дій. Головними фазами цієї роботи є констатація спостережених явищ і дій та їх інтерпретація, тобто співвіднесення та оцінювання.

На творчому ступені найголовнішими видами роботи є констатація, інтерпретація, оцінювання, корекція, верифікація й прогнозування. Констатація та інтерпретація збігаються з фазами роботи на операційному ступені. Під час оцінювання з'ясовуються умови та їх причини.

За оцінюванням здійснюється корекція: студенти продумують свої варіанти фрагментів, потім відображають їх сценічно, що

стимулює професійну та загальнонавчальну мотивацію, сприяє розвитку основних компонентів педагогічної майстерності майбутніх учителів, організаційних та інших умінь.

Фаза верифікації складається з порівняння варіантів сценічних зображень студентів з відеофільмом – ключем, виявлення та пояснення розходжень. На основі аналізу особистої діяльності студенти роблять висновки та прогнозування.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, відеофільми та інші різноманітні відеоматеріали відіграють велику роль у реалізації, насамперед, мотиваційної функції, сприяють успішному формуванню аналітичних та творчих умінь майбутніх учителів іноземних мов. Лише правильно побудований процес навчання робить його цілеспрямованим, комунікативним та результативним. Тому, головний шлях до підвищення ефективності навчання полягає в удосконаленні системи вправ та завдань.

Практичні спроби застосування вищевказаної завдань та видів навчальної діяльності були проведені поетапно. Ці спроби в цілому себе виправдали і, на нашу думку, можуть бути перспективними через підвищення ефективності навчання майбутніх учителів іноземних мов.

Література:

1. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языком. – М.: Высшая школа, 1981.
2. Ржецкий Н.Н. О двух значениях понятия «модель» в психолого–дидактических исследованиях //Программированное обучение. – Киев, 1971. – Вып. 8.
3. Хелен Гейвин. Когнитивная психология. Москва – Санкт–Петербург – Киев – Харьков – Минск, 2003.
4. W. Apelt. Die Bedeutung der uisuellen Komponente im Fremdsprachenunterricht. in: Da F 4/1976.
5. Brooks, Nelson, Language and Language, Learning, New York, 1960.
6. Sharwood Smith: Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. in: Studies in Second Language Acquisition 15/1993.
7. Widdowson, H.G. Teaching Language as Communication. – Oxford: Oxford Univ. Press. 1996.

Кожевников В.

**ОРГАНІЗАЦІЙНО–ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТУ)**

ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ, ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, УЧИТЕЛІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ)

Стаття присвячена проблемі забезпечення експериментальної частини дисертаційного дослідження. Особлива увага звертається на розробку матеріалів до експерименту, класифікованих за блоками та методиками. Сформульовані назви таблиць відповідно до запропонованих методик. Дослідно-експериментальна робота з теми є складовою частиною комплексної програми науково-дослідної роботи Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України «Психолого-педагогічні засади реформування організації і змісту діяльності вищої школи в Україні /теоретико-методологічний аспект/», /РК № 0196U008876/.

Ключові слова: експеримент, методика, таблиці, провідні ідеї.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Модернізація освіти України в межах інноваційного розвитку економіки повинна забезпечити умови її входження в міжнародний освітній простір через приєднання до Болонського процесу та створення сучасної економіки освіти. Тому сьогодні необхідна взаємодія профільної школи і вищого навчального закладу на засадах наступності, забезпечення спадкоємності навчально-виховного процесу, допрофесійної підготовки старшокласників та професійної підготовки студентів у цих навчальних закладах. В межах наступності необхідно зберегти кращі досягнення національної освіти, обумовити інноваційну модель реалізації наступності, яка б адекватно відображала вимоги до виконання стратегічних завдань Концепції профільного навчання, Концепції неперервної професійної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. Вагому роль у розв'язанні цієї проблеми мають положення вітчизняної і зарубіжної психології та педагогіки навчання: культурно-історична концепція Л.Виготського, принцип єдності психіки і діяльності О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, сутність психологічної діяльності О.Леонтьєва, теорія поетапного формування розумових дій і типів учіння П.Гальперіна, Н.Талізінної та ін., ідеї розвиваючого навчання В.Давидова, Д.Ельконіна, З.Калмикової, Н.Менчинської та ін., теорія оптимізації навчання Ю.Бабанського, теорія і методика оптимізації учіння В.Кожевникова, теорія проблемного навчання Г.Кудрявцева, І.Лернера, А.Матюшкіна, М.Махмутова, асоціативна теорія розвитку А.Самаріна, кібернетична концепція С.Архангельського, Є.Машбіца, Н.Кузьміної, Ю.Кулюткіна та ін.

Плідними є дослідження в межах педагогіки і психології діяльності учителів загальноосвітньої школи і викладачів вищого навчального закладу: комунікативні уміння /О.Абдуліна, Н.Кузьміна та ін./, професійні комунікативні уміння вчителя, особливості

професійно–педагогічної діяльності /Н.Кузьміна/, професійна діяльність педагога /Ф.Гоноболін, С.Єлканов, А.Щербаков, Н.Кузьміна, С.Вершловський/, індивідуальний стиль діяльності /А.Бодалєв, С.Георгієва, Я.Коломінський, Е.Костяшкін, D.Clark, структура діяльності педагога в межах загальнопсихологічної теорії діяльності /Ю.Вавілов, Е.Зеєр, Ю.Кулюткін/та системного підходу /Б.Душков, Є.Іванова, Н.Неклюдов/. Повну структуру функцій педагогічної діяльності наводить у своїх роботах А.Щербаков, найбільш повне уявлення про стилі педагогічної діяльності розкривається в роботах А.Маркової, А.Ніконової.

Питання системи неперервної освіти досліджувалися в працях А.Алексюка, С.Архангельського, Ю.Бабанського, В.Бондаря, Я.Бурлакі, В.Галузинського, І.Зязюна, А.Матюшкіна, В.Паламарчук, П.Підкасистого, І.Харламова та ін. Допрофесійна підготовка учнів досліджується Г.Баллом, П.Перепелицею. Професійна орієнтація учнів, підготовка їх до свідомого вибору професії відображена в працях Б.Федоришина. Підготовку старшокласників до вступу у вищий навчальний заклад досліджували В.Сгадова, П.Сікорський, адаптацію студентів у вищому навчальному закладі вивчали О.Мороз, В.Штифурак. Сутність процесу наступності вищої і середньої школи, її методологічні і теоретико–прикладні аспекти досліджував С.Годнік. В роботах дослідників /Г.Александров, В.Брудий, Ю.Кустов/ виділено напрямки забезпечення наступності від середньої школи до вузу, підкреслено, що проблема наступності розроблялася частково як підсилення внутрішніх зв'язків між відповідними компонентами виховання та навчання у середній і вищій школі. Сутність наступності середньої та вищої школи розглядається у розвитку спрямованості особистості, в тенденціях вікового характеру старшокласника та студента, у напрямку від життєвого самовизначення до адаптації і практичного прилучення до професії, формування світоглядних та морально–професійних якостей спеціаліста /С.Годнік/.

Цілеспрямовану підготовку старшокласників у ліцях до вступу у вуз розглядали В.Алфімов, В.Костенко, П.Сікорський, А.Фурман, Я.Цехмістер та ін. Проблеми вибору випускниками шкіл спеціальності, ланку школи і вищого навчального закладу розглядали В.Заліщук, Л.Мамаєв, В.Таран. Через невідповідність абітурієнтів до навчального процесу у вузі знижується ефективність навчання студентів, особливо на перших курсах, підкреслює В.Верегасов. З іншого боку, як стверджує Н.Печенюк, традиційні методи навчання у вищій школі не призводять до задовільних результатів у формуванні активності студентів і не завжди стимулюють самостійність і

творчість. Тому необхідна спадкоємна співпраця вузу із ліцеями і навпаки, яку реалізують творчі вчителі та викладачі.

Підкреслимо, що для вирішення проблеми підготовки учнівської молоді до свідомого вибору професії велике значення мають положення психології особистості і психології праці, що сформульовані відомими психологами України, Росії та зарубіжжя /Б.Ананьєв, Г.Балл, І.Бех, Є.Гінзбург, К.Гуревич, Є.Мілерян, Є.Клімов, Г.Костюк, Т.Кудрявцев, С.Максименко, А.Маслоу, В.Моляко, К.Платонов, Д.С'юпер, Б.Теплов, Б.Федоришин, С.Фукуяма, Й.Холланд та ін./Н.Нудьга підкреслює, що структура мотивів ліцеїста, яка закладається в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього студента і спеціаліста. Тому допрофесійна підготовка учнів, як стверджують дослідники, має бути в колі найважливіших завдань вищого навчального закладу і навпаки.

Аналіз літератури підтверджує ефективність від впровадження у старшій профільній і вищій школі інновацій і технологій /К.Ангеловські, В.Беспалько, Ю.Васьков, А.Нісімчук, О.Падалка, В.Паламарчук, О.Пехота, О.Шпак та ін./Практика також підтверджує ефективність нововведень. В зарубіжній науці впровадження технологій пов'язане з іменами Б.Блума, Д.Брунера, Г.Грейса, Дж.Керола, Д.Хамбліна та ін. В Росії цю проблему вирішували Ю.Бабанський, В.Беспалько, І.Гальперін, М.Кларін, Л.Ланда та ін. В українській теорії і практиці освіти технологічний підхід було засновано А.Алексюком, В.Бондарем, Я.Бурлакою, І.Підласим, А.Фурманом.

Франкл у своїх дослідженнях підкреслює поставлене перед людиною завдання «виліпити своє життя». К.Абульханова–Славська підкреслює завдання «будування» свого життя і вироблення своєї індивідуальної «траєкторії». С.Рубінштейн розглядає сенс життя людини як прагнення до свого перетворення. Рішення цих проблем ми бачимо у спадкоємних зв'язках допрофесійної і професійної підготовки старшокласників та студентів, яка може бути фактором вибору і корекції ними своїх допрофесійних і професійних планів.

В.Лунай підкреслює, що реформування управління сучасною освітою потребує розробки нової методології /менеджменту/у вирішенні суперечностей між централізованими та децентралізованими методами управління, між загальними державними стандартами освіти та вільним творчим вибором форм освітянської діяльності.

Таким чином, в психолого–педагогічній, управлінській, соціальній науці і практиці накопичено обсяг теоретичного та емпіричного матеріалу для подальшого вивчення проблеми наступності профільної школи і вузу в умовах модернізації освіти в

Україні, оскільки сьогодні, поряд з певними досягненнями, немає дисертаційних досліджень, які б узагальнювали сучасний теоретичний і емпіричний досвід.

Виділення невирішених частин загальної проблеми, яким присвячується означена стаття. Основна ланка неперервної освіти, як відомо, загальноосвітній і вищий навчальні заклади. В нашому дослідженні розглядаються такі загальноосвітні навчальні заклади, які створюються на базі вищих навчальних закладів і функціонують переважно на III ступені навчання, забезпечують загальноосвітню та профільну підготовку, яка відповідає професійній спеціалізації факультетів цих навчальних закладів, реалізується в основному його науково–педагогічними працівниками. Тому ця ланка є найбільш перспективною, як форма організації профільного навчання. Профільне навчання здійснюється у загальноосвітніх навчальних закладах різного типу. Серед них діяльність ліцеїв тісно пов'язується з роботою вузів відповідного профілю, зумовлена специфікою майбутньої професії. На актуальності цієї проблеми наголошують Г.Бал та П.Перепелиця.

Мета та основні завдання статті. Виділити провідні положення у дослідженні теми «Організаційно–дидактичні засади забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу», розробити матеріали до проведення експерименту.

Виклад основного матеріалу дослідження з мовним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Провідні положення експерименту:

1. Закони, принципи, закономірності, правила реалізації наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників цих навчальних закладів.

2. Інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній діяльності керівників, критерії забезпечення наступності, показники досягнення наступності, рівні показників.

3. Принципи управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в діяльності керівників цих навчальних закладів.

4. Інноваційна модель управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в діяльності керівників, критерії забезпечення управління наступністю, показники досягнення управління наступністю.

5. Методи, засоби моніторингу, сутності, змісту, діагностування стану наступності, оцінювання результатів наступності профільної школи і вищого навчального закладу, якості освіти в організаційно–управлінській діяльності керівників.

6. Закони, принципи, закономірності, правила реалізації наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності учителів та викладачів цих навчальних закладів.

7. Інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності учителів та викладачів, критерії забезпечення наступності, показники досягнення наступності, рівні показників.

8. Принципи управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності учителів та викладачів цих навчальних закладів.

9. Інноваційна модель управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в педагогічній діяльності учителів та викладачів, критерії забезпечення управління наступністю, показники досягнення управління наступністю.

10. Методи, засоби моніторингу сутності, змісту, діагностування стану наступності, оцінювання результатів наступності профільної школи і вищого навчального закладу, якості освіти в організаційно–управлінській педагогічній діяльності учителів та викладачів.

11. Закони, принципи, закономірності, правила реалізації наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів цих навчальних закладів.

12. Інноваційна модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу в навчальній діяльності старшокласників та студентів, критерії забезпечення наступності, показники досягнення наступності, рівні показників.

13. Принципи управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в самоуправлінні навчальною діяльністю старшокласниками та студентами цих навчальних закладів.

14. Інноваційна модель управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в самоуправлінні навчальною діяльністю старшокласниками та студентами, критерії забезпечення управління наступністю, показники досягнення управління наступністю.

15. Методи, засоби моніторингу сутності, змісту, діагностування стану наступності, оцінювання результатів наступності профільної школи і вищого навчального закладу, якості освіти в самоуправлінні навчальною діяльністю старшокласниками та студентами.

16. Якісні характеристики рівнів наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

17. Організаційно–управлінські функції у реалізації наступності профільної школи і вузу.

18. Сукупність способів забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційно–управлінській діяльності керівників, організаційно–управлінській педагогічній діяльності учителів та викладачів, в самоуправлінні навчальною діяльністю старшокласниками і студентами.

19. Педагогічний континуум у наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

20. Дидактичний відрізок навчання старшокласників і студентів.

21. Система спадкоємних зв'язків в організаційно–управлінській діяльності керівників, учителів, викладачів, в самоуправлінні старшокласників та студентів.

22. Щільність наступності профільної школи і вузу.

23. Інноваційна модель неперервності, цілісності та якості освіти у ланці профільної школи і вищого навчального закладу.

24. Методологічний аспект наступності як загально педагогічного закону.

25. Організаційно–дидактичні засади забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Тема дослідження: «Організаційно–дидактичні засади забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу».

Об'єкт дослідження: наступність профільної школи і вищого навчального закладу.

Предмет дослідження: організаційно–дидактичні засади забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Мета дослідження: здійснити цілісний науковий аналіз стану проблеми наступності профільної школи і вищого навчального закладу; розробити, обґрунтувати і перевірити організаційно–дидактичні засади забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Загальна гіпотеза дослідження полягає в тому, що наступність профільної школи і вищого навчального закладу впливає на спадкоємність навчально–виховного, навчально–пізнавального процесу, допрофесійної підготовки старшокласників та професійної підготовки студентів в самостійній навчальній діяльності у цих навчальних закладах, набуває ефективності, якщо розроблено і впроваджено організаційно–дидактичні засади її забезпечення: методологія наступності /закони, принципи, закономірності, правила/, принципи управління наступністю, система способів забезпечення наступності, організаційно–управлінські функції у реалізації наступності, педагогічний континуум у наступності на дидактичному

відрізку навчання, щільність наступності, система спадкоємних зв'язків в організаційно–управлінській діяльності керівників, учителів, викладачів, в самоуправлінні старшокласників та студентів при обов'язковому моніторингу сутності, змісту, діагностуванні стану наступності, оцінюванні результатів досягнення у наступності та якості освіти старшокласників і студентів.

Загальну гіпотезу конкретизовано у таких часткових гіпотезах:

1. Наступність профільної школи і вищого навчального закладу досягається в організаційно–управлінській діяльності керівників цих навчальних закладів як менеджерів навчально–виховного процесу у відповідності із критеріями забезпечення, показниками досягнення наступності та критеріями забезпечення, показниками досягнення управління наступністю;

2. Наступність профільної школи і вищого навчального закладу досягається в організаційно–управлінській педагогічній діяльності учителів, викладачів цих навчальних закладів як менеджерів навчально–пізнавального процесу у відповідності із критеріями забезпечення, показниками досягнення наступності та критеріями забезпечення, показниками досягнення управління наступністю;

3. Наступність профільної школи і вищого навчального закладу досягається в умовах само менеджменту у пізнавальній самостійній навчальній діяльності старшокласників та студентів цих навчальних закладів на основі самоорганізації, самоуправління у відповідності із критеріями забезпечення, показниками досягнення наступності та критеріями забезпечення, показниками досягнення самоуправління наступністю.

4. У наведених вище умовах, єдність і взаємозв'язок наступності профільної школи і вищого навчального закладу забезпечують спадкоємність навчально–виховного, навчально–пізнавального процесу, допрофесійної підготовки старшокласників та професійної підготовки студентів у пізнавальній самостійній навчальній діяльності, неперервність, цілісність та якість освіти у цих навчальних закладах.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати стан розробки проблеми наступності загальноосвітнього і вищого навчального закладу в педагогічній теорії і практиці зарубіжної освіти.

2. Виявити на основі теоретичного аналізу сучасні тенденції розвитку теорії та практики наступності загальноосвітньої і вищої школи в Україні.

3. Сформувати цілісну концепцію дослідження наступності профільної школи і вищого навчального закладу та реалізації в неї спадкоємності навчально–виховного, навчально–пізнавального процесу,

допрофесійної підготовки старшокласників та професійної підготовки студентів в пізнавальній самостійній навчальній діяльності, неперервності, цілісності та якості освіти у цих навчальних закладах.

4. Обґрунтувати організаційно–дидактичні засади забезпечення наступності: методологію наступності /закони, принципи, закономірності, правила/, принципи управління наступністю, способи забезпечення наступності, організаційно–управлінські функції у реалізації наступності, педагогічний континуум у наступності на дидактичному відрізку навчання, щільність наступності, систему спадкоємних зв'язків в організаційно–управлінській діяльності керівників, учителів, викладачів, в самоуправлінні старшокласників та студентів, методи, засоби, методики моніторингу, діагностування наступності, оцінювання результатів наступності та якості освіти.

5. Теоретично обґрунтувати, розробити інноваційну модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу та інноваційну модель управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в організаційно–управлінській діяльності керівників цих навчальних закладів.

6. Теоретично обґрунтувати, розробити інноваційну модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу та інноваційну модель управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в організаційно–управлінській педагогічній діяльності учителів та викладачів цих навчальних закладів.

7. Теоретично обґрунтувати, розробити інноваційну модель наступності профільної школи і вищого навчального закладу та інноваційну модель управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в організаційно–управлінській пізнавальній самостійній навчальній діяльності старшокласників та студентів.

8. Теоретично обґрунтувати, розробити інноваційну модель неперервності, цілісності та якості освіти у ланці профільної школи і вищого навчального закладу.

9. Виділити і обґрунтувати комплекс критеріїв забезпечення, показників досягнення наступності та критеріїв забезпечення, показників досягнення управління наступністю, розробити методи, засоби моніторингу, сутності, змісту діагностування стану наступності, оцінювання результатів наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційно–управлінській діяльності керівників, в організаційно–управлінській педагогічній діяльності учителів та викладачів, в організаційно–управлінській пізнавальній самостійній навчальній діяльності старшокласників, студентів та якості освіти.

10. Здійснити дослідно–експериментальну перевірку забезпечення і досягнення наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Терміни експерименту: дослідження проводиться впродовж 1998–2007 рр.

Етапи експерименту:

1. 1998–2001 рр. – аналітико–пошуковий етап: здійснювався аналіз філософської, психологічної, педагогічної, соціологічної і управлінської літератури за проблемою дослідження; вивчався вітчизняний та зарубіжний досвід за проблемою наступності загальноосвітньої школи і вищого навчального закладу; формувався предмет і науковий апарат дослідження, розроблялися й обґрунтовувалися його організаційно–дидактичні засади, зміст інноваційних моделей наступності, управління наступністю профільної школи і вузу, інноваційної моделі неперервності, цілісності та якості освіти у ланці профільної школи і вузу; розроблялася програма експерименту та його методичне забезпечення /методи, засоби моніторингу, діагностування стану наступності профільної школи і вузу, оцінювання результатів наступності профільної школи і вузу в діяльності керівників, учителів і викладачів, старшокласників та студентів цих навчальних закладів, оцінювання якості освіти/.

2. 2001–2005 рр. – формуючий етап: проведено експериментальну перевірку гіпотези, організаційно–дидактичних засад наступності профільної школи і вузу в процесі експериментального впровадження інноваційних моделей; розроблено комплекс критеріїв забезпечення, показників досягнення наступності та критеріїв забезпечення, показників досягнення управління наступністю; апробовано методи, методики і засоби моніторингу сутності, змісту діагностування стану наступності, оцінювання результатів наступності та якості освіти.

3. 2005–2007 рр. – узагальнюючий етап: здійснено аналіз одержаних результатів під час впровадження організаційно–дидактичних засад забезпечення наступності профільної школи і вузу, інноваційних моделей наступності профільної школи і вищого навчального закладу та інноваційних моделей управління наступністю профільної школи і вузу (в організаційно–управлінській діяльності керівників, в організаційно–управлінській педагогічній діяльності учителів та викладачів, в організаційно–управлінській пізнавальній, самостійній навчальній діяльності старшокласників та студентів), інноваційної моделі неперервності, цілісності та якості освіти, зроблено теоретичне узагальнення, завершено оформлення рукопису дисертаційної роботи, сформульовано основні висновки й рекомендації.

База експерименту: ліцей при Донецькому національному університеті, бізнес–ліцей при Донецькому національному університеті, технічний ліцей при Донецькому державному технічному університеті, Український медичний ліцей Національного медичного університету ім. О.О.Богомольця, педагогічний ліцей при Слов'янському педагогічному інституті, економіко–правовий ліцей при Університеті економіки і господарського права, міжнародний ліцей Донецького економіко–гуманітарного інституту.

Матеріали до експерименту.

БЛОК 1. Моніторинг сутності, змісту та діагностування рівня управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в управлінській діяльності керівників цих навчальних закладів.

Методика 1. Вивчення рівня управління наступністю профільної школи і вузу керівниками.

Мета: вивчити рівень управління наступністю профільної школи і вузу керівниками з метою виявлення їхньої готовності до цілеспрямованої організації спадкоємної управлінської діяльності.

Метод: анкетування керівників, заповнення діагностичної таблиці, визначення рівнів управління наступністю профільної школи і вузу в управлінській діяльності керівників цих навчальних закладів.

Примітка: керівники профільної школи /директор, заступники директора, методист/; керівники вузу /ректор, проректори, декани, завідувачі кафедрами/.

Методика 2. вивчення позитивного досвіду профільної школи і вищого навчального закладу в умовах наступності.

Мета: виявити позитивний досвід, характеристики організаційно–дидактичних засад забезпечення наступності, які привели до позитивних результатів експериментальної роботи.

Метод: бесіда з керівниками профільної школи і вищого навчального закладу.

Таблиця 1. Діагностична таблиця вивчення рівня управлінської діяльності керівників у забезпеченні наступності профільної школи і вузу.

Таблиця 2. Рівні управління наступністю профільної школи і вузу керівниками.

БЛОК II. Моніторинг сутності, змісту та діагностування рівня управління наступністю профільної школи і вищого навчального закладу в управлінській педагогічній діяльності учителів та викладачів цих навчальних закладів.

Методика 3. Вивчення рівня управління наступністю профільної школи і вузу в педагогічній діяльності учителями та викладачами.

Мета: вивчити рівень управління наступністю профільної школи і вузу учителями та викладачами з метою виявлення їхньої готовності до цілеспрямованої організації спадкоємної педагогічної діяльності.

Метод: анкетування учителів, викладачів, заповнення діагностичної таблиці, визначення рівнів управління наступністю профільної школи і вузу в педагогічній діяльності учителів та викладачів цих навчальних закладів.

Примітка: педагогічні працівники профільної школи /учителі, старші викладачі, кандидати наук, доценти, професори, доктори/; педагогічні працівники вузу /старші викладачі, кандидати наук, доценти, професори, доктори/.

Таблиця 3. Діагностична таблиця вивчення рівня управлінської діяльності учителів та викладачів у забезпеченні наступності профільної школи і вузу.

Методика 4. Вивчення позитивного досвіду роботи профільної школи і вищого навчального закладу в умовах наступності.

Мета: виявити позитивний досвід, характеристики організаційно–дидактичних засад забезпечення наступності, які привели до позитивних результатів експериментальної роботи.

Метод: бесіда з учителями профільної школи, викладачами вузу.

Таблиця 4. Рівні управління наступністю профільної школи і вузу в педагогічній діяльності учителів та викладачів.

БЛОК III. Методики діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу в організаційній педагогічній діяльності учителів та викладачів за критеріями і показниками на основі якісних підходів.

Методика 5. Вивчення рівнів педагогічної творчості учителів та викладачів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Мета: виявити рівні педагогічної творчості учителів та викладачів.

Метод: використання рівневої стратегії.

Таблиця 5. Рівні педагогічної творчості учителів та викладачів.

Методика 6. Вивчення рівнів професійної компетенції учителів та викладачів у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Мета: виявити рівні професійної компетентності учителів та викладачів.

Метод: використання рівневої стратегії.

Таблиця 6. Рівні професійної компетентності учителів та викладачів.

Методика 7. Вивчення рівнів наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Мета: виявити рівні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Метод: використання рівневої стратегії.

Таблиця 7. Наступність профільної школи і вузу.

БЛОК 1У. Моніторинг сутності, змісту та діагностування рівня управління наступністю профільної школи і вузу в самоуправлінській навчальній діяльності старшокласників і студентів.

Методика 8. Вивчення рівня управління наступністю профільної школи і вузу в самоуправлінській навчальній діяльності старшокласників та студентів.

Мета: вивчити рівень управління наступністю профільної школи і вузу старшокласниками та студентами з метою виявлення їхньої готовності до цілеспрямованої самоорганізації спадкоємної пізнавальної навчальної діяльності.

Метод: анкетування старшокласників, студентів, заповнення діагностичної таблиці, вивчення рівня управління наступністю профільної школи і вузу в пізнавальній навчальній діяльності старшокласників та студентів цих навчальних закладів.

Таблиця 8. Діагностична таблиця вивчення рівня самоуправління старшокласників і студентів в пізнавальній навчальній діяльності у забезпеченні наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Методика 9. Вивчення позитивного досвіду роботи профільної школи і вищого навчального закладу в умовах наступності.

Мета: виявити позитивний досвід, характеристики організаційно–дидактичних засад забезпечення наступності, які привели до позитивних результатів експериментальної роботи.

Метод: бесіда із старшокласниками профільної школи, студентами вузу.

Таблиця 9. Рівні індивідуального і особистісного розвитку в самоуправлінні старшокласників і студентів у пізнавальній навчальній діяльності із забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

БЛОК У. Методи діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу у кількісних показниках.

Методика 10. Діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу за способами її досягнення.

Мета: визначити коефіцієнт наступності профільної школи і вузу.

Метод: рейтинг.

Таблиця 10. Математична оцінка ефективності наступності профільної школи і вузу за способами її досягнення.

Методика 11. Діагностування наступності профільної школи і вищого навчального закладу за якісними показниками.

Мета: визначити рейтинг якісних показників спадкоємної діяльності керівників, учителів, викладачів, старшокласників, студентів у забезпеченні наступності профільної школи і вузу.

Метод: рейтинг.

Таблиця 11. Рейтинг якісних показників спадкоємної діяльності керівників, учителів, викладачів, старшокласників, студентів у забезпеченні наступності профільної школи і вузу.

Методика 12. Діагностування наступності педагогічної діяльності профільної школи і вищого навчального закладу у кількісних показниках.

Мета: визначити коефіцієнт наступності педагогічної діяльності профільної школи і вузу.

Метод: рейтинг.

Таблиця 12. Математична оцінка ефективності наступності педагогічної діяльності профільної школи і вищого навчального закладу.

БЛОК У1. Методики вивчення досягнень учителів, викладачів, старшокласників, студентів у наступності профільної школи і вищого навчального закладу.

Методика 13. Вивчення досягнень учителів профільної школи, викладачів вузу у творчій педагогічній діяльності в умовах наступності цих навчальних закладів.

Мета: вивчити досягнення учителів профільної школи, викладачів вузу у творчій педагогічній діяльності в умовах наступності цих навчальних закладів.

Метод: вивчення документації.

Таблиця 13. Вивчення досягнень учителів профільної школи і викладачів вищого навчального закладу.

Методика 14. Вивчення досягнень старшокласників профільної школи, студентів вузу у наступності цих навчальних закладів.

Мета: вивчити досягнення старшокласників профільної школи, студентів вузу у навчальній діяльності в умовах наступності цих навчальних закладів.

Метод: вивчення документації

Таблиця 14. Вивчення досягнень старшокласників профільної школи та студентів вищого навчального закладу.

Методика 15. Вивчення досягнень старшокласників і далі студентів впродовж навчання у профільній школі і вузі.

Мета: вивчити досягнення учнівської молоді у ланці профільної школи і вузу.

Метод: інтерв'ю, вивчення документації.

Таблиця 15. Досягнення старшокласників і далі студентів впродовж навчання у профільній школі і вузі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Впровадження організаційно–дидактичних засад забезпечення наступності профільної школи і вищого навчального закладу потребує програми організації експерименту для керівників профільних шкіл, вищих навчальних закладів, учителів та викладачів.

Перспективами подальших розвідок є створення змісту таблиць для представлення отриманих за методиками, результатів та їх аналізу.

Література:

1. Эксперимент в школе: организация и управление /Под ред. М.М.Поташника. – М., 1991.

Семенець Д., Несторук Н., Астанов С.

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ДИСЦИПЛІН ЕЛЕКТРОННОГО ЦИКЛУ.

Проаналізовано досвід проведення лабораторних робіт по дисциплінам, пов'язаним з аналоговою та цифровою електронікою, розглянуті різні підходи до методик їх виконання, з метою подальшого підвищення їх ефективності в учбово–освітньому процесі.

Ключові слова: лабораторна робота, синтез і аналіз електронних схем, проблемне навчання.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. У процесі викладання дисциплін, пов'язаних з цифровою та аналоговою електронікою, вивчаються як електронні компоненти, так і функціональні вузли, тим більше що в сучасній електронній техніці розходження між цими категоріями розмиваються. Розвиток багатьох наукових дисциплін значно впливає на подальший розвиток електронних засобів, елементна база стрімко розвивається, що дозволяє установити такі особливості навчання:

▪ Викладання окремих розділів електроніки вимагає різних методів (обумовлених метою і змістом навчання), а також тісного зв'язку з іншими дисциплінами, такими як «Хімія», «Дискретна математика», «Теоретичні основи електротехніки», «Основи

метрології і електровимірювання», «Теорія інформації», «Основи економічної теорії» і ін.;

- Для цієї дисципліни особливе значення має організація і проведення лабораторних робіт;

- Складність взаємодії елементів між собою вимагає проведення достатньої кількості демонстраційних експериментів;

- Заняття по дисциплінах, пов'язаних з електронікою, характеризуються у великому ступені професійною специфікою;

Стимулювання процесу пізнання при вивченні дисциплін електронного циклу вимагає раціонального та оптимального застосування і використання всіх засобів навчання. Їхня взаємодія, застосування ефективних педагогічних методів, а також можливість самостійного одержання даних під час практичних і лабораторних робіт – передумови для придбання і закріплення міцних знань.

Сучасні тенденції до скорочення часу аудиторних занять і збільшенню самостійної роботи студентів, значно підвищують значимість практичних і лабораторних занять. Дані види навчальної роботи потрібно організовувати у формах, максимально мобілізуючих студентів для самостійної пізнавальної діяльності.

Основні задачі проведення лабораторних занять наступні:

- Сприяти здійсненню узгодження теорії з практикою;

- Знайомити студентів з конструкцією і принципом дії приладів, установок, інших технічних систем, що застосовуються на виробництві, а також прищеплювати навички користування сучасною технікою;

- Навчати методам наукових експериментальних досліджень;

- Прищеплювати навички науково–дослідної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Традиційна методика проведення лабораторних робіт містить у собі наступні етапи:

- Самостійна підготовка до роботи (студент самостійно вивчає теоретичний матеріал у частині тематики лабораторної роботи, знайомиться з досліджуваним пристроєм або схемою);

- Допуск до роботи (перед початком роботи студент коротко доповідає керівникові роботи про меті, сутність і особливості виконуваної роботи);

- Безпосереднє виконання роботи (проведення дослідів, дослідження схем, одержання експериментальних даних);

- Обробка результатів (виконання основних розрахунків, побудова графіків і діаграм, визначення основних показників);

- Зіставлення результатів розрахунків і результатів досвіду, висновки;

- Захист лабораторної роботи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання).

Метою статті є короткий виклад досвіду проведення лабораторних робіт за новою, вдосконаленою методикою, що дозволяє широко застосовувати методи проблемного навчання на усіх етапах роботи.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Пропонується трохи інший підхід до підготовчого етапу роботи. Сутність змін – заміна аналізу вже існуючої схеми лабораторної установки на самостійну розробку аналогічного пристрою. Це дозволяє застосовувати основні методи проблемного навчання безпосередньо при підготовці, аналізі і захисті лабораторних робіт.

Студент самостійно проектує схему (функціональний вузол) за завданням, виданим керівником робіт. Причому, основні схемні рішення й елементну базу він вибирає самостійно, з переліку, пропонованого йому в методичних вказівках. Після цього, виконується аналіз отриманої схеми, уточнюються її основні параметри і характеристики. З отриманими результатами студент приходить на лабораторні заняття. Допуск до роботи зводиться до перевірки синтезованої схеми керівником і підборі необхідної елементної бази. Значно спрощується сама робота, тому що студент чітко знає характер і орієнтовані значення одержуваних результатів. Обробка даних також спрощується, тому що студент порівнює експериментальні дані з раніше розрахованими, зняті характеристики і діаграми з раніше отриманими. Основний висновок по роботі – пояснення розходжень між бажаними й отриманими результатами, загальний аналіз спроектованої схеми, шляхи поліпшення отриманих результатів. Саме на цьому етапі виявляються пошуковий і дослідницький методи проблемного навчання, тому що при аналізі характеристик схем виявляються протиріччя між різними напрямками в оцінці якості процесів в електронних пристроях.

Даний підхід висуває особливі вимоги до забезпечення лабораторних робіт, що виражаються в трьох основних напрямках:

- Удосконалення матеріальної бази лабораторії;
- Зміна методичного забезпечення виконання лабораторних робіт;
- Узгодження тематики практичних і лабораторних робіт;
- Матеріальна база забезпечення робіт вимагає більш різноманітного асортименту напівпровідникових приладів,

інтегральних мікросхем і пасивних елементів. Причому, ці елементи повинні бути пристосовані до набору схем на складальних полях або макетних платах. У лабораторії обов'язково повинні бути докладні інформаційні (довідкові) матеріали на надані елементи.

▪ Методичні вказівки до лабораторних робіт повинні містити не тільки коротку інформацію про досліджуваній пристрій (схемі), але і чіткі вказівки по проектуванню даного функціонального пристрою (варіанти схемотехнічних рішень, критерії вибору елементів, розрахункові співвідношення). Завдання на розробку, приведені в методичних вказівках, містить кілька варіантів, що відрізняються ступенем складності рішення поставленої задачі. Найпростіший варіант – розробка нескладного, традиційного функціонального вузла, з типовими параметрами і характеристиками. Більш складний варіант – те ж завдання, але з аналізом впливу параметрів визначених компонентів схеми на його робочі характеристики і пропозицією методів оптимізації цих параметрів. Найбільший ступінь складності – розробка схеми, у вихідних даних для якої початково закладені протиріччя між визначеними параметрами. Це вимагає самостійного прийняття рішень по зміні або ускладненню вузла, з аналізом критеріїв оптимізації по прийнятих рішеннях. Видачу завдань потрібно виконувати з урахуванням індивідуальних здібностей студентів.

У частині тематики робіт слід зазначити, що раціонально сполучати типи розроблювальних і досліджуваних пристроїв з тематикою проведення практичних занять, що стимулює більш поглиблене вивчення окремих розділів курсу.

Пропонований підхід прилучає студентів до професійної творчої діяльності, що виявиться корисним надалі курсовому і дипломному проектуванню; стимулює самостійну роботу; сприяє розвитку технічної інтуїції і професійної культури.

Висновки і перспективи подальшого розвитку у даному напрямку. Пропонуєма методика потребує деяких змін у структурі викладання дисципліни, як на теоретичних заняттях, так і при проведенні практичних занять. Подальший розвиток цього напрямку, на нашу думку – об'єднання практичних і лабораторних занять у єдиний лабораторно–технічний практикум, у якому студенти будуть мати можливість поєднання розробки (розрахунку) електронних схем з їх подальшим лабораторним аналізом (дослідженням). Тобто, лабораторна робота стає частиною практичного заняття. Традиційну методику виконання лабораторного практикуму слід залишити при виконанні демонстраційних дослідів, які можливо виконувати прямо на лекціях у найпростішому обсязі.

Література:

1. Кузнецов Ю.М. Теорія розв'язання творчих задач: – К.: ТОВ “ЗАМОК”, 2003. –294 с.
2. Васильєв І.Б. Метод, спосіб, методика, технологія як педагогічні поняття //Проблеми інженерно–педагогічної освіти. Збірник наукових праць. – Х.:УПА, 2004. Вип.7 – С.37– 43.
3. Фесенко Л. Д., Ксензик А. В. Про форми і методи розвитку творчої активності студентів у процесі вивчення загальнінженерних дисциплін // Проблеми інженерно–педагогічної освіти. Збірник наукових праць. – Х.: УПА, 2004. Вип.7 – с. 229–234.
4. Мелецинек Адольф. Інженерна педагогіка. – М.: МАДИ(ТУ),1998. 174с.
5. Лабораторные работы по основам промышленной электроники./ под. ред. проф. В.Г. Герасимова. – М.: “Высшая школа”, 1977. – 181 с.
6. Скаржепа В.А., Новацкий А.А., Сенько В.И. Электроника и микросхемотехника: Лабораторный практикум. К.: ГИ “Высшая школа”, 1989. – 279 с.

Роганова М.

**ДУХОВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬО–
ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти головним з питань є відродження її культурно–творчої місії, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що існуюча система не забезпечує вирішення поставленого завдання – формування духовної культури майбутніх спеціалістів, у якій поєднуються високий професіоналізм і духовне багатство.

Ключові слова: *духовність особистості, духовний розвиток, духовна культура, культурно–освітній простір.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Наростання динамізму соціальних процесів, складність задач, які розв'язує сучасне суспільство, загострення глобальних проблем людства змушують професійних педагогів, філософів, соціологів, істориків, психологів знову звертатися до проблеми духовності, розглядати різні аспекти її сутності, зміст і структуру духовної культури особистості. Саме з нею пов'язують сьогодні можливість збереження як самої особистості, так і всього суспільства і людства.

Виховання духовної культури особистості – це процес, якому притаманні єдність змісту, форм, засобів і методів освіти, що стимулює духовний розвиток майбутніх спеціалістів. Основними завданнями цього процесу є формування професійної культури, високих духовних потреб та інтересу до вдосконалення культури спілкування, визначення свого місця в діалозі культур, виховання

здатності до сприйняття творів мистецтва, а також розвиток культурного самопізнання.

У цих умовах суттєвого впливу має освіта, що по своїй суті працює на майбутнє, закладає основи для суспільних змін, визначаючи в більшій мірі його розвиток. Саме освіта як найбільш технологічна і мінлива сторона людської культури "тримає руку на пульсі" людських цінностей і ідеалів, індивідуального і суспільного світогляду, поведінкових стереотипів і конкретних учинків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Актуальність проблеми виховання духовної культури підтверджується багатими доробками у різних галузях науки і практики. Зокрема її вивчення знайшло відображення у наукових положеннях філософів, які розглядають духовність як сферу осмислення дійсності (В.М.Баранівський, Г.І.Горак, Л.В.Сохань, Л.М.Олексюк, В.І.Слободчиков, В.М.Сугатовський, В.М.Шердаков та ін.); психологів, які розкривають психологічні витoki духовних цінностей (І.Д.Бех, М.Й.Боришевський, Т.В.Бутковська, О.І.Зеліченко, В.М.Москалець, О.В.Киричук, Г.С.Костюк, Є.О.Помиткін, та ін.); педагогів, які досліджують сутність духовного розвитку, особливості організації духовного виховання особистості (С.У.Гончаренко, Ю.С.Гуров, В.М.Доній, І.А.Зязюн, І.В.Зайченко, Б.С.Кобзар, І.В.Степаненко, С.М.Тищенко, Г.П.Шевченко та ін.) та взаємообумовленість духовного та національного (М.Г.Стельмахович, Б.М.Ступарик, Д.О.Тхоржевський та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У сучасних умовах удосконалення системи вищої освіти головним з питань є відродження її культурно–творчої місії, перехід до культуротворчої системи освіти в цілому. Необхідність такого оновлення пов'язана з тим, що існуюча система не забезпечує вирішення поставленого завдання – формування духовної культури майбутніх спеціалістів, у якій поєднуються високий професіоналізм і духовне багатство. Сьогодні очевидно, що освіта й культура, розвиваючись у взаємодії, забезпечують творчий взаємозв'язок моральних, художніх, інтелектуальних якостей особистості, необхідних майбутньому фахівцю. Новий підхід у галузі виховання полягає в тому, щоб організувати процес формування особистості спеціаліста з вищою освітою на основі взаємозв'язку, взаємного проникнення всіх видів виховання, покликаних формувати духовну культуру особистості у її світоглядному аспекті. Вихід на нові стандарти виховання духовних

цінностей полягає у формуванні в студентів творчого підходу до навчально–виховного процесу.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою даною даної статті є визначення місця духовної культури особистості в освітньо–виховному середовищі вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Як зазначалося вище, все більше в центр педагогічної теорії і практики висувається людина. У цьому зв'язку сьогодні йде переосмислення в сфері освіти колишнього ставлення до особистості, яка стає головною турботою суспільних, політичних організацій. Гуманістичні цілі диктують необхідність перегляду змісту освітніх технологій, дидактичних і виховних концепцій. Ідея гуманізму і толерантності усе більше закладаються в основу сучасної вищої школи. Особливе значення в цьому контексті здобуває задача гуманітаризації освіти. Гуманітаризація освіти вимагає рішучої зміни стратегії освітнього процесу, здійснення повернення учбових закладів до суб'єктів навчання за допомогою поваги їхньої особистості, довіри до них, прийняття їхніх особистісних цілей, запитів і інтересів, створення сприятливих умов для розкриття і розвитку здібностей. Подібна задача може зважуватися лише за умов адекватної особистісно–орієнтованої моделі освітнього процесу, у якому оволодіння природно–науковими і гуманітарними знаннями будується виходячи з логіки розвитку особистості і особливостей освітніх задач вищої школи.

Проблема духовного світу індивіду особливу актуальність здобуває в оточенні та юнацькі роки. Адже ці роки є одними із самих складних та відповідальних у житті людини. Полове дозрівання викликає цілий ряд найістотніших змін у житті підлітків, причому особливі зміни мають місце в психічній сфері: соматична перебудова супроводжується перебудовою психіки. Внутрішнє занепокоєння, часто суперечливі бажання, бурхливий прояв примхливого свавілля, часте бажання діяти всупереч правилам і власним звичкам, упертість і зарозумілість, загальна гарячість – усе це є проявом "мрійливого егоцентризму". [10, С. 118]

Тому постає завдання розробки такої цілісної організації освітнього простору, що створювала би умови для наповнення внутрішнього світу студентської молоді ціннісним змістом.

Аналіз проблем реального життя, сучасній соціально–економічній ситуації показує все велику значущість на сьогодні, пріоритетність виховання духовної культури студентів в порівнянні зі всіма іншими напрямками виховання. Тут може бути доречно послатися на відомого філософа Н.А. Бердяєва, який вважав вищими

цілями життя не економічні і не соціальні, а саме духовні. "Велич народу, його внесок в історію людства, – говорив він, – визначається не могутністю держави, не розвитком економіки, а духовною культурою" [5. с 46].

Сьогодні в Україні, особливо в середовищі педагогів, все більш усвідомлюється, що глибинні першопричини соціально–економічної кризи і погіршення положення і здоров'я нації знаходяться не стільки у сфері економіки, скільки у області духовно–етичного виховання, у величезній деформації духовно–етичних цінностей і ідеалів значної частини населення і особливо молоді.

Розглянемо це питання в контексті духовної культури студентів, виділивши її головні функції.

Якщо загальні функції (аксіологічна, нормативна, рефлексія, оцінно–діагностична, коректувальна, прогностична) виявляються в будь–яких ситуаціях духовно–етичної діяльності викладача, то професійна реалізується в ситуаціях безпосередньої і опосередкованої взаємодії викладача–студента в процесі навчання і виховання.

Усі зазначені вісім функцій духовної культури педагога орієнтовані на рішення певних задач виховання духовної культури особистості. Осмислення цих функцій, поза сумнівом, просуває нас в розумінні суті духовної культури і педагога, і студентів.

Подальше поглиблення розуміння суті духовної культури студентів пов'язане з виділенням наступних його **компонентів**:

1. Духовно–етичні цілі, цінності, переконання, мотиви і значення, якими керується студент в своїй діяльності;
2. Етичні знання, уміння, здібності пов'язані із засвоєнням і застосуванням етичних норм, принципів, правил, якими керується студент в своїй діяльності і спілкуванні;
3. Домінуючі етичні відчуття, стани, які проявляє студент в етичній діяльності, особливо в ситуаціях етичного вибору;
4. Гуманізація і гармонізація взаєностосунків студента з викладачами, батьками, друзями;
5. Оволодіння духовно–етичною культурою нації, країни, цивілізації, відображеної в науці, мистецтві, житті;
6. Підвищення рівня здібностей до духовно–етичного саморозвитку, самоудосконалення, самореалізації в професійній сфері;
7. Особовий досвід духовно–етичної діяльності студента

Якщо все вищевикладене узагальнити і спробувати дати визначення, то суть духовно–етичної культури виявляється в наступному:

Духовна культура студента – це складна інтегральна система його особових якостей, яка характеризує ступінь розвитку і

саморозвитку його етичних цінностей, переконань, мотивів, знань, умінь, відчуттів і здібностей, які він проявляє в різних ситуаціях етичного вибору і етичної діяльності порівняно з тими високогуманними цінностями, принципами, правилами, які в сучасному соціокультурному середовищі і діяльності прийнято вважати нормативними і (або) ідеальними.

Які ж сучасні педагогічні принципи, орієнтовані на самореалізацію духовної культури викладача і духовного розвитку студентів?

Наші дослідження, а також осмислення наявного педагогічного досвіду показують, що такими є: принцип створення високоморального, освітньо–виховного середовища; принцип визнання самоцінності всіх учасників освітньо–виховного процесу; принцип визнання пріоритетності духовно–етичного виховання з урахуванням значущості всієї решти цілей і задач виховання і розвитку особистості; принцип урахування актуального і потенційного рівнів розвитку особи, включаючи і саморозвиток її духовної культури; принцип гармонізації і гуманізації міжособистісних відносин всіх учасників освітньо–виховного процесу.

Слід помітити, що кожний з вище перелічених принципів має свої чинники і умови, а звідки, і спрямованість їх ефективної реалізації. Конкретизуємо це на прикладі першого з них.

Чинники і умови створення оптимального для формування духовної культури студента освітньо–виховного середовища: високий рівень етичної і професійної культури викладача; академічна свобода для всіх учасників освітньо–виховного процесу; доброзичлива атмосфера; гуманний стиль спілкування і поведінки; співпраця, співтворчість; створення ситуацій успіху; оптимістичний настрій; емоційний підйом, особливо при виконанні колективних творчих справ; стимулювання інтересу до різноманітних видів діяльності студентів; постановка індивідуальних, диференційованих задач і завдань; заохочення ініціативи і творчості; залучення студентів в діяльність змагання; створення умов для максимальної творчої самореалізації студентів; заохочення і стимулювання самостійності, самопізнання, самоврядування, саморозвитку і самореалізації студентів; створення ергономічного оптимального середовища (зручне робоче місце, освітлення, температура, провітрене приміщення).

Виховання високої духовної культури студента вимагає, крім того, визначення показників і критеріїв, а також методів і засобів діагностики. Взаємозв'язок всіх цих елементів виховного процесу можна представити у вигляді наступної моделі.

Помітимо тепер, що в процесі організації життєдіяльності студентів в культурно–освітньо–виховному просторі сучасного вищого навчального закладу складається система цілей, орієнтованих на розвиток виховання студента як громадянина, як професіонала, як високоморальної, інтелігентної, творчої, конкурентоздатної особи, як людини культури.

Вище сформульовані поняття і виступають як **пріоритетні цілі** сучасного виховання і саморозвитку студентів у вузі. Ця узагальнена модель цілей виховання і повинна відображати, на наш погляд, базові ознаки (якості) особистості випускника університету.

Інтеграція всіх вище перелічених якостей студентів відбувається при вихованні студента як людини культури, що в свою чергу припускає розвиток у студентів: етичної культури; естетичної культури; культури спілкування і поведінки; методологічної і інтелектуальної культури; інформаційної культури; культури професійної діяльності; громадянської культури; екологічної культури; валеологічної культури (або культури здоров'я);

Всі ці складові "культуровідповідного" виховання можуть виступати і як цілі виховання, і як пріоритетні стратегії виховної діяльності у вузі.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, виховання духовної культури студентської молоді являє собою процес організованого, цілеспрямованого, як зовнішнього, так і внутрішнього впливу на духовно–моральну сферу особистості, що є ядром її внутрішнього світу. Його показниками можуть бути: сформованість духовно–моральних цінностей, рівень розвитку самосвідомості, реакція на педагогічний вплив, багатство духовних запитів. Використання духовних цінностей в процесі духовно–морального виховання студентської молоді досягає оптимального рівня, якщо виявлені можливі об'єкти духовних потреб (ціннісних орієнтацій) у базовому освітньому компоненті і сполучені з гуманістичною ціннісною орієнтацією педагога, що припускає єдність особистісного способу життя і форм педагогічного співробітництва.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М: изд-во Дом Ш.Амонашвили. – 1996. – 494 с.
2. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль. – 1988. – С. 15–45.
3. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології //Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3.– с. 5–14.
4. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості //Педагогіка і психологія.– 1997. – №1. – С.124–129.

5. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М.: Международные отношения, 1990. – 336 с.
6. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: Пед. нариси. – Львів, 1996. – 235 с.
7. Методика воспитательной работы /Под ред. В.А. Слостенина. – Москва: Academia, 2002. – 114 с.
8. Кукушкин В.С. Теория и методика воспитательной работы. Уч. Пособие. – Ростов– на–Дону. – Издательский центр Мао Т. – 2002, – 320 с.
9. Зеньковский В.В. Педагогика. – М.: ПСТБИ, 1996. – 153 с.

Романкевич Н., Герасимова Я., Вовк Н.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ТЕХНОЛОГІЯ ПРИГОТУВАННЯ КУЛІНАРНИХ СТРАВ”

Дана стаття висвітлює програмоване навчання та контроль знань при вивченні курсу “Технологія приготування кулінарних страв.”

***Ключові слова:** програмоване навчання, система комплексного програмованого навчання, аркуш з опорними сигналами, поточний контроль, тематичний контроль, допоміжний письмовий контроль, блоковий взаємоконтроль, технологія.*

Сьогодні є можливості для створення нової, сучасної системи навчання. Оптимізація (досягнення найвищих результатів за умов найменшої витрати сил і часу) процесу навчання не може бути досягнута вдосконаленням якоїсь однієї з його складових: організаційних форм, методів, або засобів навчання. Питання необхідно вирішувати комплексно, шляхом застосування оптимальної в цілому (залежно від різних факторів і стосовно конкретних умов) педагогічної системи. У будь-якій педагогічній системі повинна бути виявлена краща сукупність організаційних форм, методичних прийомів і засобів навчання, які ведуть до вирішення заданих освітніх завдань. Таким чином, метою статті є визначення змісту програмованого вивчення та контролю знань студентів з технології приготування кулінарних страв.

Організація поточного контролю й критерії оцінки знань студентів.

За традиційних умов викладання курсу “Технологія приготування кулінарних страв” неолік часу на уроці неминуче відбивається на глибині опитування студентів, їх знаннях і практичних навичках, на виникненні конфліктних відносин між студентами, а також між викладачем і студентами. Оскільки опитати всіх протягом заняття неможливо, то студенти готуються нерегулярно й часто одержують незадовільні оцінки. Крім того, у традиційній

методиці [4] конфліктність закладена й у системі виставляння оцінок, тому що, виставляючи двійки за відповіді, викладачі карають студентів неодноразово : під час поточного контролю, при тематичній атестації, при виставленні семестрових оцінок.

У нових методичних умовах діє принцип безконфліктності відносин.

По–перше, за незнання двійки не ставляться.

По–друге, принцип гласності змінює відношення до оцінки: вона стала видимою завдяки «Екрану успішності».

По–третє, принцип відкритих перспектив дозволяє студентам будь–яку оцінку виправити на більш високу.

У системі комплексного програмованого навчання (КПН) [2,5] на базі опорних сигналів (ОС) використовується триступінчатий контроль знань на різних рівнях труднощів: перший ступінь – тематичний контроль; другий ступінь – поблочний контроль (по 3–4 темах логіко–дидактичного комплексу (ЛДК); третій ступінь – рубіжний контроль (по окремих розділах курсу і в цілому з предмета).

Критерії і норми оцінки знань студентів на першому етапі контролю знань у системі ОС наступні:

- правильне відтворення ОС з дешифруванням сигналів одного блоку оцінюється в 5 балів;

- якщо при використанні ОС [1,3,6] у схемі допущена одна помилка або дане неповне дешифрування сигналів, то максимальна оцінка –4 бали;

- якщо в схемах ОС допущені 2–3 помилки по їх дешифруванню виставляється 3 бали;

- якщо студент не підготувався до користування ОС, оцінка йому не виставляється до опанування ним необхідними знаннями на позитивну оцінку.

При оцінці усних відповідей студентів без користування ОС варто враховувати повноту і правильність відповідей, ступінь усвідомленості й розуміння його змісту, мовне оформлення відповіді. Оцінка 5 ставиться за знання в повному обсязі вимог, передбачених програмою; 4 – за знання в обсязі програми з невеликими відхиленнями; 3 – за знання, які дозволяють учневі далі опанувати програму.

При системі поточного контролю знань студенти знають, що відповідати прийдеться обов'язково й настроюють себе на відповідь.

Організація викладачем варіативного багаторазового повторення навчального матеріалу з поступовим його ускладненням, узагальненням і систематизацією сприяє формуванню в студентів більш міцної системи знань. При цьому в них виробляється звичка ретельно готуватися до занять, а у викладача з'являється можливість

управляти процесом навчання, засвоєння знань, виявляти в ньому пробіли й заповнювати їх негайно.

Методи тематичного контролю знань.

У системі КПН актуалізація вивчених раніше знань конкретизується у вигляді різноманітних методів їх виявлення й контролю. Основним з них є тематичний контроль, який може здійснюватись як в усній, так і у письмовій формі. А саме:

Відтворення опорних сигналів.

На початку уроку викладач перевіряє готовність до занять студентів з даної теми. Для проведення письмового опитування на столах студентів повинні бути підготовлені контрольні зошити, фігурні лінійки, кольорові олівці, гумки. Відтворення розгорнутих ОС проводиться за двома варіантами, рівними за обсягом, але різними за змістом інформації.

Як ми вже відзначали, аркуш опорних сигналів (АОС) – не тільки передумова, а й важливий засіб для полегшення засвоєння навчального матеріалу студентами вдома і на заняттях. Чим більше часу виділяється для усного контролю знань на заняттях (озвучування АОС), тим краще засвоюється студентами навчальний матеріал і тим активніше розвивається їх мова, пам'ять, мислення.

З окремих тем рекомендується проводити письмове опитування – по одному – двох блоках інформації для кожного варіанта. Викладач заздалегідь аналізує складність кожного блоку інформації і значимість його для практичної роботи студентів, вибирає кілька істотних блоків (фрагментів) і планує по них письмовий контроль. (Цим прийомом досягається економія часу для усних відповідей студентів по опорних плакатах.)

Викладач називає варіанти, вказує час на виконання завдання. Залежно від складності матеріалу воно регламентується в межах від 10 до 15 хвилин. Студенти повинні намалювати у вигляді АОС схему свого варіанта (фрагмента) відповіді і вказати склад продуктів.

Після закінчення часу студенти здають свої зошити на перевірку викладачеві. Викладач швидко переглядає відповіді, виставляє оцінки, які будуть оголошені при підведенні загальних підсумків контролю знань.

Потім переходять до «озвучування» студентами опорних сигналів, тобто до відповідей біля дошки з метою індивідуального усного контролю й закріплення знань студентами всієї групи. На цей вид контролю планується приблизно 20 хвилин навчального часу.

Використання опорних сигналів неспізнано змінює мову студентів. Вона стає чіткою, логічною, змістовною, аргументованою. Розвитку мови сприяє те, що студенти в нових методичних умовах

говорять в декілька разів більше, ніж у традиційних: біля дошки, доповнюють і корегують відповіді товаришів при опитуванні, при самопідготовці вдома, при колективному закріпленні нового матеріалу, а також на уроках взаємоконтролю.

Як бачимо, система програмованого навчання на базі опорних сигналів має великі можливості для привчання студентів до мистецтва розмовної мови, що так необхідно майбутньому вчителю.

Ефективний і такий методичний прийом, при якому оцінку й корекцію відповідей роблять студенти.

Наші спостереження показують, що під час усних відповідей із застосуванням опорних плакатів рівень уваги студентів надзвичайно високий (92%), що свідчить про роботу їхнього розумового апарата. Опорний плакат виконується на аркуші ватману формату А1 і в точності відповідає АОС. Він розфарбовується за обраним принципом. Малюнки, схеми, написи на ньому чіткі і яскраві, проглядаються з будь-якого місця. Таким чином, доступність, наочність, барвистість, ємність змісту плаката також підтримують інтерес і увагу студентів як при викладанні матеріалу, так і при контролі знань.

Як бачимо, робота в умовах програмованого навчання дозволяє активізувати розумову діяльність студентів, розвивати мову, зорову, моторну, слухову пам'ять, увагу, логіку й прийоми мислення і, як наслідок усього, підвищувати продуктивність заняття. У системі КПН на базі ОС контролюються знання всіх студентів як письмово, так і усно.

Види допоміжного письмового контролю.

З метою формування навичок лаконічного викладу відповідей проводяться міні – контрольні роботи й технічні диктанти. Для міні – контрольних робіт використовують картки–дешифрування з фрагментами АОС. Залежно від змісту фрагмента визначають завдання для відповіді, тобто, що варто описати по кожному блоці АОС.

Після оволодіння студентами термінологією кодових ситуацій потреба у виготовленні карток відпадає. Завдання можна видати усно або написати заздалегідь на дошці.

Ці міні – контрольні роботи найбільш доцільно проводити на окремих лабораторних заняттях з метою виявлення знань студентами спеціальних термінів і елементів конструкцій досліджуваних об'єктів. При усному контролі треба більш уваги приділити перевірці знань принципів роботи і правил техніки безпеки при роботі з устаткуванням.

Міні – контрольні роботи виконують на окремих аркушах і перевіряються викладачем в позаурочний час.

Як різновид письмового контролю знань застосовуються також технічні диктанти. Їх рекомендується використовувати у двох випадках:

якщо необхідно перевірити знання всіма студентами основних термінів, понять і принципів роботи; при недоліку часу для інших видів контролю через скорочення кількості занять з різних причин.

Для формування алгоритму міркувань, більш конкретної відповіді й економії навчального часу викладач починає технічний диктант з постановки завдання, а далі студенти, самостійно розвиваючи думку, викладають відповідь лаконічно й грамотно.

Блоковий взаємоконтроль.

Друга ступінь контролю в системі КПН – це блоковий взаємоконтроль по логічно взаємозалежних темах, об'єднаних у логіко–дидактичні комплекси. Усього з вивчаемого курсу передбачено 3 заняття контролю й систематизації знань.

Приступаючи до вивчення нового логіко–дидактичного комплексу, викладачеві необхідно ознайомити студентів з його структурою, використовуючи для цього структурний план навчального процесу. Потім націлити увагу студентів на активне використання аркушів взаємоконтролю відразу після вивчення кожної теми і відповідей на питання самоконтролю для того, щоб усвідомити й відмітити в робочому зошиті номери тих питань, які засвоєні добре, і тих, які хотілося б ще раз почути від викладача при підготовці до занять взаємоконтролю. Це сприяє підвищенню відповідальності студентів при підготовці до занять блокового контролю.

Крім того, студентам варто запропонувати теми рефератів з технології приготування кулінарних страв, досліджуваних на даний момент. Якщо немає матеріалу для рефератів, то варто провести коротку «Бліц – інформацію» на тему «Особливості національної кухні». У ній можна задіяти 5–6 чоловік, які чітко, коротко, емоційно роблять свої повідомлення, що сприяє поживленню заняття, розвитку інтересу до новинок приготування страв.

Безпосередньо перед заняттям взаємоконтролю необхідно організувати повторення самих складних питань вивчених тем. Це здійснюється в такий спосіб. Спочатку викладач відповідає на всі поставлені студентами питання. Потім «викладачами» стає половина студентів (попарно), які опитують своїх товаришів по двох–трьох зазначених викладачем питаннях з аркуша взаємоконтролю, роблять виправлення, доповнення й виставляють оцінки.

По закінченні відповідей студенти міняються ролями. Викладач в цей час підходить до будь–якої пари й контролює хід бесід, щось уточнює, надає допомогу. Такі картки складаються на двох студентів з урахуванням кількості занять взаємоконтролю на семестр. Використання бінарного контролю забезпечує виставлення більш об'єктивних оцінок на занятті взаємоконтролю.

Особливості організації й методики проведення заняття взаємоконтролю полягають у наступному. Знаючи, що повільна мова розсіює увагу студентів (думки людини біжать у чотири – десять разів швидше мови), викладач повинен на занятті взаємоконтролю задати його тон і швидкий темп відповідей. У короткому, але ємному вступному слові треба поставити мету заняття і завдання. На занятті контролю повинна бути атмосфера доброзичливості, вимогливості і висока активність кожного студента. Від студентів вимагається знання вимог техніки безпеки, чітке розуміння принципів і послідовності приготування страв, володіння термінологією й грамотною мовою.

На столі у кожного студента повинні бути, крім аркушів взаємоконтролю, чисті аркуші паперу для записів зауважень по відповідях. За активність у ході корекції й узагальнення знань наприкінці заняття також виставляються оцінки. У цьому також є стимул підвищення активності студентів у взаємоконтролі.

Для полегшення роботи зі студентами, що пропустили заняття через хворобу або не підготувалися до взаємоконтролю з інших поважних причин, рекомендується використовувати картки.

Якщо до заняття взаємоконтролю підготовлені реферати, то після оголошення теми заняття викладач надає слово студенту, що підготував реферат. Наприкінці заняття при підведенні підсумків викладач повинен оголосити оцінки, відзначити активність студентів і подякувати за відмінні й гарні відповіді.

Якщо повторюваний матеріал дуже об'ємний і викладач ставить перед собою завдання перевірити на даному занятті знання більшості студентів, то варто використати картки із фрагментами АОС, які студенти повинні дешифрувати, або звичайні картки із двома варіантами завдань. На цих заняттях, природно, змінюються й критерії оцінки знань усних відповідей студентів. Враховується і заохочується при оцінці знань прагнення активно міркувати, уміння зіставляти, аналізувати інформацію, узагальнювати й робити висновки. Найменше цінується механічне запам'ятовування досліджуваного матеріалу або нерозуміння сутності поняття, процесу приготування страв (студенти повинні не просто запам'ятовувати послідовність, але й знати, чому не можна робити по-іншому).

Слід відзначити велике виховне значення занять блокового контролю: вони згуртовують студентів, формують в них почуття поваги, взаємодопомоги, допомагають кожному повніше показати свої знання, уміння логічно мислити.

Література:

1. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1998.

2. Безпалько В.П. О сущности новой дидактической системы – программированного обучения. //Школа и производство. – 1965. – № 1.
3. Безпалько В.П., Татур Ю.Г. Системно – методическое обеспечение учебно – воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Изд. Высшая школа, 1989.
4. Кудря О. Новый підхід до змісту розділу “Технологія обробки харчових продуктів”. //Трудове виховання. – 2001. – №3.
5. Маслова Г.Г. О программированном обучении. //Школа и производство. – 1964. – № 3.
6. Слюсаренко Н. Активізація пізнавальної діяльності учнів. //Трудова підготовка. – 1999. – № 3.

Сидоренко В., Яровий К.

КРИТЕРІЙ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Розкрито значення системи навчально–пізнавальних задач, а також їхня функція і специфіка. На підставі вивчених відомих типологій виявлені основні параметри при проектуванні задач – мета заняття і складність навчального матеріалу. Спираючись на ключову ідею дослідження, виділена необхідність забезпечення при проектуванні задач забезпечувати їхню спрямованість на розвиток компонентів технічного мислення. Виділено принципи побудови системи задач: поступове підвищення їх складності; спрямованість на розвиток усіх компонентів; орієнтація задач на сучасні проблеми техніки. Система задач забезпечує успішний розвиток технічного мислення студентів завдяки виконанню дидактичних принципів у навчанні й умов реалізації навчання, що розвиває.

Ключові слова: *тестування, розвинутість, критеріально–орієнтувальне тестування, абстрагування, синтез, конкретизація, оцінювання, знання.*

Для реальної оцінки досягнутих результатів процесу розвитку технічного мислення студентів його необхідно контролювати. Цей контроль потрібний для оцінки дієвості визначених в процесі дослідження умов, покликаних забезпечувати розвиток студентів у процесі розв’язування пізнавальних технічних задач.

Для визначення ефективності розвитку потрібно, по–перше, мати наявні відомості про ідеалізовані результати розвитку, вміти отримувати об’єктивні “зрізи” результатів поточного розвитку. Власне, визначення ефективності повинно полягати у встановленні зв’язку між бажаними і проміжними результатами, та визначенням на цій основі умов, які сприятимуть забезпеченню наближення до кінцевої мети – розвинути конкретні якості особистості студента.

На відміну від здатності розвиватись – якості, тісно пов’язаної з природними задатками, розвинутість визначається перш за все умовами навчальної діяльності. Але разом з тим розвинутість має

тісний зв'язок із здатністю до розвитку. При вдало організованій доцільній навчальній діяльності здатність до розвитку обов'язково перетвориться в розвинутість. Тільки в одних студентів таке перетворення буде здійснюватись швидше і результативніше, в інших повільніше, з певними труднощами.

Інформація про рівень мислительного розвитку може бути отримана або шляхом тривалих психолого–педагогічних спостережень, або шляхом проведення діагностичних випробувань за допомогою спеціальних методик. Значного поширення серед таких методик набуло тестування.

Тестування (від англ. test – дослід, спроба) – метод психологічної діагностики, який ґрунтується на стандартизованих питаннях і завданнях (тестах), які мають певну шкалу значень. Застосовується для стандартизованого вимірювання індивідуальних відмінностей.

Так, критеріально–орієнтувальне тестування дає можливість, не охоплюючи рівень розумового розвитку в цілому, визначити, наскільки він достатній для засвоєння навчального матеріалу, виявити недоліки в знаннях і вказати можливі шляхи для їх усунення. Тести критеріально–орієнтувальні – методики психологічної діагностики, призначені для визначення того, наскільки піддослідний володіє знаннями, навичками розумових дій, які необхідні і достатні для виконання певних класів навчальних або професійних завдань. Критерієм виступає наявність або відсутність цих знань.

Тести інтелекту – методики психологічної діагностики, призначені для визначення розумового потенціалу індивіда. У більшості тестів інтелекту піддослідному на спеціальному бланку пропонується встановити визначені інструкцією логічні відношення класифікації, узагальнення тощо між термінами і поняттями, з яких складені завдання тесту. Свої рішення він повідомляє або письмово, або відмічає один чи декілька варіантів, наявних на бланку. Успішність піддослідного визначається кількістю правильно виконаних завдань – на основі неї розраховується коефіцієнт інтелектуальності.

Успішність піддослідного завжди і неминуче пов'язана з тим, наскільки у своєму попередньому досвіді він засвоїв терміни і поняття, з яких утворені завдання тесту, наскільки ним були засвоєні саме ті розумові дії, які необхідні для розв'язування завдань тесту і чи в змозі він ці дії доволіно актуалізувати; нарешті, наскільки утворені у піддослідного в його минулому досвіді мислительні стереотипи придатні для розв'язування завдань тесту. Таким чином, результати тестування визначають не розумовий потенціал піддослідного, а ті особливості його минулого досвіду, навченості, які неминуче впливають на його роботу над тестом. Ця обставина стала

передумовою для того, щоб називати результати тестування “тестовим” або “психометричним” інтелектом.

По суті справи, “тестовий” інтелект показує рівень розумового розвитку індивіда, критерієм якого виступає набір понять, термінів і логічних відношень між ними, запропонованих автором конкретних тестів інтелекту. Можлива неузгодженість між певними досягненнями в розумовій діяльності індивіда і його “тестовим” інтелектом стала причиною того, що деякі тестологи ввели поняття “несправедливих” тестів.

Щоб дати оцінку результативності процесів розвитку технічного мислення студентів засобами пізнавальних технічних задач слід визначити показники, за якими результати навчального впливу розроблених у процесі дослідження засобів можуть бути відображені кількісними характеристиками. Вирішити це досить непросто, тому що кожна мислительна операція має власні рівні прояву та їх характерні ознаки, про що свідчать дані, наведені в табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Рівні прояву основних мислительних операцій

Мислительна операція	Рівень прояву	Характерні ознаки рівня прояву
Аналіз	Частковий	Аналітичне вивчення окремих частин предметів або дій
	Комплексний	Формування уявлень про предмети або дію, на основі аналізу комплексу частини цілого
	Системний	Всебічне аналітичне вивчення предметів і дій в певній системі
Синтез	Частковий	Синтез окремих знань на основі загальних уявлень про предмет або дію
	Комплексний	Синтез, в результаті якого утворюється сукупність об'єднаних в комплекс знань про предмет або дію
	Системний	Синтез, який проявляється в усвідомленні системи, як сукупності характерних ознак предметів або дій
Порівняння	Просте	Порівняння уявлень про предмет або дію за однією ознакою
	Комплексне	Порівняння уявлень про предмет або дію за декількома різними ознаками
	Ізолююче	Полягає в повному відволіканні однієї ознаки предмета або дії від інших, які повністю відкидаються

Абстрагування	Підкреслююче	Полягає у виділенні та мисленому висуванні на передній план певної ознаки при відволіканні від інших ознак предмета або дії, які стають для нього фоном
	Протиставляюче	Полягає у свідомому розчленуванні суттєвого і несуттєвого та їх протиставленні (на основі узагальнених знань про них)
Узагальнення	Практично-дійове	Відбувається при безпосередньому сприйнятті окремих предметів і дій на основі виділення зовнішніх наочних ознак
	Образно-понятійне	Являє собою узагальнення як суттєвих понятійних знань про предмет та дію, так і несуттєвих ознак або відношень у вигляді наочних образів
	Понятійно-образне	Характеризується узагальненням спільних суттєвих ознак предметів і дій, зв'язків і відношень, які існують між ними
Конкретизація	Часткова	Полягає у застосуванні загальних знань та уявлень для визначення характерних ознак конкретного предмета або дії
	Повна	Полягає у застосуванні загальних знань та уявлень для визначення характерних ознак будь-якого предмета або дії

Леонт'єв О.М. розрізняє “матеріальний” ефект навчання, який виражається в набутті знань, навичок та “формальний” ефект. Останній характеризує просування, зрушення в мислительного розвитку. Показником цього “формального” ефекту служить перенесення операцій, засвоєних в даному навчальному предметі, на позанавчальну діяльність.

Складність оцінки розвитку мислительних операцій полягає в тому, що кожна з них (за невеликим виключенням) не знаходить самостійного прояву в розумовій діяльності. Всі вони беруть участь в розумовій діяльності комплексно, у тісній взаємодії, доповнюючи та продовжуючи одна одну. Тому, мабуть доцільно оцінювати не кожную конкретну мислительну операцію, а їх прояв у взаємодії в процесі навчальної діяльності, Це означає, що показниками розвитку мислительних операцій слід обрати результативність навчальної діяльності, пов'язаної з їх застосуванням.

Перше ніж перейти до безпосереднього розгляду показників і рівнів розвинутої мислительних операцій, проаналізуємо умови, які повинні сприяти успішному контролю за розвитком цих операцій. Такими умовами повинні стати:

1. **Об'єктивність перевірки**, тобто така її організація, яка дає можливість однозначно відрізнити різні прояви (слабкі та сильні,

наявність чи відсутність) розвитку мислительних операцій. Тобто контрольні завдання повинні чітко і переконливо визначати, наскільки достатньо розвинута певна мислительна операція в учня.

2. **Індивідуальність перевірки**, яка полягає у створенні умов, за яких можлива перевірка розумового розвитку кожного без виключення учня. Це можливо тільки в тому разі, коли контрольні завдання будуть однаково посильними для кожного учня. Але цілком зрозуміло, що рівні прояву розумових дій в кожного учня будуть індивідуально окреслені.

3. **Всебічність перевірки**, яка передбачає, з одного боку, перевірку розвинутості не окремих мислительних операцій (що практично і неможливо, про це вже згадувалось раніше), а їх взаємодію у процесі розв'язування конкретних графічних задач. А по друге, перевірка повинна здійснюватись не тільки на тих типах задач, які навчались розв'язувати учні безпосередньо у навчальній діяльності, а й на нових для них задачах (в незнайомих умовах), що буде викликати реальну потребу активізувати їх розумову діяльність. Контрольне завдання повинно викликати в учнів певні труднощі, пробуджуючи в них потребу до творчості.

4. **Систематичність перевірки** полягає в тому, що перевірки повинна підлягати розвинутість не окремих, випадкових сторін розумової діяльності, а її механізми в цілому. Крім того, перевірка повинна бути передбачена як обов'язковий елемент навчальної діяльності учнів не тільки у зв'язку з дослідно-експериментальною роботою, а й як елемент забезпечення зворотного зв'язку між результатами навчальної діяльності учнів, що дає можливість своєчасно вносити відповідні корективи з метою досягнення бажаних результатів розумового розвитку школярів.

Щоб встановити рівні розвинутості мислительних операцій у студентів, спочатку необхідно визначити відповідні показники. У змістовому відношенні до показника висувають такі вимоги :

1) показник повинен відповідати тому явищу, вимірником якого він є, тобто будь-яка зміна деякої характеристики явища повинна негайно відобразитись пропорційною зміною величини показника;

2) показник повинен виражатись однозначно числом; це означає, що однакові фактичні значення різних явищ або об'єктів повинні при застосуванні до них показників давати однакові числові значення вимірюваних величин;

3) показник повинен бути простим, тобто допускати найпростіші способи вимірювання із застосуванням нескладних засобів вимірювання або не передбачати їх застосування взагалі.

Важливо відрізнити показник від характеристики й параметра. Під характеристикою розуміють деякий змістовий опис окремих сторін явища. Виражена кількісно характеристика набуває якості параметра.

Значний інтерес запропоновані А.В.Усовою показники сформованості пізнавальних умінь. До них віднесено склад і якість виконуваних операцій, їх усвідомленість, повноту і згорнутість. Відповідно до цих показників А.В.Усова виділила основні рівні сформованості умінь:

I (низький) – учень виконує лише окремі операції, причому послідовність їх не виправдана, дії в цілому погано усвідомлюються;

II (середній) – учень виконує всі потрібні операції але послідовність їх недостатньо виважена, а самі дії недостатньо усвідомлені;

III (високий) – учень виконує всі операції, послідовність їх виправдана, дії цілком усвідомлюються.

На думку А.В.Усової оцінка рівнів сформованості конкретних умінь вимагає попереднього структурного аналізу відповідної діяльності, виокремлення саме тих операцій, з яких вона складається, і визначення оптимальної послідовності їх виконання. З іншого боку, вважає А.В.Усова, склад операцій, що відповідають певному рівню, визначається структурою певного уміння.

Для розробки показників звернемося до широко відомої таксономії категорій засвоєння, виявленої колективом американських учених під керівництвом Б.Блума. Вона орієнтована на оцінку пізнавальної (когнітивної) області й емоційної сфери особистості учнів. При аналізі пізнавальної області особистості учнів автори виділяють такі шість категорій, які розташовані по ступенях ускладнення характеру пізнавальної діяльності:

I категорія – знання, II категорія – розуміння,

III категорія – застосування, IV категорія – аналіз,

V категорія – синтез, VI категорія – оцінювання.

Знання: роль техніки в розвитку виробництва; уявлення про сучасні досягнення техніки; основні технічні терміни, поняття; будова і принцип дії основних механізмів; закономірності функціонування різних механізмів; основні умовні зображення, що мають застосування в техніці; основні знаряддя праці, матеріали; основи проектування й конструювання; технологія обробки різних матеріалів; уявлення про сучасні методи пошуку й обробки інформації.

Розуміння: розуміє роль техніки в розвитку виробництва; володіє технічними поняттями, термінами; уміє розкрити сутність завдання; розуміє призначення й принцип дії технічних пристроїв, механізмів; уміє інтерпретувати отриману інформацію; розуміє наслідку певної дії.

Застосування: уміє застосовувати технічні знання в конкретних умовах і нових умовах; уміє використати деталі й знаряддя праці, користуватися технічними пристроями; уміє подумки перетворювати й відтворювати матеріал; уміє зібрати механізм, конструкцію, схему, які зображені умовними знаками; уміє актуалізувати образи по пам'яті, утримувати їх в уяві, „бачити уявним поглядом”; уміє технічно грамотно оформляти проекти; уміє розраховувати основні показники із технічних предметів; уміє швидко і якісно обробити технічну літературу; уміє здійснювати раціональний пошук інформації.

Аналіз: уміє систематизувати й класифікувати технічні об'єкти, поняття, виділяти основне й другорядне; уміє аналізувати склад, структуру, пристрій і принцип роботи технічного об'єкта; уміє робити висновки за завданням; уміє орієнтуватися в технічній документації; уміє визначити призначення технічної конструкції; уміє співвіднести результати окремих дій з поданням про кінцевий результат; виділяє надлишкові й відсутні дані в технічних задачах; уміє аргументувати відповідь і дії; визначає новизну в задачі, уміє зіставляти з відомими класами задач.

Синтез: уміє генерувати технічні ідеї; уміє вирішувати технічні задачі на перетворення технічних конструкцій; переосмислює об'єкти, розглядає їх під іншим кутом зору, бачить у них інші властивості, інше призначення; уміє створювати нові образи й змінювати їх; уміє оперувати динамічними просторовими образами; уміє видозмінювати, трансформувати образи.

Оцінювання: уміє оцінити знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез у пізнавальній області техніки; уміє оцінити оптимальність рішення технічних задач; уміє оцінити аргументацію відповіді; уміє оцінити нові ідеї; уміє оцінити грамотність оформлення технічної ідеї; уміє оцінити отриманий результат.

У рамках розробленої системи комплексних задач немає можливості повною мірою оцінити весь зміст виділених категорій. Вони розраховані на більш широке використання у всій пізнавальній області технічного знання. Ці категорії стали основою для розробки показників виділеного нами критерію в рамках досліджуваних дисциплін, які реально можна оцінити при аналізі рішення студентами комплексних технічних задач.

Література:

1. Развитие педагогического мышления у будущих учителей начальных классов: Межвузовский сборник научных трудов /Отв.ред. Т.М.Сорокина. – Н. Новгород: НГПУ, 1996. – 80 с.
2. Сластенин В.А. Педагогические задачи и ситуации по теории и методике воспитания. – М.: МГПИ, 1991. – 86 с.

3. Толлингерова Д. Психология проектирования умственного развития детей. – Москва – Прага, 1994. – 48 с.
4. Усова А.В. Формирование учебных умений учащихся // Советская педагогика. – 1982. – №1.
5. Шухардин С.В. История науки и техники: Учеб. пособие. /Под ред. А.А.Кузина. – М.: Наука, 1974. – 152 с.

Смоляков С.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ И УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ

В статье рассматривается проблема учебного текста с позиции требований Болонского процесса, а также в контексте профессиональной направленности.

Ключевые слова: учебник, учебный текст, учебный процесс.

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими заданиями. Проблема учебного текста в настоящее время выдвинулась в число центральных. Это обусловлено основными тенденциями развития учебного процесса, в центр которого все в большей степени выдвигается самостоятельная работа учащегося, в связи с переходом на Болонскую систему обучения. Возрастание роли самостоятельной работы предъявляет все более высокие требования к уровню той литературы, с которой работает студент. Проблема создания полноценной учебной литературы становится в связи с этим ключевой для перестройки учебного процесса в высшей школе.

Формулирование целей статьи. Информационно–деятельностный характер учебного процесса очевиден. Только в ходе деятельности студент овладевает знаниями, информация о которых содержится в различных носителях.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. В общем случае информационное содержание учебного процесса можно представить в виде обобщенного учебного текста, отдельные подсистемы которого представляются совокупностью информационных носителей, обеспечивающих учебный процесс. Характеризуя такой обобщенный учебный текст, следует, прежде всего, обратить внимание на его информационно–деятельностную направленность. Сам текст предстает при этом в виде источника дидактической информации, определяющей содержание и характер самостоятельной учебной деятельности учащегося. Учебная информация предъявляется учащемуся в виде определенным образом сконструированных ситуаций, в которых учтены цели учебного процесса, уровень обученности учащегося. Эти задачи, представляя собой генетическую "клеточку", в свернутом виде включают все определяющие обучение

факторы, из которых они затем развертываются уже в педагогическом своем качестве как элементы учебного процесса.

Уже из самого определения учебного текста следует, что он должен воплощать в себе целостную систему деятельности учащегося, а также содержать компоненты, обеспечивающие восприятие заключающейся в нем информации. Очень часто учебный текст трактуют как особую модель представления научных знаний. При этом нередко считают, что содержание и стиль такого текста принципиально не должны быть отличны от содержания и стиля научной публикации, в которых в систематизированном виде представляются результаты, полученные автором. Однако учебный текст – это, прежде всего, текст обучающий. Следовательно, он должен включать средства, благодаря которым деятельность учащегося стимулируется, мотивируется, программируется и реализуется, приводя, в конечном счете, к достижению целей, стоящих перед учебным процессом – овладение знаниями.

Вместе с тем вопрос соотношения совокупности профессиональных текстов с учебным текстом заслуживает более внимательного рассмотрения. В связи с этим стоит вспомнить, что каждый субъект деятельности одновременно является и субъектом общения, причем содержание деятельности обуславливает и содержание общения. Отсюда вытекает возможность определения объема необходимых знаний через анализ содержания и форм общения в организационных и ролевых структурах.

Если в ролевом плане такие ожидания могут быть сформулированы при подготовке специалистов исходя из содержания квалификационных характеристик, то в предметном – каждому уровню деятельности субъекта соответствует определенный тип знания, регулирующий эту деятельность и представленный в соответствующих профессионально ориентированных текстах, с которыми работает специалист.

При этом самым высоким уровнем знания будет отличаться деятельность специалиста, непосредственно связанная с объектом его профессиональной деятельности, с процессами его преобразования. Чем более ограничены функции тех или иных средств деятельности специалиста, тем ниже уровень используемых им знаний. В этом отношении каждый мир профессиональной деятельности может быть охарактеризован совокупностью текстов, используемых в практической деятельности специалиста и являющихся одним из ее результатов.

В каждом тексте зафиксирован объем необходимых понятий, методов и средств, что и определяет уровень и объем знаний,

овладение которыми необходимо для понимания этих текстов. В качестве таких профессиональных текстов выступают: научные статьи, обзоры, монографии, производственная, справочная литература, технические описания, инструкции и т. п. По мере удаления от центра, связанного с предметом профессиональной деятельности, и приближения к периферии профессионального мира число видов текстов, к которым обращается специалист, сокращается. В итоге отдельные участки профессиональной деятельности могут быть охвачены только инструкцией по пользованию, например, измерительным прибором.

О чем говорит приведенный пример? О том, что анализ текстов, которыми пользуется специалист, позволяет выявить необходимый объем требуемых знаний: **знания специалиста должны позволить ему работать с этими текстами.** Тогда учебные тексты должны фиксировать, не просто объем, полноту и профессиональную направленность нужной для их прочтения подготовки, но для каждого вида таких текстов характерен свой ведущий метод изложения: информативный, объяснительный, исследовательский, проблемный.

А так как с каждой областью профессиональной деятельности соотносится определенное число учебных текстов, в каждом из которых представлен свой ведущий метод изложения, то тексты в своей совокупности могут быть иерархически организованы по отношению к методу изложения более высокой степени общности. Методы изложения материала в текстах более низкого порядка органично входят в качестве элементов метода более высокого порядка. В своей полноте эти тексты, представленные в иерархически упорядоченной форме, и определяют объем знания по отношению к области профессиональной деятельности, полноту и глубину изучаемого материала, а также систему методов, которые должны быть использованы при построении содержания той или иной дисциплины.

Возвращаясь к особенностям учебного текста, стоит обратить внимание на значение обращенности содержания учебного текста к личности учащегося. Именно в такой обращенности заключен исходный смыслообразующий фактор, который позволяет с помощью учебной деятельности трансформировать учебную информацию в систему знаний человека. О роли личностного фактора в учебной деятельности, в частности, свидетельствуют результаты экспериментов, показавших, что учащиеся, как правило, решают не совсем ту задачу, которую перед ними ставит преподаватель: в ходе решения задачи они как бы доопределяют ее условия для себя.

Являясь источником информации, текст должен рассматриваться в общем контексте информационного процесса. Для

человека информация существует в виде знания. Знания, которыми человек владеет, представляют собой значимую для него информацию, опосредованную системой его деятельности. Усложнение субъективно значимой деятельности влечет за собой увеличение объема знаний (думается, именно этим обусловлен вывод польского ученого Леона Лейе, согласно которому эффективность учебного процесса является функцией множества методов и средств, использованных в учебном процессе). Таким образом, характер и степень сложности деятельности, носителем которой является учебный текст, определяется характером и глубиной тех знаний, которые учащийся должен приобрести в процессе его проработки.

Вместе с тем неверно утверждение, согласно которому создание целостной системы учебной деятельности – технологии обучения – автоматически должно привести к появлению соответствующей системы знаний. Последнее может иметь место только в том случае, когда сама деятельность является следствием активности, заинтересованности учащегося, избирательно воспринимающего текст, исходя из уже имеющихся знаний, сложившейся системы ценностей, определяющих направление развития личности учащегося. Это положение можно распространить и на процесс подготовки специалиста: ее цель – формирование определенной системы профессиональных ценностей и соответствующих способов деятельности, обеспечивающих их реализацию.

Учащийся воспринимает из учебного текста только некоторый срез предложенной ему информации. При этом он исходит из стоящих перед ним, как будущим профессиональным работником, целей, которые разделяют информацию на существенную и несущественную. Этим–то и объясняется необходимость включения в учебные тексты информационных материалов, удовлетворяющих запросы учащихся. Процесс перевода информации текста в знания происходит при многократной работе с текстом, в ходе которой информация последнего как бы "вычерпывается". Это обстоятельство очень важно учитывать при определении объемов учебных текстов, в частности учебников. Воспринимаемая при этом информация определяется познавательной активностью учащегося, которая проявляет себя в специфической диалогической вопросно–ответной форме, реализуемой на уровне, прежде всего, внутреннего диалога.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Итак, здесь приведены лишь некоторые проблемы, связанные с созданием полноценных учебных текстов. Безусловно, проблема учебного текста значительно шире. Но этой проблемой пока мало кто занимается. Более того, ее специфика пока в полной мере

даже и не выявлена. Именно поэтому мы до сих пор работаем и, по-видимому, еще очень долго будем работать не с учебными, а с квазиучебными текстами, с их избыточной информативностью, без учета специфики учебной деятельности учащегося, деятельностного происхождения наших знаний, с учебниками, выступающими не столько средством обучения, сколько средством, затрудняющим достижение целей, за которые мы ратуем, стремясь обеспечить повышение эффективности подготовки выпускников вузов.

Харченко Н.

ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ПРОФЕСІЙНО– ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті висвітлено особливості організації й проведення педагогічної практики у ВНЗ I–II рівня акредитації (педучилищах і коледжах). Розкрито роль і значення даного виду практики для формування в студентів університету професійно–педагогічних умінь викладача психолого–педагогічних і методичних дисциплін у ВНЗ I–II рівня акредитації.

Ключові слова: професійно–педагогічні вміння, педагогічна практика, спостереження, аналіз, самоаналіз, структурні компоненти практики, види діяльності викладача, професійна майстерність.

Педагогічна практика у ВНЗ I–II рівня акредитації (педучилищах і коледжах) є складовою частиною цілісного освітнього процесу Державного вищого навчального закладу “Переяслав–Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”. Практика передбачена навчальним планом й розрахована на підготовку фахівців освітньо–кваліфікаційного рівня 7.010101 – “спеціаліст”, спеціальності “Дошкільне виховання”.

Практика має надзвичайно важливе значення для студентів. Вона спрямована на формування професійної майстерності й компетентності викладача ВНЗ; дає можливість студентам–практикантам закріпити теоретичні знання про цілі, завдання, зміст, технології освіти, навчання й виховання студентів педучилищ і коледжів, сформуванню в майбутніх викладачів професійні вміння й навички, пов’язані з аналізом, проектуванням й конструюванням навчального процесу й виховної роботи у вищих закладах освіти I–II рівнів акредитації. Проходження педагогічної практики дає змогу студентам отримати кваліфікацію “Викладач психолого–педагогічних і методичних дисциплін у ВНЗ I–II рівнів акредитації”.

Мета статті – висвітлити особливості організації й проведення педагогічної практики в педучилищах і коледжах; розкрити мету, завдання, зміст, структурні компоненти практики, професійно–педагогічні вміння викладача ВНЗ I–II рівня акредитації

Отже, згідно навчального плану на практику у ВНЗ I–II рівня акредитації (педагогічних училищах і коледжах) відведено 4 тижні в X семестрі.

Мета практики – формування в студентів професійної готовності до педагогічної діяльності викладача у ВНЗ I–II рівня акредитації (педучилищах і коледжах).

Завдання практики:

1. Розширювати й конкретизувати знання студентів про зміст, функції, структуру ВНЗ I–II рівня акредитації, особливості організації навчальної, виховної, методичної роботи в педучилищі (коледжі); матеріально–технічне й навчально–методичне забезпечення педагогічного процесу.

2. Розвивати в студентів професійні вміння й навички педагогічної діяльності викладача ВНЗ I–II рівня акредитації; залучати практикантів до різноманітних форм навчальної роботи в якості викладача педагогічного училища (коледжу).

3. Вчити студентів керувати педагогічною практикою студентів педучилища (коледжу) в дошкільних навчальних закладах.

4. Конкретизувати знання студентів про зміст, особливості організації й здійснення виховної роботи в педучилищі (коледжі).

5. Формувати в практикантів педагогічні здібності куратора (класного керівника) академічної групи.

6. Залучати студентів до методичної роботи викладача ВНЗ I–II рівня акредитації

Під час проходження педагогічної практики студенти оволодівають такими **професійно–педагогічними вміннями:**

- аналізувати та оцінювати стан навчально–виховної й методичної роботи в педагогічному училищі (коледжі); проектувати навчально–виховний процес і методичну роботу;

- працювати з навчальними посібниками, підручниками, хрестоматіями, методичними рекомендаціями, періодичною літературою; аналізувати їх зміст, узагальнювати й систематизувати наукову інформацію з метою перетворення в матеріал для викладання;

- аналізувати передовий педагогічний досвід викладачів педучилища (коледжу) з метою узагальнення й запровадження його в практику своєї педагогічної діяльності;

- розробляти календарно–тематичний план вивчення навчальної дисципліни, конспекти навчальних занять різних видів і типів;

- складати навчально–методичні картки навчальних занять;
- визначати тему, формулювати мету й завдання навчального заняття, проектувати його структуру; продумувати й компоувати зміст навчального матеріалу, підбрати найбільш ефективні методи й засоби його реалізації (викладання);
- встановлювати міжпредметні й внутріпредметні зв'язки у процесі викладання навчальних дисциплін;
- планувати самостійну роботу студентів педучилища (коледжу);
- діагностувати й оцінювати рівень знань, умінь і навичок студентів ВНЗ I–II рівня акредитації; організовувати різні форми контролю й перевірки знань, умінь і навичок;
- спостерігати, аналізувати й контролювати педагогічну діяльність студентів педучилища (коледжу) на практиці в ДНЗ;
- проводити індивідуальні заняття; консультувати студентів ВНЗ I–II рівня акредитації щодо підготовки до навчальних занять, педагогічної практики в базовому ДНЗ;
- планувати, організовувати й проводити виховні заходи; аналізувати ефективність їх проведення;
- здійснювати самоаналіз і самооцінювання навчально–виховної й методичної роботи під час проходження педагогічної практики.

У перший день практики в педучилищі (коледжі) організовується ознайомлююча екскурсія по навчальному закладу, зустріч з директором, адміністрацією вузу й викладачами, які беруть участь у практиці. Під час екскурсії студенти вивчають структурну організацію вузу (адміністративні, службові приміщення, бібліотека), звертають увагу на оформлення інтер'єра коледжу (училища), розміщення навчальної інформації, види учбових кабінетів, їх навчально–методичне оснащення, матеріально–технічне забезпечення навчального процесу (упровадження інформаційних технологій, комп'ютеризація тощо).

Щоб отримати повноцінне уявлення про навчальний заклад, історію його створення, традиції, особливості організації навчально–виховної й методичної роботи студенти проводять бесіди із заступниками директора з навчальної, виховної роботи, завідувачем відділу практики, методистом коледжу (педучилища).

У цей день практиканти аналізують навчально–нормативні документи, що регламентують роботу освітнього закладу (ліцензійні, акредитаційні справи, статут педучилища (коледжу), річний план роботи освітнього закладу, навчальний план зі спеціальності “Дошкільне виховання”). Обов'язково студенти вивчають розклад

навчальних занять, звертаючи увагу на те, в які дні заплановано навчальні заняття з дошкільної педагогіки, дитячої психології, методик; коли заплановано вихід студентів педучилища (коледжу) в ДНЗ на практику; коли в академічних групах проходять кураторські години; яка тривалість навчальних занять; розклад дзвінків.

На основі вивченого розкладу студенти складають *індивідуальний календарний план педагогічної практики*.

Увесь період практики студенти працюють за *програмою*, згідно з якою **зміст практики** складають такі її розділи:

- навчальна робота;
- керівництво педагогічною практикою студентів педучилищ і коледжів у ДНЗ;
- виховна робота;
- методична робота.

Структурними компонентами практики є:

- ✓ спостереження студентів за особливостями організації й здійснення викладачем навчальної, виховної й методичної роботи;
- ✓ самостійна робота практикантів по закріпленню професійних умінь і навичок педагогічної діяльності;
- ✓ аналіз і самоаналіз, оцінка і самооцінка педагогічної діяльності.

Протягом практики студенти *спостерігають* й *аналізують*:

- не менше 20 годин навчальних занять, які проводять викладачі дошкільної педагогіки, дитячої психології, методик;
- не менше 10 годин навчальних занять, проведених колегами–практикантами;
- відвідують і аналізують 1–2 виховні заходи;
- спостерігають (за узгодженням з адміністрацією коледжу чи училища) засідання предметно–циклової комісії, педагогічної (методичної) ради, школи передового педагогічного досвіду, молодого педагога, семінару завідувачів кабінетами, кураторів (класних керівників) академічних груп.

У процесі *спостереження* навчальних занять, виховних заходів, різних форм методичної роботи практиканти конкретизують свої знання про педагогічні технології навчання й виховання студентів педучилища (коледжу); виокремлюють найкращий, на їхню думку, стиль спілкування викладача зі студентами; споглядають новаторство у викладанні навчального матеріалу, у вихованні молоді; збагачують уявлення про способи взаємодії з аудиторією й шляхи її активізації; пізнають специфіку роботи предметних (циклових) комісій, педагогічної (методичної) ради тощо.

Спостереження сприяють розвитку в практикантів професійно спрямованого мислення, а також глибшому розумінню студентами функцій і специфіки діяльності викладача ВНЗ I–II рівня акредитації

Аналіз спостережуваного допомагає розвивати в студентів інтерес до майбутньої професійної діяльності, пізнавати специфіку професії педагога.

Перед тим, як проаналізувати навчальне заняття, практиканти визначають, який вид аналізу вони будуть здійснювати – структурний, аспектний, психологічний чи комплексний.

Так, у процесі *структурного аналізу* практиканти виявляють структурні й структурно–часові елементи навчального заняття, з'ясовують їх доцільність.

Аспектний аналіз навчального заняття спрямований на розгляд, детальне й всебічне вивчення та оцінку практикантами під певним кутом зору якогось боку чи окремої мети заняття у взаємозв'язку з результатами діяльності студентів (наприклад, методи, прийоми й засоби навчання у професійній підготовці студентів педучилища (коледжу); перевірка та оцінювання знань, умінь і навичок студентів, індивідуально–педагогічна майстерність викладача та ін.).

У процесі здійснення *психологічного аналізу* заняття практиканти виявляють й оцінюють дотримання викладачем психологічних вимог до навчального заняття (ступінь забезпечення пізнавальної діяльності студентів, їх активності; прояв пізнавальних інтересів; забезпечення педагогом психологічної комфортності навчального заняття та ін.).

Комплексний аналіз заняття передбачає розгляд в єдності і взаємозв'язку завдань, змісту, форм і методів навчання, реалізації дидактичних принципів, а також видів навчальної діяльності студентів за такими характеристиками, як рівні засвоєння знань і способів діяльності, пізнавальний розвиток студентів, результативність заняття.

Компетентність майбутнього педагога формується безпосередньо в процесі професійної діяльності. Тому студенти на практиці **самостійно**:

- проводять 2–3 пробні навчальні заняття;
- проводять залікові навчальні заняття (4 години з дитячої психології, 6 годин – з дошкільної педагогіки і окремих методик);
- організовують 1–2 позакласні виховні заходи;
- разом зі студентами педучилища (коледжу) 2–3 рази відвідують ДНЗ;

- беруть участь в одній із форм методичної роботи викладача ВНЗ I–II рівня акредитації

Проведення лекційних, практичних, семінарських, лабораторних занять, консультацій (**навчальна робота**) дає змогу розвивати в студентів педагогічні здібності викладача, зокрема: **когнітивні** (загальна ерудиція; рівень психолого–педагогічних і методичних знань; вміння ставити й розв’язувати пізнавальні завдання; гнучкість і оперативність мислення; здатність до аналізу педагогічної діяльності тощо); **організаторські** (вміння “тримати” аудиторію, зосереджувати увагу слухачів; раціонально використовувати час на занятті; організувати навчальну роботу підгрупами, індивідуально тощо); **комунікативні** (здатність до співробітництва; вміння підтримувати дискусію на занятті, вести діалог; вміння слухати та ін.).

Читання фахових дисциплін – дошкільної педагогіки, дитячої психології, методик – дозволяє студентам у практичній діяльності оперувати науковою термінологією, визначити модель спілкування зі студентами під час заняття, виробити стиль викладання навчального матеріалу, проявити індивідуальну творчість в організації навчального процесу. “Роль” викладача дає змогу студентам оволодівати педагогічною технікою й режисурою проведення навчальних занять, педагогічною етикою, а головне – формувати **імідж викладача** (креативність, енергійність, оптимістичність, педагогічна імпровізація, винахідливість).

У процесі керівництва педагогічною практикою в майбутніх педагогів розвиваються професійні вміння й навички викладача–методиста. Виконуючи обов’язки керівника педагогічною практикою, студенти контролюють й коригують навчально–виховну роботу студентів педучилищ (коледжів) з дошкільниками в ДНЗ; консультують студентів (як правильно написати конспект заняття, яку наочність доцільно використовувати, як організувати режимні процеси з дошкільниками, спланувати спільну роботу з батьками; ознайомлюють вихователів з інноваційними технологіями навчання й виховання дошкільників, сучасними методиками, програмами та ін.).

Встановлення контактів зі студентами педучилища (коледжу), підтримка з ними активної взаємодії – одне з важливих завдань педагогічної практики. Успішній його реалізації сприяє проведення студентами **виховної роботи**.

Перед тим як спланувати виховну роботу, практиканти проводять бесіди зі студентами, визначають їхні інтереси, побажання. Вислухавши пропозиції, вони підбирають теми заходів, розробляють сценарії їх проведення, організують і проводять екскурсії до музеїв, тематичні вечори, круглі столи та інші заходи.

Значна увага на практиці приділяється **методичній роботі**, яка спрямована на розвиток у практикантів професійної (методичної) майстерності педагога–дослідника. Зміст методичної роботи передбачає участь практикантів у засіданнях предметно–циклової комісії, педагогічної (методичної) ради, школи передового педагогічного досвіду, молодого викладача, семінарах кураторів (класних керівників) академічних груп, завідувачів кабінетами; участь у педагогічних читаннях, семінарах–практикумах; організації тематичних виставок, оформленні методичних куточків та ін.

Зміст *самостійної роботи* студентів на практиці складають завдання навчально–тренувального характеру, творчі завдання й завдання на рефлексію особистісно–професійних якостей.

Навчально–тренувальні завдання (складання календарно–тематичних, поурочних планів, навчальних програм, навчально–методичних карток, конспектів виховних заходів, плану виходів на педагогічну практику в ДНЗ тощо) сприяють розвитку в студентів навичок проектування навчально–програмної документації.

Творчі завдання сприяють виробленню в практикантів навичок самоосвіти, спрямовують увагу студентів на змістовий бік навчально–методичного оснащення навчальних занять у ВНЗ I–II рівня акредитації, дають можливість практикантам накопичувати дидактичний матеріал для самостійного проведення навчальних занять. Це такі завдання, як: розробка системи проблемно–пошукових запитань (завдань, ситуацій), які можна використовувати під час проведення навчальних занять різних видів і типів; розробка інтелектуально–розвивальних, ділових ігор, дидактичних ребусів, кросвордів; складання карток–завдань, діагностичних тестів для контрольної перевірки знань студентів педучилища (коледжу); написання сценаріїв виховних заходів, виготовлення наочності тощо.

Завдання на *рефлексію* особистісно–професійних якостей формують в майбутніх викладачів уміння коригувати власну професійну діяльність й керувати нею. Основу таких завдань складають опитувальники, діагностики професійної підготовленості студентів до педагогічної діяльності.

Слід зазначити, що під час практики кожен із самостійно проведених студентами видів роботи обговорюється й аналізується колективно. Важливою частиною таких дискусій–обговорень є *самоаналіз*, у процесі якого практиканти оцінюють рівень виконання поставлених перед ними завдань, результативність використовуваних методів і прийомів, форм і засобів роботи, позитивні сторони й недоліки здійсненої діяльності.

Закінчується практика підсумковою конференцією, під час якої узагальнюються результати педагогічної практики в училищах (коледжах). Студенти готують короткі доповіді, в яких розкривають значення практики для власного професійного становлення як викладача, обговорюють труднощі, які виникли в них під час проходження практики, висловлюють міркування щодо вдосконалення програми практики, її організації й проведення.

До конференції студенти оформлюють *звітну документацію*, а саме:

1. Індивідуальний календарний план роботи з відміткою студента про виконання кожного виду роботи, підписами викладачів педучилища (коледжу), а також керівника–методиста.
2. Щоденник з аналізом роботи під час практики.
3. Конспекти самостійно проведених навчальних занять (з навчально–методичними картками до них), протоколами обговорення й аналізу.
4. Конспекти позакласних виховних заходів з протоколами їх обговорення й аналізу.
5. Психолого–педагогічна характеристика на академічну групу.
6. Звіт про проходження педагогічної практики.
7. Характеристика на студента–практиканта з оцінкою й печаткою навчального закладу.

Загальна *оцінка практики* складається з оцінок, отриманих практикантом за виконання кожного розділу програми (навчальна робота, керівництво педагогічною практикою, виховна й методична робота).

Критеріями оцінювання педагогічної практики є такі:

1. *Рівень володіння знаннями* (орієнтування в змісті навчальних дисциплін у цілому й конкретній темі зокрема; логіка побудови змісту навчального матеріалу; аргументованість, доказовість запропонованої навчальної інформації).
2. *Рівень сформованості професійних умінь* педагогічної діяльності викладача (вміння здійснювати особистісно орієнтований підхід у педагогічному процесі; активізувати учбово–пізнавальну діяльність студентів ВНЗ I–II рівня акредитації; здійснювати самоаналіз, самоконтроль, коригувати власну діяльність).
3. *Ступінь самостійності й творчості* в організації діяльності (самостійність у розробці змісту, підборі методів і прийомів навчання; методики викладання; володіння педагогічною імпровізацією; прояв творчості в педагогічній діяльності).

4. *Особисте ставлення студентів до практики* (прояв інтересу, зацікавленості; дисциплінованість студентів; активність, ініціативність).

5. *Якість оформлення документації й своєчасне представлення на звітній конференції.*

Насамкінець, не можна не зупинитися на проблемах, що виникають у процесі організації й проведення даного виду практики, а саме: не завжди просто “вписатися” у внутрішній розклад й “життя” іншого навчального закладу; потребує вдосконалення система діагностики індивідуального рівня професійної підготовленості студентів до педагогічної діяльності; актуальною є розробка системи моніторингу якості підготовки спеціалістів на педагогічній практиці.

Але, незважаючи на труднощі, що виникають у процесі організації педагогічної практики, можна з упевненістю сказати, що вона проходить з урахуванням сучасних вимог щодо підготовки викладачів фахових дисциплін у ВНЗ I–II рівня акредитації (педучилищах і коледжах).

Хижняк А.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Сделана попытка проанализировать проблему организации самостоятельной работы студентов в современных условиях формирования творческой активной личности, свободно владеющей профессией и стремящейся к профессиональному росту.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, знания, планирование, контроль, творческая активность, профессиональная мобильность*

Самостоятельная работа студентов наряду с аудиторной представляет одну из форм учебного процесса и является существенной его частью. Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки: самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

Методологическую основу самостоятельной работы студентов составляет деятельностный подход, когда цели обучения ориентированы на формирование умений решать типовые и нетиповые задачи, т. е. на реальные ситуации, где студентам надо проявить знание конкретной дисциплины.

Любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности своего профиля, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению новых проблем, опытом социально – оценочной деятельности. Две последние составляющие образования формируются именно в процессе самостоятельной работы студентов. Преподаватель лишь организует познавательную деятельность студентов. Студент сам осуществляет познание. Самостоятельная работа завершает задачи всех видов учебной работы. Никакие знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Кроме того, самостоятельная работа имеет воспитательное значение: она формирует самостоятельность не только как совокупность умений и навыков, но и как черту характера, играющую существенную роль в структуре личности современного специалиста высшей квалификации. Основой самостоятельной работы служит научно – теоретический курс, комплекс полученных студентами знаний. При распределении знаний студенты получают инструкции по их выполнению, методические указания, пособия, список необходимой литературы.

Самостоятельная работа способствует:

- Углублению и расширению знаний;
- Формированию интереса к познавательной деятельности;
- Овладению приемами процесса познания;
- Развитию познавательных способностей.

Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

Этапы и приемы самостоятельной работы студентов:

1. подбор рекомендуемой литературы;
2. знакомство с вопросами плана семинарского занятия и методической разработки по данной теме;
3. определение вопросов, по которым нужно прочитать или законспектировать литературу;
4. составление схем, таблиц на основе текста лекций, учебника, монографии.

Самостоятельная работа студентов более результативна, если в ней участвуют два и более студентов. Групповая работа усиливает мотивацию и интеллектуальную активность студентов, повышает эффективность познавательной деятельности студентов благодаря взаимному контролю.

Самостоятельная работа выполняется с использованием опорных дидактических материалов, призванных корректировать работу студентов и совершенствовать ее качество.

Виды самостоятельной работы студентов:

1. Конспектирование.
2. Реферирование литературы.
3. Аннотирование книг, статей.
4. Выполнение заданий поисково–исследовательского характера.
5. Углубленный анализ научно–методической литературы, проведение эксперимента.
6. Работа на лекции: составление или слежение за планом чтения лекции, проработка конспекта лекции, дополнение конспекта рекомендованной литературой.
7. Участие в работе семинара: подготовка конспектов выступлений на семинаре, рефератов, выполнение заданий.
8. Контрольная работа – письменное выполнение.
9. Выполнение заданий по наблюдению и сбору материалов в процессе практики.

Самостоятельная работа носит деятельностный характер и поэтому в ее структуре можно выделить компоненты, характерные для деятельности как таковой: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль. В связи с этим можно выделить условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы:

1. мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);
2. четкая постановка познавательных задач;
3. алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения;
4. четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;
5. определение видов консультационной помощи (консультации установочные, тематические, проблемные);
6. критерии оценки, отчетности и т.д.;
7. виды и формы контроля (практика, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.).

Самостоятельная работа включает воспроизводящие творческие процессы в деятельности студента. В зависимости от этого различают три уровня самостоятельной деятельности студентов:

1. Репродуктивный (тренировочный) уровень. Познавательная деятельность студента проявляется в узнавании, осмыслении,

запам'ятовування. Цель такого роду робіт – закріплення знань, формування умінь, навчальних.

2. Реконструктивний рівень. В ході самостійних реконструктивних робіт відбувається перебудова рішень, складання плану, тезисів, анотація, на цьому рівні можуть виконуватися реферати.

3. Творчий, пошуковий рівень. Самостійна творча робота вимагає аналізу проблемної ситуації, отримання нової інформації. Студент повинен самостійно здійснити вибір засобів і методів рішення.

Завдання вищої освіти – формувати творчу активність особистості, вільно володіє своєю професією і орієнтованою в суміжних областях діяльності, готовою до постійного професійному зросту, соціальної і професійної мобільності. Рішення цих завдань неможливо без підвищення ролі самостійної роботи студента над навчальним матеріалом, яку викладач планує, організує, контролює і об'єктивно і вільно оцінює.

Література:

1. Насімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології. Навч. Посібник. – К.: Просвіта, 2000. – 368с.

2. Смоляков С.Л. Процес викладання як допомога в самостійній роботі студентів //Актуальні проблеми інженерної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах інженерно-педагогічного профілю. – Харків: УПА, 2001.

Цибулько Г., Брайко М.

РІЗНОМАНІТНІСТЬ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ПЕРЕДАЧІ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Дана стаття висвітлює різноманітні форми електронних засобів передачі навчальної інформації з урахуванням потреб дистанційного навчання.

Ключові слова: електронні форми і засоби передачі; навчальна інформація; дистанційне навчання.

Постановка проблеми і її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Програмне забезпечення для комп'ютеризованого навчання пройшло у своєму розвитку кілька етапів. На першому етапі використання електронно обчислювальних машин (ЕОМ) у навчальному процесі розроблялися програми автоматизації окремих етапів розрахункових, проектних, графічних і інших робіт у ході лабораторних і практичних занять, курсового і дипломного проектування. У цей же час з'явилися перші програми контролю й оцінки знань учнів, програмованого навчання в тестовому режимі. Пізніше акцент змістився на розробку програмного

забезпечення автоматизованих навчальних систем, які забезпечують не тільки навчання конкретним знанням, але й перевірку цих знань, їх інтелектуальну інтерпретацію, можливість підказки та інші функції. На цьому етапі була усвідомлена необхідність інтерактивних режимів роботи, використання засобів машинної графіки і методів штучного інтелекту, а також наявність інструментальних засобів розробки навчальних програм. Наступний етап пов'язаний з новим змістом комп'ютеризованого навчання, а саме – з дистанційним навчанням.

Виділення невирішених частин проблеми. Автоматизація проектування і розробки програмного забезпечення освітнього середовища дистанційного навчання вимагає розмежування між програмними засобами, що забезпечують комунікаційну інфраструктуру для освітніх технологій дистанційної освіти (ДО), спеціалізованим інформаційно–освітнім середовищем і курсами ДО та інструментальними засобами розробки навчальних програм ДО. Саме остання група у формі інтегрованої системи приймається як базове програмне забезпечення ДО.

До основних видів комп'ютерних програм, розроблених для удосконалення навчального процесу відносяться наступні: електронний підручник; навчальні мультимедійні засоби; лабораторний практикум; тренажер; контролююча програма; база даних.

Мета статті – ознайомити викладачів з різноманітними формами електронних засобів передачі навчальної інформації, функціональними і структурними складовими учбового програмного забезпечення (ПЗ) з урахуванням потреб дистанційного навчання.

Викладання основного змісту. Електронний підручник.

Електронний підручник – програмно–методичний комплекс, що забезпечує можливість самостійно освоїти навчальний курс або його розділ. Він поєднує в собі властивості звичайного підручника, довідника, задачника і лабораторного практикуму.

Варто виділити дві основні вимоги до електронних підручників:

– електронний підручник повинен дозволяти вивчати курс, користуючись тільки ним і програмним забезпеченням (ПЗ), що входить до складу підручника;

– електронний підручник повинен надавати учню оптимальне поєднання різних способів вивчення курсу.

Слід виділити такі особливості створення електронного підручника, які спираються на методологію освіти:

– необхідність забезпечення самостійного засвоєння матеріалу повністю виключає викладача з процесу навчання, залишаючи за ним вирішення навчально–методичних задач на стадії створення

електронного підручника і настроювання ПЗ на конкретний навчальний процес;

– надання учневі можливості оптимально поєднувати різні способи вивчення курсу, що в кінцевому результаті призводить до необхідності реалізації в ПЗ електронних підручників різних методичних прийомів, які доступні викладачеві–розробнику, що спричиняє ускладнення структури і громіздкість ПЗ. Хоча при цьому студент сам вибирає зручну для нього форму навчання.

Наслідком вищесказаного є висока вартість розробок:

– витрати на розробку ПЗ, що забезпечує 1 час курсової роботи, оцінено в 10 тисяч доларів США;

– витрати на розробку 6–семестрового автоматизованого курсову по вищій математиці оцінюються в 3–5 мільйонів доларів США.

Багато проблем, перерахованих вище, можуть бути вирішені при використанні методу штучного інтелекту на етапі формування навчального матеріалу і сценарію підручника. Використання методів штучного інтелекту дозволяє значно підвищити гнучкість і порівняно легку здатність до модифікації сценарію електронного підручника.

Цікавість навчального матеріалу, що представляється, забезпечується використанням засобів *машинної графіки*, а простота роботи з ПЗ підтримується спеціально розробленими інтерфейсами задля певного предмету. У більшості діючих програмно орієнтованих (ПО) електронних підручниках існує база даних з контролю знань учнів.

Навчально–мультимедійне середовище.

Наступним видом комп'ютерних навчальних програм є навчально –мультимедійне середовище (НМС) – навчальне ПЗ, що дозволяє оперувати з об'єктами певного класу. НМС реалізує відносини між об'єктами, операції над об'єктами і відносинами, що відповідають їхньому визначенню, а також забезпечує наочне представлення об'єктів та їх властивостей. Студент оперує об'єктами НМС, керуючись методичними вказівками з метою досягнення поставленої дидактичної цілі, або робить дослідження мети і задачі, які поставлені самостійно.

Особливості методології НМС:

НМС як засіб навчання надає можливість розвитку найвищих, продуктивних форм мислення. Досягнення реальної самостійності учня можливо при використанні методів штучного інтелекту, для чого необхідно:

– частково замінити алгоритмічну частину ПЗ освітнього середовища на декларативний опис у формі бази знань;

– замінити частково керуючу частину ПЗ освітнього середовища механізмом логічного висновку;

– надати навчальну можливість зміни змісту бази знань;

Хоча освітнє середовище орієнтоване на самотійну роботу, але проте повинно мати визначені види контролю, або протоколювання дій користувача, що з застосуванням методів штучного інтелекту допоможе сформувати модель навчального предмета.

Лабораторний практикум

ПЗ лабораторного практикуму служить для проведення спостережень над об'єктами, їх взаємозв'язками або деякими їх властивостями, для обробки результатів спостереження, для їхнього чисельного і графічного представлення і для дослідження різних аспектів використання цих об'єктів на практиці.

Одне з основних вимог до лабораторного практикуму має такий вигляд: повинна бути чітко визначена мета експерименту, описані засоби і методики проведення експерименту, методи обробки й аналізу експериментальних даних, форма звіту.

Слід зазначити, що лабораторний практикум по своєму визначенню і поставленим цілям повинен бути складовою частиною НМС. Функції лабораторних практикумів повинні виконувати спеціальні мультимедійні блоки у структурі ПЗ, що мають проводити поточну перевірку та закріплення знань. ПЗ лабораторного практикуму повинне включати засоби редагування для представлення звіту і визначені види контролю виконаного завдання.

Тренажер

ПЗ тренажерів служить для обробки і закріплення технічних навичок рішення задач. Тренажери забезпечують одержання теоретичної інформації й опис прийомів рішення задач, тренування на різних рівнях самотійності, контроль і самоконтроль і повинні включати наступні режими роботи: теорія, демонстрація прикладів, робота з репетитором, самотійна робота, самоконтроль.

Серед основних вимог до ПЗ тренажерів виділимо наступні:

– у режимі репетитора бажано передбачити всі можливі шляхи рішення;

– шлях просування повинен визначатися самим учнем.

Особливості методології тренажерів.

– Бажання "передбачити всі можливі шляхи рішення" значно ускладнює ПЗ тренажерів і реально досягне тільки для формалізованих задач і алгоритмів.

– ПЗ тренажера повинно включати засоби редагування і базу контролю знань.

– Той, хто навчається, повинен вирішувати тільки ті задачі, що пропонує тренажер, і не може самотійно сформулювати аналогічну

задачу для рішення, що викликано відсутністю інтелектуалізації ПЗ тренажерів.

– Інтелектуалізація тренажерів для підвищення самостійності дій учня і одночасне ускладнення розв'язуваних задач трансформують тренажери в НМС.

– Розширення кола задач, навички рішення яких відпрацьовує і закріплює тренажер, вимагає використання засобів машинної графіки.

– Вимога про можливість одержання будь-яких комплексних довідок за усім курсом максимально збільшує трудомісткість розробки необхідних баз даних.

– Рішення зазначених проблем можливо шляхом використання інтелектуальних баз даних текстового типу.

Висновок. Впровадження кожної з висвітлених вище структур та формувань дозволяє значно гнучкіше контролювати вплив та надання учбової інформації, вчасно на потрібному етапі проводити контроль отриманих знань. Електронний формат навчання надає можливість вивчати потрібну інформацію за необмежений термін часу і саме тоді, коли учень вважає це більш доцільним.

Література:

1. Андреев А. А., Пилипонский А. Г. Проблемы применения Интернет – технологий в учебном процессе // Матер. VIII междунар. конф. Новые технологии в образовании. – Троицк, 1998 г.

2. Нуждин В. Н. Информатизация и система тотального управления качеством. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы // Матер, шестой междунар. конф. по ДО. – Россия, Москва, 25–27 нояб. 1998 г. – С.317–336.

3. Ясулайтіс В. А. Дистанційне навчання: Метод.реком. – К.: МАУП, 2005. – 72 с.

4. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

5. Белякова А. Опыт применения технических средств при обучении учащихся // Автомобильный транспорт. – 1995. – №3 – с.21–25.

Чеботкова Н., Главатских И.

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ–ЗАОЧНИКОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья рассматривает пути оптимизации планирования, организации и контроля самостоятельной работы студентов–заочников по иностранному языку.

Ключевые слова: *методы самостоятельной работы, учебный процесс, внеаудиторная работа.*

Постановка проблемы в общем виде и её связь с важными научными и практическими заданиями. Происходящие в современном мире глубокие структурные изменения, а также состояние модернизации отечественной науки требуют поиска новых форм и методов организации учебного процесса.

Вследствие расширяющихся межгосударственных научных и культурных контактов, обмена научно–технической информацией и специалистами, интеграции усилий при решении глобальных проблем все более возрастающее значение приобретает необходимость знания выпускниками ВУЗов иностранного языка, практическая польза которого будет определяться способностью специалиста использовать информацию из зарубежных источников – устных и письменных.

Анализ основных исследований и публикаций, в которых начато исследование данной проблемы и на которые опирается автор. Проблеме самостоятельной работы студентов в высшей школе посвящены работы таких педагогов и методистов как А.В.Бухбиндер, М.Л.Демьяненко, Н.А.Давыдовой, Л.И.Поважной, И.А.Рапопорт и других исследователей.

Формулирование целей статьи. Целью данной статьи является анализ предпосылок к самостоятельной работе по иностранным языкам студентов заочной формы обучения.

Предпосылкой успешного обучения иностранному языку является правильное планирование, организация и контроль самостоятельной учебной деятельности студента, которая к тому же имеет решающее значение в формировании личности будущего специалиста.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. Обучение и учение составляют, как известно, две стороны учебно–воспитательного процесса. Успешная учебная деятельность студента в аудитории в принципе невозможна без его активной самоподготовки. По–существу, аудиторские занятия являются средством подготовки студентов к самостоятельной работе, т.к. знания, умения и навыки, получаемые студентами в ходе обязательных (аудиторных) занятий составляют лишь необходимое условие для участия в самостоятельной работе. Главным содержанием учебного процесса становится в итоге самостоятельная работа студентов.

Организация самостоятельной учебной деятельности преследует свои цели. В ней студент «интериоризирует» учебный материал, т.е. усваивает его в контексте самостоятельного решения коммуникативных или мыслительных задач, а затем и систематизирует. При этом с помощью различных средств

формируются также навыки употребления усваиваемого материала в различных коммуникативных ситуациях.

Если в процессе научения студент адаптируется к системе обучения, то в самостоятельной учебной деятельности происходит обратное: студент адаптирует систему обучения к себе, своим способностям, создавая по сути дела свою собственную систему учения, равно как и свою систему знаний, умений и навыков. Иначе говоря, язык как система, существующая вне индивидуума, должно стать личностной, внутренней системой, обеспечивающей взаимодействие этого индивидуума с определенной языковой средой.

Несмотря на важность этой задачи, методика обучения иностранным языкам уделяет, к сожалению, недостаточно внимания самостоятельной учебной деятельности студентов. Целенаправленно, сознательно эта деятельность не организуется и студенты, как правило, предоставлены самим себе в выработке собственной методики самостоятельных занятий по языку.

Каковы же возможные пути оптимизации решения конкретных проблем, возникающих при организации, планировании и контроле самостоятельной работы по иностранному языку?!

Основной задачей овладения иностранным языком на неязыковых факультетах является, как известно, подготовка будущего специалиста к чтению и переводу научно–технической литературы. Это обуславливает ограничение объема общественно–бытовой лексики и перенесение акцента с теоретических вопросов языка на его практические приложения. Для детального анализа самостоятельной учебной работы студентов при изучении иностранного языка на таких факультетах целесообразно выделить ее основные формы. С одной стороны, она может быть разделена на самостоятельную аудиторную и самостоятельную внеаудиторную, с другой–классифицирована по содержанию решаемой учебной задачи на работу по овладению: грамматическим материалом, лексикой (бытовой, общественно–политической, общенаучной и специальной), принципами перевода и навыками устной речи.

Аудиторная самостоятельная работа над грамматическим материалом, как правило, включает: перевод предложений с грамматическими конструкциями, подлежащими усвоению; упражнения на подстановку, основанные на принципах программирования; упражнения, связанные с поиском примеров на изучаемое грамматическое правило; анализ употребления грамматических конструкций в данном тексте без его детального перевода.

Такие традиционные виды работы определены многолетней педагогической практикой и весьма эффективны при изучении

грамматического материала. Однако требования оптимизации диктуют необходимость использования приемов, активизирующих мышление студентов при работе над грамматикой. Например, следует шире использовать индуктивный метод, при котором студентам предлагается самостоятельно выводить правила, анализируя ряд специально подобранных примеров, где присутствуют конструкции на грамматическое правило, которое студент должен сформулировать сам.

Другой путь оптимизации самостоятельной работы над грамматическим материалом – активное использование метода сравнения частного с общим, который особенно эффективен при изучении времен.

Наконец, необходимым условием оптимальной организации является тщательный отбор грамматического материала по принципам частотности его использования в литературе по данной специальности.

Внеаудиторная работа студентов над грамматикой должна быть логическим продолжением конкретной аудиторной работы. Как правило, она сводится к закреплению грамматического материала через систему упражнений. При этом очень эффективными являются упражнения, построенные на принципах алгоритмизации, в основном подстановочные упражнения по заданной модели. Помимо этого, в отдельных случаях на самостоятельную проработку рекомендуется выносить отдельные грамматические темы, аналогичные введенным на установочных занятиях.

Психологические особенности процесса познания лексического материала при изучении иностранного языка, заключающиеся в фрагментарности и поверхностности образующихся ассоциативных связей в процессе мышления, вынуждают искать пути опосредствованного запоминания с привлечением сопутствующих факторов, способствующих запоминанию и воспроизведению информации.

Для оптимальной организации познавательной деятельности студентов при усвоении лексики необходимо объяснить характер лексического материала, вводить слова с указанием семантических связей с другими словами и сочетаемость в предложении, объяснять принципы словообразования и работы со словарем, максимально использовать технические средства обучения и наглядные пособия.

Следует остановиться на условиях оптимальной организации самостоятельной работы во внеаудиторное время. Основным принципом активного самостоятельного овладения лексикой является ее изучение в контексте. Но совершенно неоправданными, непродуктивными являются часто встречающиеся попытки студентов

заучивать отдельные слова и выражения вне конкретного текстуального материала. Наблюдения показывают, что при контекстном изучении лексики эффективность запоминания в 2–3 раза выше, чем при фрагментарном.

Необходимым условием рационализации самостоятельной работы студентов неязыковых факультетов при изучении лексики является наличие сборников специальных текстов, отраслевых словарей и словарей–минимумов.

Наконец, как и при изучении грамматического материала, от преподавателя требуется тщательный отбор текстов на принципах частотности использования лексики, которую студентам необходимо усвоить.

Если овладение знаниями в области грамматики и лексики требует, в основном, репродуктивного уровня познания, то перевод предполагает овладение знаниями на творческом уровне. Основные задачи обучения самостоятельному переводу сводятся к овладению принципами выделения смысловых опорных слов, правильному соотнесению служебных слов, переводу сложных грамматических конструкций, к овладению специальной терминологией. Для привития студентам навыков самостоятельного выделения опорных и правильного соотнесения служебных слов необходимо объяснить им приемы их распознавания по формальным признакам, порядку слов, наличию детерминантов, окончаниям, пунктуации.

Наиболее рациональным методом самостоятельной работы над литературой по специальности является беспереводное чтение. Для этого необходимо с первых дней обучения при работе над текстом и газетным материалом практиковать аннотирование, конспектирование, постановку вопросов по существу содержания, краткий пересказ с выделением ключевых моментов содержания. Беспереводное чтение предполагает понимание содержания текста в целом, поэтому следует ориентировать студента использовать словарь только в исключительных случаях.

Важнейшим условием активизации самостоятельной работы по переводу специальной литературы является ее подбор с учетом будущей специализации студента.

Существенным фактором активизации самостоятельной работы является также контроль, дисциплинирующий и организующий деятельность студентов и обеспечивающий обратную связь. Традиционных форм контроля при изучении иностранного языка – устный опрос, контрольные работы, зачеты и экзамены – недостаточно. Они должны дополняться современными методами

оптимизации контроля, в частности, с помощью его алгоритмизации и стандартизации.

То обстоятельство, что изучение иностранного языка проводится в сравнительно небольших группах (15–20 студентов), создает видимость эффективности традиционных форм контроля. Однако простой подсчет показывает, что при традиционном контроле усвоения всеми студентами какого-либо одного вопроса преподавателю требуется 35–40 минут, а при стандартизированном – 5–10.

Таким образом, при интенсификации учебного процесса стандартизированный контроль абсолютно необходим. Стандартизированный контроль самостоятельной работы может быть машинным и безмашинным. Для текущего контроля безмашинный тестовый контроль, не требующий специализированных аудиторий, более рационален. Тестовому контролю поддаются все виды учебной работы, однако при этом нужно помнить, что контролировать нужно не только качество усвоения материала, но и методы, которыми студенты пользовались при самостоятельном выполнении заданий. Кроме того, в каждом конкретном случае выбор теста определяется характером контролируемого материала. Например, при проверке понимания текста эффективны вопросники и подстановочные тесты, так как техника их выполнения отвечает приемам беспереводного чтения. Для проверки умения определять значение термина в зависимости от его связей с другими словами в предложении целесообразно использовать подстановочные тесты. Грамматический же материал хорошо поддается контролю числовыми, подстановочными тестами и тестами по аналогии.

Особое место в самостоятельной работе занимает самоконтроль. Обладая несомненным преимуществом синхронности с процессом познания, самоконтроль наряду с этим является и эффективным средством самовоспитания личности.

Оптимальная проверка самостоятельной работы студентов может быть осуществлена только при сочетании принципов традиционного и алгоритмизированного обучения.

Главная задача текущего контроля – проверка хода учебного процесса, систематичности самостоятельной работы студентов в течение семестра. Знания студентов проверяются главным образом на экзаменах или зачетах.

Как известно, для активизации самостоятельной работы студентов и оптимизации контроля большое значение имеет разнообразие форм, позволяющее полнее использовать эмоциональный фактор запоминания.

Качество самостоятельной работы студентов, а также методическое обеспечение дисциплины повышает использование электронных средств информации. Преподаватель имеет теперь возможность создавать компьютерные тесты для текущего и итогового контроля, видеофильмы, фотоматериалы т.п.

Проблемной остается правильная дозировка учебного материала для самостоятельной проработки. Решение ее следует искать в экспериментальном определении времени, необходимого на выполнение конкретных заданий путем хронометража в аудитории и самими студентами, а также методом экспертных оценок.

Выводы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении. Таким образом, самостоятельная деятельность студентов – важный компонент процесса обучения. Развиваются и совершенствуются познавательные интересы студентов, формируются навыки самостоятельной работы, возникает потребность в дальнейшем самообразовании.

Литература:

1. Поважна Л.І., Цехмістрові Г.С. Організаційно–методичне забезпечення контролю якості навчання у вищому закладі освіти. – К.: Навч. метод. посібн. Міністерство освіти і науки України КІТЕП, 2001 – 45 с.
 2. Дем'яненко М.Л. Основы общей методики обучения иностранным языкам.– Киев: Вища школа, 1984–с. 215–220.
 3. Давыдова Н.А. Проблемы оптимизации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка. //Проблемы высшей школы–1995.– Выпуск 22– с. 27–31.
 4. Бухбиндер В.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам:– Киев: Вища школа, 1988– с. 276–282.
- Рапопорт І.А Самостійна робота з іноземної мови учнів старших класів. – Київ: Рад. школа,1989.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ананьян Е.

НОВІ ІНОЗЕМНІ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ГІМНАЗИСТА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті показана роль нових іноземних мов як засобу полікультурного виховання гімназистів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Автор аналізує технологію навчання цих дисциплін, акцентуючи увагу на їхній полікультурній значущості.

Ключові слова: гімназія, іноземна мова, інокультура, національна культура, полікультурне виховання, традиція, толерантність.

Починаючи з епохи Античності, до знання іноземних мов висувалися серйозні вимоги. Людині просто необхідно було знати та вільно володіти іноземною мовою з метою оживлення культурних та торгівельних стосунків між країнами, які були близькими чи далекими сусідами. Знання іноземних мов продовжує відігравати неабияку роль і в інші історичні епохи. Про це свідчить велика кількість літературних пам'яток, що з'являються в часи Середньовіччя, в епоху Відродження; іноземні запозичення, які поповнили словники західноєвропейських мов.

Пошуки в методиці викладання іноземних мов були постійними та різноманітними. Змінювався час, потреби суспільства – змінювались і традиції навчання учнів цих предметів. Методи, які колись вважались найбільш вдалими, з часом замінювались іншими, більш продуктивними.

Початок ХІХ ст. приносить нові віяння в методику викладання іноземних мов. До цього моменту такі видатні вчені, філологи, педагоги та методисти, як В.Гумбольдт, І.Дядьковський, Є.Мухін, І.Сеченов, М.Троїцький, К.Ушинський, В.Фармаковський, О.Шлейх, підходять до вивчення мови, іноземної мови зокрема, **як до необхідного фактору у вихованні дітей.** Вони вважали, що „знання іноземних європейських мов, особливо сучасних, одне може надати ... людині можливість повного, самостійного та різнобічного розвитку, а без цього прямий та широкий шлях науки буде для неї завжди закритий” [6, 69].

Беручи до уваги прогресивний методичний та педагогічний досвід у питанні вивчення нових іноземних мов, учителі вітчизняної гімназії

другої половини XIX – початку XX ст. стали підходити до цього питання передусім з **виховної, освітньої та практичної сторін**. Поєднання цих трьох компонентів на шляху оволодіння новими іноземними мовами припускало отримання бажаного результату: **нова іноземна мова, що увійшла до списку дисциплін гуманітарного циклу та являла собою суттєвий фактор у формуванні особистості гімназиста, сприяла різнобічному розвитку учня, його півноцінній самореалізації в умовах вимог оточуючої його дійсності**. Засобами іноземної мови намагалися виховати активну, творчу особистість, якій властиві такі якості, як самостійність, прагнення до самореалізації, почуття поваги та добра по відношенню до національного й загальнолюдського, почуття гордості за свою Вітчизну, яке гармонійно співіснує з прийняттям толерантного ставлення до культури, історії, побуту, віросповідання іншого народу.

Учитель іноземної мови брав на себе відповідальність залучити гімназистів до духовної та матеріальної культури країни, мова якої вивчається, розширити їхню поінформованість, світогляд та ерудицію. Саме викладання цього предмета передбачало збереження міжпредметних зв'язків, що надавало можливості проникнутися результатами діяльності людини в різних сферах. Навчаючи гімназистів як читати, писати, спілкуватися, перекладати художній текст з однієї мови на іншу, вчителі намагалися **забезпечити своїх вихованців „моментом–вступу” в ширий діалог з представниками інших національних культур, з метою прислухатися до їхніх традицій, звичаїв, поглядів, національного духу, тобто організувати виховання особистості учня в полікультурному плані**.

Так, відомий лінгвіст XIX ст. Г. Штейнталь уважав, що саме мова більш яскраво та глибоко демонструє дух кожного народу, його духовне багатство [6, 29]. Таким чином, вивчаючи мову, людина може збагатити саму себе, за умови, якщо доторкнеться до культурної спадщини іншої людини.

У другій половині XIX – на початку XX ст. вітчизняна середня школа, головним чином класична гімназія, під керівництвом Міністерства народної освіти зосереджує свою увагу на серйозній та результативній перебудові викладання нових іноземних мов. За необхідне вважалося **поліпшувати технологію навчання цих гуманітарних дисциплін, акцентувати увагу на їхній освітній та виховній значущості**. Слід було вирішувати проблему змісту навчальних програм та планів, доцільності розподілу тижневих годин у кожному класі, якості підручників та навчальних посібників, а також питання про безперервність процесу навчання, його творчу та полікультурну зорієнтованість.

До обговорення прогресивних змін та їхнього втілення в життя було залучено як педагогів, методистів, учителів, так і лінгвістів, філологів, психологів та етнографів. Так, відомий педагог XIX ст. К. Ушинський у своєму четвертому листі „Педагогічна подорож до Швейцарії” висловлював цікаві міркування щодо організації викладання іноземної мови. Він писав: „1) Не починати вивчення іноземної мови, перш ніж будуть закладені основи для володіння мовою вітчизняною; 2) упорядкувати справу так, щоб граматику рідної мови завжди передувала граматиці чужої; 3) обравши ту чи іншу мову вивчення, призначити для неї якомога більшу кількість часу, та ніяк не менше шести годин на тиждень; 4) ніколи не починати вивчення двох іноземних мов одночасно; 5) починати вивчати другу іноземну мову не інакше, ніж давши міцну основу в першій” [6, 71]. Ідеї відомого педагога були наповнені новими тенденціями, які значною мірою й окреслили методичні концепції інших вітчизняних педагогів та методистів цього історичного періоду.

Згідно з пояснювальною запискою до навчальної програми з нових іноземних мов, мета їхнього вивчення у вітчизняній гімназії другої половини XIX – початку XX ст. визначалася таким чином: з одного боку, „сприяти загальній освіті учнів, розвиваючи їхні розумові здібності”, навчити гімназистів, які закінчили повний курс, вільно читати й перекладати іншомовні тексти історичного та художнього змісту „як для розширення загальної освіти, так і для вивчення обраної спеціальної науки”, а з іншого – виробити в них уміння й навички спілкування з представниками інокультури [4, 521].

У вітчизняній гімназії цього періоду обов'язковим було вивчення двох нових іноземних мов. Так, дуже часто першу іноземну мову обирали батьки учнів та нею починали займатися з першого класу, керівництво ж гімназії здійснювало вибір другої мови, знайомство з якою відбувалось у третьому класі.

На початковому етапі вчителі нових іноземних мов у методиці викладання повинні були керуватися натуральним методом. Останній передбачав, як стає зрозумілим із журнальних статей та методичних посібників періоду, який досліджується, знайомство учня з речами, що оточували його вдома, у класі, на вулиці, в бібліотеці, а також з абстрактними поняттями, які, в той же час, були близькі дитині через її життєвий досвід, тобто явища природи, емоції радості та смутку тощо.

Гімназисти, опанувавши такий набір слів, училися використовувати їх у розмовних кліше, стійких фразах. На уроці іноземної мови в перших класах гімназії велика кількість часу відводилася на списування тексту з дошки. Текст заздалегідь обговорювався, розбирався разом з учителем, що сприяло

формуванню в учнів як уважності, ретельності, так і навичок грамотного письма.

Це була своєрідна підготовка учнів 1 класу до наступного навчального курсу. У 2 класі гімназисти повинні були розширювати свій вокабуляр, засвоюючи нові лексичні одиниці, вміти складати з ними прості, але поширені речення, читати короткі оповідання, вивчати напам'ять прозаїчний матеріал, що був опрацьований на уроці. З переходом до 3 класу на гімназистів чекало читання та робота з більш ускладненими текстами та статтями різної тематики. Починаючи з 4 класу, учні не тільки займалися читанням та перекладом текстів, що в більшості випадків були зорієнтовані на відпрацювання техніки читання, навичок фонетики й тренування пам'яті під час перекладу, але й переказами текстів близько до змісту чи з творчим завданням. Заняття з вивчення другої іноземної мови було організовано таким же чином, навчальна програма передбачала той самий об'єм матеріалу й використання тих самих методів навчання. Протягом всього часу граматики іноземної мови вивчалася паралельно. Проводячи аналіз особливостей викладання граматики у вітчизняній чоловічій гімназії, слід відзначити, що її вивчення закінчувалось у четвертому класі, в п'ятому класі гімназисти займалися повторенням вивченого матеріалу, але в більш розширеному плані.

Заняття в 6, 7 класах передбачали повторення синтаксису, читання, переклад та переказ текстів. У випускному 8 класі гімназії учні займалися виключно читанням та перекладом художніх текстів, а також обговоренням провідних ідей з опорою на зміст прочитаного. Якщо в молодших класах заняття концентрувалися навколо невеликих доступних для дитячого віку статей, казок, то в середніх та старших класах учні починали працювати з хрестоматіями. У них було підібрано статті історичного змісту, життєописи видатних людей, поетичні та прозаїчні твори з описом країн, звичаїв, традицій іншого народу. Так, навчальним планом з французької мови було передбачено читання Molière „L'Avare”, „Le Misanthrope”, „Le Bourgeois Gentilhomme”, „Les Femmes savantes”; P.Corneill „Le Cid”, „Horace”; J.Racine „Ester”, „Athalie”; Voltaire „Zaïre”, „Mérope” [4, 516]. Вивчаючи німецьку мову, гімназисти знайомилися з такими творами, як „Minna von Barnhelm”, „Emilia Galotti” G.Lessing; „Der Neffe als Onkel”, „Turandot”, „Geschichte des dreissigjährigen Krieges”, „Maria Stuart” Schiller; „Hermann und Dorothea”, „Egmont”, „Wahrheit und Dichtung” J.Goethe [4, 520–521].

Залучення учнів до читання творів німецькою та французькою мовами, яке розпочиналося з 3 класу, поєднувалося з вивченням

історії літератури в 5 класі. Цю дисципліну було включено в навчальний план вітчизняної гімназії в 1890 р., що призвело до виникнення позитивних тенденцій у розвитку форм та методів викладання нових іноземних мов. Історія літератури, як навчальний предмет, також забезпечувала реалізацію полікультурного виховання у процесі вивчення нових іноземних мов.

У ході викладання нових іноземних мов виявилися й певні труднощі: нестача аудиторного фонду, відсутність кваліфікованих викладачів, не зовсім вдалі підручники та учбові посібники, що якоюсь мірою не могло не вплинути на якість навчального процесу з вище вказаних дисциплін. Кожний викладач гімназії повинен був дотримуватись у своїй роботі навчальних програм та планів, що були складені й ухвалені Міністерством народної освіти. Однак слід наголосити й на тому, що вчителям іноді дозволялося розробляти і власну програму, яка б співпадала з їхнім особистим смаком, життєвим досвідом, характером викладання та виховання.

Таким чином, у вітчизняній гімназії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. ставлення до навчання нових іноземних мов було особливим. Російська імперія, в тому числі й Україна, знаходилася на порозі змін, а це вимагало підготовки активної, прогресивно мислячої, освіченої, вихованої в дусі добра, чуйності, поваги до інших культур молоді. Такі риси, як відомо, починали прищеплювати зі шкільних років, а згодом продовжували розвивати та культивувати у вищих навчальних закладах.

Починаючи з другої половини ХІХ ст., з'являється велика кількість навчальної літератури, яку Міністерство народної освіти рекомендувало для вивчення нових іноземних мов у гімназії. Слід відзначити, що більша їхня частина була надрукована іноземною мовою. Прикладом таких посібників були „Французька елементарна граматики для нижчих середніх класів навчальних закладів” А.Шаллонда, „Посібник для вивчення нових іноземних мов за методом Берметца” О.Забеліної. Відкривали, звичайно, такі посібники невеликі тексти побутової тематики, потім були уривки з творів Ж.Руссо, Монтеस्क`ю, Дідро та інших авторів. Тексти супроводжувалися вправами типу „питання–відповідь”. Обрані уривки з літературних творів подавалися разом з планом для переказу. Матеріал у посібниках було підібрано таким чином, що вирішувалися дві задачі: з одного боку, практична (вміння читати, писати, розуміти й вести бесіду), а з іншого – полікультурна (знайомство з літературою, історією, культурою країни, мова якої вивчалася).

Говорячи про технологію навчання нових іноземних мов, доцільним було б зупинитися й на жіночих гімназіях, де, на відміну

від чоловічих, навчальний аспект інокультури було визначено достатньо точно та змістовно. Він, тобто навчальний аспект, передбачав духовний та полікультурний розвиток учениць. Згідно з розпорядженнями Міністерства народної освіти, що стосувалися вибору нових іноземних мов для вивчення, перевага віддавалася французькій і німецькій мовам як обов'язковим, їх слід було внести до навчальної програми всіх семи класів гімназії. Викладання нових іноземних мов у жіночих гімназіях передбачало досягнення наступних навчальних цілей: розвинути вміння читати неадаптовані тексти на іноземній мові, коригувати навички письма на німецькій та французькій мовах, щоб вести ділову переписку, вдосконалити вміння та навички усного монологічного та діалогічного мовлення з метою підтримувати світську бесіду. Таке ставлення до навчання нових іноземних мов у жіночих гімназіях передбачало духовну та загальнокультурну освіту учениць. Це можна було пояснити статусом жінки, який вона мала в суспільстві та родині: її інтелігентність визначалася вихованістю, духовністю, загальним культурним рівнем, володінням однією чи двома новими іноземними мовами. Розвиток навичок говоріння передбачав також і знайомство з технікою аудіювання. Уміння висловлювати свої думки доцільно, логічно та грамотно, передавати інформацію, сприймати на слух висловлювання на іноземній мові – все це сприяло різнобічному розвитку особистості учениць, збагаченню їхнього полікультурного досвіду.

Оволодіння новими іноземними мовами вимагало обов'язкового класного та домашнього читання художніх текстів з літератури, мова якої вивчалася. Іншомовний текст був як засобом навчання (особливо на початковому етапі), так і метою навчання. Учителі припускали, що поєднання засобу та мети призведе до потрібного результату: випускники оволодіють навичками іншомовного мовлення, а також основами культурологічного знання (шляхом знайомства з історико-літературною характеристикою того чи іншого народу). Навчальні плани та програми, що склалися для вітчизняної гімназії другої половини XIX – початку XX ст., свідчать про бажання й намагання прогресивних педагогів, діячів освіти серйозно та ґрунтовно презентувати учням культурну спадщину країн, мова яких вивчалася, що було можливим завдяки читанню першоджерел, тобто аутентичних текстів.

У цей період уже ніхто не ставив під сумнів той факт, що текст художнього твору, збагачений естетичною, соціокультурною, моральною інформацією, був здатен допомогти гімназістам отримати більш широкий спектр знань. Читаючи художні твори, учні підвищували

свій культурний рівень, у їхній свідомості відбувалося формування картини світу, коригувалися погляди на оточуючу їх дійсність.

Знайомство з книгою глибоко змінювало емоційно–душевний настрій дитини, оскільки вчитель ставив за мету не тільки показати своїм вихованцям, як розгортається сюжет, але й схилити їх до переживання та співчуття. Як відомо, художній текст завжди відрізняється від науково–популярного яскравою розповіддю, відступами та коментарями автора; герої твору передають дух свого часу через спосіб спілкуватися, одягатися, поводитися.

Подібна інформація надавала можливість результативно та ефективно активізувати бажання гімназистів розширити знання про іншу країну, епоху, в дусі якої була написана книга. Презентуючи таку інформацію, вчитель формувал у дітей шанобливе ставлення до матеріальних та духовних досягнень, які, з одного боку, були віддалені від них у часі та просторі, але, з іншого, наближені своєю значущістю. Працюючи з творами зарубіжної літератури, дуже часто можна було зустрітися з труднощами розуміння написаного.

Сучасне та минуле, віддалені одне від одного не одним століттям, характеризувалися відмінностями в умовах життя, культурних традиціях, у способі людини пізнати саму себе, світ та ствердитися в ньому. Використовуючи вірний, методично грамотний підхід до роботи над текстом (поєднуючи читання та переклад з порівнянням, аналізом та активним обговоренням прочитаної інформації), вчитель активізував ці відмінності як засіб залучити учнів до навчання, пробудити в них інтерес до життя в іншу історичну добу.

Пожвавлюючи урок, учитель підводив своїх учнів до намагання самостійно здійснювати пошук, самостійно розібратися в особливостях культури та історії іншого народу. Уроки, присвячені читанню іншомовних художніх текстів, наближали гімназистів до перехрещення двох культур, національної та інокультури, які були готові вступити між собою в діалог. У процесі такого „діалогічного спілкування” здійснювалася передача емоційного, естетичного, культурного, історичного, соціального знання, досвіду, тобто, використовуючи сучасну термінологію, здійснювалася „міжкультурна комунікація”. Видатний педагог рубежу століть К.Єлницький вважав, що читання книг має дуже великий виховний та освітній вплив на учня: „Воно сприяє не тільки розширенню його знань, ідей, але впливає й на характер почуттів, які в нього з’являються. Під впливом читання виробляються у ньому ті чи інші ідеали” [3, 9].

Таким чином, підбиваючи підсумки, необхідно відзначити, що у вітчизняній гімназії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. велику увагу приділяли іншомовній освіті. Навчальні програми та плани,

регламентовані Міністерством народної освіти, координували діяльність учителів іноземної мови. На уроках гімназисти займалися читанням, перекладом та переказом текстів. Проаналізувавши роботу вчителів, їхню методику викладання, можна з упевненістю сказати, що вони не цуралися нових тенденцій, прогресивних методів щодо технології навчання нових іноземних мов. Кожен метод був доповнений елементами творчості з боку вчителя, для того щоб стимулювати гімназистів до вивчення іноземних мов, зачепити їхню мотиваційну сферу. Твори художньої літератури відігравали значну роль, оскільки, з одного боку, вони сприяли розвитку навичок читання, процесів мислення, а з іншого – знайомили учнів з фактами культури та історії іншої країни. Полікультурний розвиток особистості гімназиста був обов'язково внесений до навчального процесу. Така ситуація створювала плідне підґрунтя для морального зростання особистості гімназиста, його згоди розпочати діалог з представниками інокультури.

Література:

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России (18 и 19 вв.) – Спб.: О. Богданова, 1912. – 340 с.
2. Вессель Н. Х. Наша средняя общеобразовательная школа. – Спб., 1903. – 68 с.
3. Ельницкий К. В. Избранные педагогические статьи. – М., 1896. – 430 с.
4. Исаенков В. Сборник Постановлений и распоряжений по гимназиям и прогимназиям Московского учебного округа за 1871 – 1895 гг. – изд. 2-е., знач. доп. – М., 1895.
5. Кирпичников А. И. О разборе образцов иностранной литературы в наших гимназиях. – М.: Универс. тип., 1868. – 11 с.
6. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX вв. /И.В.Рахманов, Н.И.Гез, И.А.Зимняя, С.К.Фоломкина, А.Я.Шашкевич /Под ред. И.В.Рахманова. – М.: Педагогика, 1972. – 320 с.

Ковальова О.

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано праці В.О.Сухомлинського, в яких розкрито питання виховання громадянина–патріота України. Основою виховання патріотичних почуттів повинні бути: любов до Батьківщини, відстоювання її інтересів, боротьба за свободу та славу України, любов до рідного народу, родичів, родини, рідної мови та народної пісні.

Ключові слова: *патріотизм, патріотичне виховання, національна система виховання, рідна мова, народні пісні.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В усі часи й

епохи, в усіх цивілізованих країнах суспільство, педагогіка, школа ставили перед собою завдання – виховати громадянина, тобто людину з певним набором її прав та обов'язків, яка поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даній країні, традицій своїх співвітчизників. На це спрямовується діяльність державних інститутів, конституція, мораль, право, ідеологія. Відтак свідомістю громадян сильна країна – економічно, політично, морально.

Таким чином, громадянськість найтісніше пов'язана з державністю: вони співіснують у взаємній залежності. Нема держави, не може бути й мови про громадянськість. Існує держава – члени суспільства, побудованого в ній, є її громадянами. У преамбулі закону “Про громадянство України” чітко зафіксовано: “Громадянство України визначає постійний зв'язок особи і української держави, який знаходить свій вияв у взаєминах, правах та обов'язках.” [1]

З проголошенням самостійності та незалежності Україна стала на шлях побудови громадянського суспільства, кожен член якого має отримати вільний розвиток особистості. З одного боку, держава повинна створити всі умови для виховання свідомих громадян, а з другого – заможну, духовно й матеріально багату, процвітаючу українську державу збудують лише її палкі патріоти, об'єднані національною ідеєю – ідеєю незалежності й державності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Серед вітчизняних учених займаються проблемою громадянського виховання можна виділити О.В.Сухомлінську, І.Д.Беха, І.Г.Тараненко, В.Л.Поплужного, П.Р.Ігнатенко, П.В.Уайта, Н.Бібік, М.Боришевського.

В умовах становлення української держави патріотичному вихованню належить пріоритетна роль. Про це свідчать державні документи: Указ президента “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян” від 27 квітня 1999 р., “Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави”, “Концепція патріотичного виховання учнівської молоді” тощо.

Аналізуючи історико–педагогічну літературу, можна зробити висновок, що першооснови патріотичного виховання були закладені в народній педагогіці, значення якої висвітлюють у своїх роботах О.Любар, М.Стельмахович, Д.Федоренко, В.Пугач та інші. Не менш цікавими є праці українських педагогів, письменників, вчених, діячів культури, наприклад, М.Драгоманова, М.Коцюбинського, І.Франка, Лесі Українки, Т.Шевченка тощо. До проблем патріотизму зверталися також Г.Ващенко, О.Огієнко, О.Духнович, С.Русова, Г.Сковорода,

К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський. У своїх працях і наукових роботах вони висвітлювали актуальні для свого часу проблеми розвитку патріотичних почуттів школярів як складової частини національної системи виховання, висували ідею виховання “свідомого” громадянина, патріота своєї Батьківщини.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є аналіз досвіду В.О.Сухомлинського з проблем патріотичного виховання з метою подальшого використання в учбово–навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Взагалі, патріотизм – фундаментальне і багатогранне, складне інтегроване поняття, яке включає в себе любов до своєї Батьківщини, до свого народу. Головна сутнісна сила патріотизму – це любов, яка творить і примножує численні душевні і духовні та діяльно–поведінкові цінності.

Ядро патріотизму – любов до матері і батька, рідних, свого роду і народу, шанобливе ставлення до Батьківщини, збереження і примноження національних цінностей і святинь.

Патріотизм включає також у себе почуття гніву і осуду, зневаги і презирства до тих людей, хто завдає шкоди Батьківщині, руйнує пам’ятки історії, культури, хто знущається з народу, паплюжить його цінності. Патріотизм є джерелом енергії, ініціативності, підприємливості, постійно спрямованих в інтересах рідного народу.

Високе покликання української національної системи виховання – пробуджувати і виховувати в кожній дитині патріотичні якості і цінності:

–любов до матері і батька, родичів, своїх предків, рідної природи, землі;

–любов до рідної мови, культури, народу, пошана до історичного минулого, національних традицій і звичаїв;

–глибоке усвідомлення своєї національної приналежності, відчуття єдності з представниками своєї нації ;

–активна діяльність з метою розвитку культури, мистецтв, науки, демократії, державотворчих процесів ;

–синівська любов до України–Батьківщини, готовність захищати від ворогів рідну землю, здатність на подвижництво, героїчні справи в ім’я свободи України.

Глибоке патріотичне ставлення підрастаючих поколінь до гуманістичних цінностей, природних багатств, ресурсів, краси України, загальнонаціональних і загальнодержавних її інтересів є стабілізуючим чинником нашого суспільства. Визначення завдань і проблем, пошук і реалізація ефективних шляхів патріотичного

виховання учнів мають враховувати, що знання про рідний народ, його землю, мову, віру, культуру, Батьківщину втілюють у собі найвищий виховний потенціал.

Величезні можливості у вихованні патріотизму містяться у фольклорі. У піснях, прислів'ях і приказках, скоромовках, лічилках та інших фольклорних перлинах, у високопоетичній і глибоко ліричній формі відображено весь культурно–історичний мистецький шлях українського народу.

Спираючись на досвід В.О.Сухомлинського, ми повинні усвідомити, що пісня – мова почуттів, переживань, найтонших відтінків настрою є могутнім засобом естетичного і патріотичного виховання. Педагог пише: “У початкових класах, як і в “Школі радості”, ми слухали музику природи, яка є найважливішим джерелом емоційного забарвлення слова, ключем до розуміння і переживання краси мелодії. Слухаючи музику природи, діти емоційно готувалися до хорового співу. Я домагався того, щоб вони розпізнавали в природі музику, співзвучні пісні, які ми будемо співати. Недалеко від школи прекрасний куточок... Тут ми кілька разів слухали музику природи перед тим, як розучити пісню українського композитора Я.Степового “Зоре моя вечірняя”. В цій пісні прекрасно передано сприймання краси вечірньої зорі. В її мелодії діти уловлювали музику, яка зачаровувала їх тихими літніми вечорами. Тут же, в цьому куточку, ми розучували пісню. Дітям хотілося співати. А потім через кілька тижнів вони виконували її в кімнаті для слухання музики, співів, гри на народних інструментах. Пісня пробудила у дітей спогади про красу вечірньої зорі, їхні обличчя світилися радістю.

З великою любов'ю діти співали хором “Колискову” В.Моцарта, чеську народну пісню “Сорока”, “Дитячу пісеньку” П.Чайковського, “Пісню про Батьківщину” А.Філіпченка”. [3]

Для дітей стало потребою збиратися разом, щоб співати. Пісня входила в їхнє духовне життя, надавала яскравого емоційного забарвлення думкам, пробуджувала почуття любові до Батьківщини, до краси навколишнього світу, – каже педагог.

Велике враження справляла на дітей українська народна пісня “Ой, на горі та й жінці жнуть”. Вона пробуджувала яскраві уявлення про далеке минуле нашого народу, про його героїчну боротьбу проти загарбників. Мелодія пісні ніби переносила дітей у суворі обставини боротьби за незалежність батьківщини, вони бачили світ таким, яким його бачили наші далекі предки кілька століть тому. Ось на полі жінці жнуть пшеницю, чоловіки та жінки тривожно поглядають на обрій – звідти в будь–яку хвилину може з'явитися ворог, і тоді серп треба міняти на шаблю, боронити рідний дім, маленьких діток, що лежать

он там у затінку, під снопами. Тільки пісня з її чарівною мелодією здатна донести до свідомості і серця ці картини. Тільки пісня може розкрити красу душі народу. Мелодія і слово пісні – це могутня виховна сила, яка розкриває перед дитиною ідеали і сподівання. [4]

„Є така людська якість – тонкість, емоційність натури. Вона виявляється в тому, що довколишній світ загострює здатність до переживань. Людина тонкої емоційної натури не може забути горя, страждань, нещастя іншої людини; совість примушує її прийти на допомогу. Цю якість виховує музика і пісня”, – пише Василь Олександрович.

“Пісня утверджує поетичне бачення світу. Я пам’ятаю, як одного разу після співання пісні, в яку народ вклав глибокі почуття, ми пішли в степ. Перед нами розкинулося безмежне поле пшениці, на обрії синіли стародавні кургани, поміж жовтими нивами вузькою смужкою вилася дорога, в блакитному небі співав жайворонок. Діти спинилися, вони наче вперше побачили цей куточок рідної землі. “Це – як пісня про женців”, – сказала вразлива Варя. Я відчував : в душі кожної дитини в ці хвилини звучать слова рідної пісні. Вона ніби відкриває очі на красу рідної землі, і ця краса стає ще ріднішою, ще дорожчою. Рідна пісня розкривала перед дітьми слово рідної мови як безцінне духовне багатство народу. Завдяки пісні діти сприймали тонкість звучання слова”, – зауважував педагог. [6]

В.О.Сухомлинський розповідав, що у музичній кімнаті діти грали на сопілках, розучували мелодії, що полюбилися. Вони самі робили інструменти. Справжніми майстрами з виготовлення сопілок були Сергійко, Юра, Тіна і Ліда. Діти ходили в гай, вибирали потрібний матеріал, витримували зрізані гілки в тіні, пробували звучання інструментів, добиваючись чистоти мелодійності звука. До кінця навчання в початковій школі у 19 дітей дома були музичні інструменти – баяни, скрипки. Та вони не забули й про сопілки. У деяких дітей розкривалися музичні нахили, та головну мету педагог бачив не у вихованні окремих талантів, а в тому, щоб усі учні любили музику, щоб для всіх вона стала духовною потребою.

“Тримаючи в руках скрипку, людина не здатна зробити погане“, – говорить старовинна українська мудрість, що приписується видатному мислителю Григорію Сковороді. Зло і справжня краса не сумісні. Одне з важливих завдань вихователя полягає в тому, щоб, образно кажучи, дати в руки кожній дитині скрипку, щоб кожний відчував, як народжується музика. [5]

Багатим джерелом творчості В.О.Сухомлинського була народна педагогічна мудрість, найкращі виховні традиції трудових мас. Сухомлинський писав, що ми несемо в народ світло знань, науки, а

народ–живе, вічне джерело педагогічної мудрості, тому якби у нас не було постійного духовного спілкування з людьми, ми не могли б успішно вчити і виховувати молоде покоління. Прогресивна етнопедагогіка російського, українського та інших народів безперестанно надихала думку і працю В.О.Сухомлинського, орієнтувала його на пропаганду ідеї виховання в дітей і молоді безмежної любові до Вітчизни, глибокої любові до матері, батька, рідних, пошани до праці, дбайливого ставлення до природи, сердечної чуйності до трудової людини, виявлення патріотичних почуттів в повсякденній діяльності і поведінці. Дуже високо цінував Василь Олександрович у народній педагогіці традиції мудрої любові батьків до дітей, гуманного поєданого з розумною вимогливістю підходу до них, використання в навчанні і вихованні скарбів рідного слова, народної пісні. [2]

У своїх творах, а також у практичній навчально–виховній роботі педагог часто використовував такі перлини творчості мас, як народні афоризми, прислів'я, приказки, казки, думи, притчі, легенди. В.О.Сухомлинський приділяв велику увагу виховному значенню слова. Він конкретно розкривав виховні можливості живого, усного і друкованого слова, визначав ті умови, за яких воно якнайкраще виконує свої функції. Слово – могутній засіб впливу на свідомість виховуваних. Мистецтво виховання обов'язково включає вміння говорити, звертатися до людського розуму і серця.

Не меншого значення В.О.Сухомлинський приділяв друкованому слову, яке є невичерпним джерелом духовного багатства народу, ім'я якому – книга. Школа, казав педагог, тільки тоді школа, коли вона утверджує культ книги, виховує в учнів жадобу до читання художньої, науково–популярної літератури, пристрасну закоханість у книгу, благоговіння перед нею. Виробляти в учнів високу культуру читання, викликати в них переживання радості й насолоди від спілкування з книгою – означає попереджувати інтелектуальну, моральну й емоційну неповноцінність особистості, ефективно забезпечувати самоосвіту й самовиховання підростаючої людини. [7]

Педагог рекомендує: “Хочеться порадити вчителям: якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відточуйте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу, про любов до рідної країни. Слово – це найтонший різець, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Словом можна створити красу душі, а можна й спотворити

її. Тож оволодіємо цим різцем так, щоб з-під наших рук виходила тільки краса!” [8]

У процесі патріотичного виховання особливе значення має пізнання дітьми важливих епізодів із історії рідного народу, з життя і боротьби з ворогами видатних синів Вітчизни – богатирів, витязів, славних воїнів козаків. Все це допомагає дитину вводити в коло духовного життя нації. Герої казок народних творів пробуджують глибокі і добрі почуття, викликають гордість за героїчне минуле, надихають на корисні справи, гуманне ставлення до інших людей.

Національну і людську гідність, гордість за свій народ виховує в учнів національна символіка. Вона символізує суверенітет країни, її народ з усім його набутком і характерними особливостями, по ній розпізнають цю країну в світовому співтоваристві.

Національна символіка відображає специфіку українського народу, в ній поєднано історичний зміст народних традицій і сучасні ідеї та ідеали українського громадянства. Тому глибоке засвоєння учнями сприяє зміцненню історичної пам’яті, формуванню в них українського патріотизму і громадянських якостей.

Висновки. Таким чином бачимо, що виховання любові до рідної мови, народної пісні є необхідним аспектом у вихованні патріота – громадянина. Саме за допомогою народних традицій, мови, пісень, історії нашого народу в дітей формуються патріотичні почуття, гордість за свою країну, любові до неї. І все це повинно спрямовуватися на озброєння учнів знаннями про Україну і український народ, на усвідомлення себе як спадкоємців і продовжувачів, виразників його психології, менталітету, на формування у них чіткої громадянської позиції і патріотичних почуттів.

Література:

1. Закон України “Про громадянство України” //Відомості ВР України. – 1991. – № 50.
2. Кузь В. Школа В.О.Сухомлинського – школа нового покоління //Початкова школа. – 2002. – № 9. – С.28–30.
3. Печерська Е.В. Сухомлинський і музичне виховання дітей //Початкова школа. – 1998. – № 4. – С.26–30.
4. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад.шк., 1978. – С.7–8.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-і т. – К.: Рад.шк., 1977. – Т.3. – С.177.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані педагогічні твори в 5 т. – К.: Рад.шк., 1977. – Т.3. – С.5–279.
7. Сухорукова Г. Сухомлинський В.О. про розвиток мовленнєвих обдарувань дітей //Обдарована дитина. – 2000. – № 1.
8. Углова О. Виховання словом //Початкова школа. – 2002. – № 9. – С.20–22.

Коношенко С.

ІСТОРИКО–ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВХОДЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ «РЕАБІЛІТАЦІЯ» В ПЕДАГОГІЧНУ НАУКУ

Автором розглянуто історико–теоретичний аспект входження категорії «реабілітація» в педагогічну науку, розкрито сутність і види реабілітації.

Ключові слова: соціальна, педагогічна, психологічна, медична реабілітація, соціальна дезадаптація, підліток, реабілітаційне поле, реабілітаційне середовище.

Стан соціально–економічної, демографічної, освітньої ситуації в Україні свідчить про те, що сучасні діти живуть в умовах сучасного суспільства, і це не може не відбиватися на процесах розвитку, соціалізації, виховання підростаючого покоління. У суспільстві, освітніх установах, у родині, у всіх соціальних інститутах діти знаходяться у вкрай несприятливій ситуації розвитку, що неминуче ускладнює їхню соціалізацію і приводить до виражених форм дезадаптації у великої частини дитячої і підліткової популяції. Для вирішення цієї проблеми науковцям і практикам необхідно шукати нові більш ефективні підходи до розв'язання проблеми підліткової дезадаптації. Саме тому дана стаття присвячена розгляду проблеми реабілітації як однієї із форм попередження соціальної дезадаптації серед підлітків.

Поняття реабілітаційної педагогіки в тому чи іншому ступені досліджували В.Доній, І.Єрмаков, Н.Вайзман, Г.Несен, В.Нечипоренко, С.Подмазін, Г.Сагач й інші [1–8]. Виходячи із самого поняття реабілітаційної педагогіки, випливає, що центральним у його категоріальному апараті є поняття «реабілітація», що в буквальному перекладі з латинської «rehabilitation» означає відновлення.

Термінологія, що визначає спрямованість накопичених знань, пов'язаних з поняттям реабілітація і їхню систематизацію, бере початок у країнах Західної Європи. Наприклад, у Франції і франкомовних країнах прибігають до поняття «readaptation», вкладаючи в нього уявлення про відновлення пристосованості на зміненому хворобою рівні. У Данії і Швеції говорять про «принцип нормалізації» («principle of normalization»), що зближається з поняттям «реабілітація» (надання можливостей), застосовуваним часто у відношенні осіб, що страждають з раннього віку яким–небудь фізичним чи психічним дефектом [2].

Поняття «реабілітація» з його багатим і різноманітним змістом займає важливе місце в юридичній, медичній, психологічній і педагогічній практиці.

Реабілітація як поняття з його багатим і різноманітним змістом виникло в медицині. Медична реабілітація по своїй суті дуже близька до лікування. Відмінність полягає в тому, що задача лікування – це медико–біологічне відновлення організму, а основна мета медичної реабілітації – це медико–соціальне відновлення на основі певної діяльності.

Міжнародний статус термін «реабілітація» у його медичному аспекті одержав у 1958 (за іншими даними – у 1963) році, коли експертним комітетом Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВОЗ) було запропоновано це визначення. Відповідно до нього, реабілітація є процес, метою якого є попередження розвитку інвалідності, період лікування захворювання, допомога інвалідам у досягненні максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної й економічної повноцінності, на яку вони придатні в рамках існуючого захворювання чи тілесної недуги.

Поряд з медичним, існують й інші загально визнані аспекти реабілітації, у визначенні сутності яких користувачі–професіонали з різних областей, спираються на дослівне значення вихідного латинського слова. Наприклад:

– психологічний, який припускає відновлення втрачених здібностей особистості як прояв її пластичності;

– юридичний – передбачає відновлення доброго імені і юридичних прав у силу скасування раніше визнаної вини;

– соціальний, що націлює на відновлення втрачених соціальних функцій і зв'язків із середовищем життєзабезпечення.

Деякі з даних аспектів використовувалися ще до появи визначення ВОЗ сутності медичної реабілітації, але саме серед представників медицини важче за все одержати визнання відбудовної сутності реабілітаційного процесу. Вона ніяк не входить у суперечність з офіційним визначенням, хоча дослівно там і не зазначена. Названі заходи щодо запобігання інвалідності можливі саме лише в силу відновлення функціональності організму (за словником іноземних слів – відновлення працездатності інвалідів).

Однак організм людини являє собою соматопсихологічну єдність. Тому особистість має потребу не тільки в біологічному, але й у психологічному відновленні. Тому реабілітація визначається не тільки як процес відновлення утрачених функцій, але і як навчання інваліда створенню оптимальних умов середовища мешкання з урахуванням своїх обмежених можливостей.

У Великому енциклопедичному словнику виділяється медична і педагогічна реабілітація, мета яких відновлення (чи компенсація) порушень функцій організму і працездатності хворих і інвалідів.

Інвалідність піддає істотній трансформації зміст людського життя, значно впливає на процеси комунікації. Провідною ланкою процесу реабілітації є раціональна організація діяльності і відносин, спрямована на формування позитивного соціального досвіду.

Відновлення дитини в правах припускає урахування основних положень Конвенції ООН про права дитини: її право на життя і виживання, право на виховання і навчання, захист прав і свобод особи, забезпечення можливостей для сприятливого розвитку, активна участь у житті суспільства. Реабілітація неможлива без відновлення дитини в статусі і дієздатності. У психолого–педагогічному змісті це означає відновлення дитини як соціального суб'єкта провідної (формуючої) діяльності. Реабілітація пов'язана не тільки з подоланням сімейних репресій і соціальної дискримінації неповнолітніх, але і зі зміною уявлень дитини про саму себе – її Я–концепції.

Виходячи з цілісного розуміння підлітка, його реабілітація, тим не менш, частіше здійснюється на рівні особистості, суб'єкта діяльності і соціального суб'єкта з урахуванням його індивідуальності.

Реабілітація підлітка неможлива без усунення тих форм дезадаптації, депривації, жорстокого звертання, соціального насильства, від яких він постраждав, і наступного відновлення порушеного соціально–правового, психологічного статусу дитини, що постраждала від різних деприваційних відносин чи насильства. У соціально–психологічному змісті це означає відновлення прав дитини як особистості і як соціального суб'єкта сімейних, шкільних і мікросоціальних відносин з урахуванням особливостей його провідної на даному етапі вікового розвитку діяльності. С.Вершловський [2] розглядає реабілітацію в декількох аспектах: як психічну, що припускає відновлення загублених здібностей особистості, як прояв її пластичності; як медичну, зв'язану з відновленням працездатності; як психологічну, що характеризується відродженням самоповаги і життєрадісності, віри у свої сили, почуття безпеки; як соціальну, націлену на формування соціально значущих життєвих планів, своєї соціальної значущості.

Задачею психологічної реабілітації є створення рівноваги в психіці і поведінці дитини. Кінцева мета психологічної реабілітації – включення й інтегрування поведінки індивіда відповідно до вимог нормального життя. Теорія психологічної реабілітації спрямована на створення системи методів і засобів відновлення, що доступні для застосування в звичайних умовах психологам, педагогам, якщо необхідно, і лікарям. Психолого–педагогічна реабілітація дуже тісно пов'язана з педагогічною наукою в цілому і її окремими галузями.

У педагогіці ще дотепер немає остаточно устояного і прийнятого поняття «педагогічна реабілітація». Педагогічна реабілітація пов'язана не тільки з подоланням сімейних звад, шкільних «натискань», випадків насильства в середовищі однолітків, соціальної дискримінації підлітків, але і зі зміною уявлень дитини про саму себе. На особистісному рівні педагогічна реабілітація дитини здійснюється з урахуванням її індивідуально-психологічних властивостей і представляє систему зусиль, спрямованих на відновлення її адаптаційних здібностей.

Для педагогіки реабілітація виступає, насамперед, як цілепокладаюча категорія. Педагогічна реабілітація є діюча система заходів, спрямованих на досягнення мети – усунення проблем на шляху соціалізації особистості і її ідентифікації як соціальної істоти. Вона є одним з аспектів виховної діяльності, що включає в себе специфічні установки, методичні принципи і практичні прийоми, мета яких полягає у відновленні порушених зв'язків і відносин із середовищем мешкання, первинним колективом, родиною і середовищем неформального спілкування.

Реабілітаційний підхід у педагогіці складається не в створенні нових форм роботи, а в оптимізації наявних засобів на користь людини, що потребує підтримки з метою полегшити їй повноцінну реалізацію своїх властивостей, задатків і можливостей у конкретній соціальній ситуації з її протиріччями, недоліками і позбавленнями. Соціальну адаптацію і педагогічну реабілітацію ми розглядаємо як частину соціальної політики в системі управління освітою стосовно тих груп дітей, що у силу тих чи інших причин виявляються в нерівному положенні стосовно однолітків і не можуть поліпшити своє положення власними силами.

Провідний принцип педагогічної реабілітації – використання сильних і слабких сторін особистості й індивідуальності дитини.

Основною метою педагогічної реабілітації є психосоціальне відновлення порушень, компенсація дефекту і соціального відхилення в розвитку особистості шляхом соціальних, педагогічних, психологічних, правових і медичних заходів.

Говорячи про організаційний простір педагогічної реабілітації, ми маємо на увазі виховання, що досягається новими взаєминами між середовищем і дитиною, що і дозволяє безболісно вирішити конфлікт. Це виховання, де мова йде про те, щоб дати відомий вихід загальмованої і закритої енергії, це школа полегшеного соціального середовища, яка б не «придушувала розум дитини кількістю і складністю відносин, але в той же час давала би можливість повільно і спокійно замикати потрібні умовні зв'язки [3].

Оскільки сучасна психологія схильна дивитися на дитячі відхилення як на соціальні явища і зводити їх до антисоціальних проявів дитини, то і практичне розуміння про виховання таких дітей іноді заходить у суперечність із психологічними вимогами. На нашу думку, відповідно до принципу реабілітаційної школи, виховне середовище навчального закладу повинно бути пристосованим до особливостей вихованців, а не навпаки.

Будучи поставлене в центр виховної ситуації, поняття педагогічної реабілітації спричиняє перебудову категоріального апарату профілактики середовищної дезадаптації і соціального захисту. Оскільки активність реабілітаційних зусиль повинна бути співвіднесена зі ступенем (глибиною) порушень соціальної адаптації, то форми і методи реабілітаційної діяльності і соціального захисту мають потребу в єдиному уявленні про кількісну сторону процесу й у показнику, що дозволяє порівнювати по інтенсивності затрачувані засоби.

Ефективність реабілітаційного процесу, на думку багатьох його дослідників [2,5,8], прямо пов'язана з комплексним підходом до нього.

Хоча при лікувально–педагогічному підході малася на увазі і підкреслювалася первинність педагогічних засобів стосовно медичних, саме відтіля бере початок уявлення про педагогічну реабілітацію в її комплексному розумінні, що стало одержувати особливо виразні обриси в 90–і роки 20 століття.

Позиція Міністерства освіти і науки України була сформована в 1998 році, виходячи з визначення реабілітації, як комплексу психолого–педагогічних, а при необхідності, і медичних заходів, спрямованих на корекцію, відновлення чи компенсацію втрачених або порушених психофізіологічних функцій. Пріоритетний напрямок реабілітаційних заходів визначається виходячи з психофізіологічних особливостей, стану здоров'я, рівня розвитку різних типів установ. У комплекс входять медичні, психологічні, педагогічні і соціальні заходи, що об'єднані в поняття «реабілітація». Діти з відхиленнями в розвитку, діти–сироти, діти–правопорушники, діти з родин, що відносяться до групи соціального ризику, були позначені як пріоритетний об'єкт реабілітації.

У багатьох наукових дослідженнях поняття «реабілітація» розкривається з позиції інтеграції педагогічних, психологічних, медичних, соціальних заходів, що роблять сприятливий вплив на відновлення життєвих сил дитини, на її соматичне здоров'я, психіку, способи поведінки, умови життя і діяльності, на попередження і лікування патологічних станів, на профілактику, корекцію, компенсацію важко вихованості (Б.Алмазов, С.Беличева й ін.) [4].

Цьому сприяла поява ще на початку 80-х років 20 століття класифікації складних і різноманітних причин, у результаті яких виникає необхідність проведення реабілітації. До основних відносяться медико-біологічні (спадкоємні, уроджені, ті, що виникли в період індивідуального життя), соціально-економічні (урбанізація, проблеми сучасної родини, відсутність правильної організації дозвілля дітей, вплив засобів масової інформації й ін.); психологічні (відношення до оточуючої дійсності, різний ступінь формування здібностей, темпераменту і характеру); педагогічні (наявність чи відсутність систематичного виховання, що запобігає виникненню негативних передумов для розвитку дезадаптації) [6].

Теоретико-прикладні проблеми педагогічної реабілітації, що ґрунтується на міждисциплінарних знаннях з акцентом на медико-гігієнічному аспекті, професійній діяльності педагога, представлені В.Базарним, А.Дубровським, А.Уманським й ін [6].

Українські автори (В.Доній, І.Єрмаков, Г.Несен, В.Нечипоренко, Г.Сагач й ін.) [8] у реабілітаційно-педагогічному напрямку в освіті на рубежі 20 і 21 століть спираються на діагностико-корекційний підхід у роботі з аномальними дітьми, дітьми-сиротами, дітьми з неблагополучних родин, підлітками з девіантною поведінкою. Важливо, що визнається значимість напрямку і для загальноосвітніх установ. Однак не розкривається механізм, тому що комплексний підхід (об'єднання зусиль педагога-дефектолога, психолога і лікаря) у загальноосвітніх закладах «не спрацьовує» у тій мірі, як у корекційних закладах, з різних причин (відсутність потрібних фахівців, масовість процесу і т.п.). Єдина конструктивна альтернатива, що здатні запропонувати автори – це соціальна чи, уточнено, соціально-педагогічна реабілітація.

Соціальна реабілітація є, по-перше, реалізація програм і дій, спрямованих на входження індивіда в суспільство чи культурну систему; по-друге – комплекс медико-психологічних, соціально-правових, педагогічних мір, що мають метою соціально-психологічне відродження соціально дезадаптованої дитини, відновлення функцій особистості, психічного, фізичного і морального здоров'я, соціального статусу.

Соціальна реабілітація дезадаптованих дітей є, таким чином, ні що інше, як відновлення в них порушених соціальних зв'язків і відносин, ідентифікація дитини як суб'єкта власної життєдіяльності. Реабілітувати дитину, виходить, означає відновити і зміцнити загальні навчальні уміння і навички, здатність до вольового зусилля, заповнити прогалини в знаннях, додати їй впевненість у своїх силах, а значить,

зняти в неї страх перед школою, тобто перебороти шкільну дезадаптацію [6].

У продовження цієї лінії термін «реабілітація» (у значенні соціально–педагогічної і навіть ширше) розуміється А. Петриніним як відновлення втрачених дитиною зв'язків із природою, із суспільством, із самим собою, через повернення віри в себе, у свої сили і можливості, у здатність самостійного рішення проблем [2].

Розглядом процесу соціально–педагогічної реабілітації дітей з ослабленим здоров'ям займалися Н.Баранова, В. Загвязинський, А.Парафіян, А.Северний й ін. [5,6] У ряді наукових досліджень розкривається також соціально–педагогічної реабілітація дітей із хронічними соматичними захворюваннями (Д.Ісаєв, А.Северьянов, Н.Крилова й ін.) [5,6]. В умовах сучасного лікувального процесу соціально–педагогічної реабілітація стає нероздільною, необхідною частиною лікування і відновлення таких дітей. У якості одного з основних ознак здоров'я називається рівновага організму з навколишнім середовищем, що виражається в адекватності реакцій дитини на її вплив.

Можливість навколишнього середовища впливати на відновлення хворої дитини обумовлюється механізмом взаємин між корою головного мозку і внутрішніх органів. Педагогічні впливи, що надходять з навколишньої середовища, за допомогою аналізаторів впливають на головний мозок, що, у свою чергу, передає ці впливи внутрішнім органам. Увага хворої дитини в значній мірі у визначені періоди зосереджена на внутрішніх відчуттях.

Основною задачею соціально–педагогічної реабілітації хворих дітей, на наш погляд, є організація всієї системи впливів за видом, силою і тривалістю таким чином, щоб відволікати їхню увагу від внутрішніх відчуттів і більш активно зв'язувати з навколишнім середовищем.

Соціально–педагогічної реабілітація в лікувально–профілактичній установі стає, на думку Н.Баранової [2], необхідною умовою медичної реабілітації. Вона не тільки здатна підвищити ефективність медичної реабілітації, але і сама може стати «пусковим механізмом» відновлення фізичного здоров'я дитини. Її результатом є відновлення і розвиток творчих, комунікативних і адаптаційних здібностей дітей з ослабленим здоров'ям, а ефективність підвищується, якщо вона організована в умовах інтеграції діяльності педагогів, психологів і медичних працівників.

Зміст соціально–педагогічної реабілітації дитини з ослабленим здоров'ям різноманітний і забезпечується включенням засобів художньої творчості, фізичної культури і спорту, екологічної і

валеологічної освіти, здійснювані через організацію життєдіяльності в тимчасовому дитячому колективі, розвиваючі заняття й ігри реабілітаційного характеру.

Педагогічна реабілітація як відновлення людського в людині, блискуче продемонстрована А.Макаренко, В.Сорокою–Росинським, С.Шацьким й ін., здійснювалася набагато ширше і глибше, ніж на рівні лише відновлення власне соціальних зв'язків і норм поведінки. У єдиній логіці з ними В.Морозов визначає педагогічну реабілітацію як відновлення втрачених і відродження нових зв'язків із близькими за духом і спорідненим людьми – дорослими й однолітками, що виявляються у відносинах до іншого, як до самого себе, і до себе, як до іншого в їхньому спільному бутті.

Сьогодні особливо численні групи дезадаптованих підлітків, що знаходяться у важкій життєвій ситуації: ті, що залишилися без піклування батьків, без визначеного місця проживання, без допомоги, без перспективи. Таке дитинство має потребу в реабілітації: у відновленні втрачених можливостей жити здоровим, повноцінним і цікавим життям.

В умовах навчально–виховного закладу педагог тримає в центрі своєї уваги особливу ситуацію, що характеризується порушенням важливих для дітей зв'язків і відхилень. Фактом свого входження в неї він формує перетворюючу ситуацію: відновлює душевні сили дитини, знімає проблемний стан відносин з однолітками й іншими дорослими, розширює і поглиблює зв'язки з навколишнім світом, створює передумови для роботи над собою з метою саморозвитку, самовдосконалення і самореабілітації. Кожен вихователь, як педагог–організатор, допомагає дитині, підлітку відновити віру в подолання розривів між життям у минулому і кращому сьогодні.

По суті, цей підхід підводить нас уже на новий рівень знань до розуміння того, що педагогічна реабілітація відмінна навіть від комплексу медичної, психологічної і соціальної її різновидів. Педагогічна реабілітація тісно зв'язана з іншими її видами і є умовою ефективності згаданого реабілітаційного комплексу соціально–психолого–педагогічних впливів з використанням прикладного медичного знання.

На відміну від корекційного, реабілітаційний підхід спирається на внутрішній відбудовний потенціал людини. Широко відомі слова І.Павлова: «Людина є... система в найвищому ступені саморегулююча, що сама себе підтримує, відновлює, направляє і навіть удосконалює» [3]. Таким чином, будь–який різновид реабілітації може розглядатися як засіб відновлення відсутніх, утрачених, ослаблених функцій з опорою на здатність людини, її організму до регенерації і відновлення, але не як

засіб впливу на людину. Для «включення», «запуску» цього реабілітаційного потенціалу потрібно лише створення деяких умов, серед них першочергова – визначення характеристики оточуючого її середовища. Особливо це має значення в забезпеченні педагогічної реабілітації, де за основу повинний бути узятий принцип: ніяких прямих впливів ззовні. Ми підкреслюємо, що педагогічна реабілітація – це не набір вправ по удосконалюванню психічних чи фізичних даних дітей і не корекція наявного дефекту в підлітка.

Відродження можливостей для прояву власне людської функції усе більш виходить на поверхню при аналізі реабілітаційно–педагогічних задач у будь–якій освітній установі. Метою психолого–педагогічної реабілітації особистості, Л.Сохань визначає формування в ній здатності до свідомого творчого здійснення свого життя, становлення особистості як суб'єкта життєтворчості, досягнення чого розцінюється як показник ефективності реабілітаційної діяльності [8].

Усе більше останнім часом під час обговорення шляхів подолання проблем дезадаптованих дітей засобами освіти ми зустрічаємо і самі використовуємо поняття «реабілітаційний простір», «реабілітаційне середовище», «реабілітаційне поле». Кожне з цих понять підкреслює опосередкованість реабілітаційної роботи, здійснення її через формування середовищних якостей, у силу яких, у кожній поміщеної туди «проблемної» дитини природно запускаються внутрішні, властиві людині реабілітаційні механізми.

Усі три характеристики є споконвічно просторовими, що їх і ріднить. Однак на основі порівняльного аналізу різних підходів і контекстів використання даних виражень ми приходимо до висновку про те, що поняття реабілітаційне середовище співвідноситься з масштабом освітньої установи, вона є частиною реабілітаційного простору в соціумі чи його частині. У рамках освітнього середовища, навіть якщо в цілому вона не може характеризуватися як реабілітаційна, може створюватися деяке реабілітаційне поле навколо особливо потребуючих педагогічної реабілітації дітей у специфічно створених умовах і ситуаціях. Таким чином, народжується схематичне уявлення про співвіднесення реабілітаційних просторів, середовищ і полів. Досвід соціальної роботи останнього років показує, що притулки і подібні їм центри (багато хто з яких називаються реабілітаційними), відгукуючись на найгостріші нестатки, не здатні створити навколо себе цілісний реабілітаційний простір, що охоплює всі аспекти проблеми. Зміна ситуації до кращого можлива при усвідомленні і працівниками відповідних відомств, і суспільством у цілому об'єктивної необхідності просування від понять «реабілітаційні заклади» і «реабілітаційна педагогічна робота» до

понять «реабілітаційне педагогічне середовище» і «реабілітаційний простір». Однак у насиченні цих понять змістом ще теж не досягнуто повної єдності. Більшість авторів, відштовхуючи від позиції офіційних органів управління, схильні бачити в реабілітаційному просторі скоріше систему установ чи мір, ніж єдиний простір.

Найважливішими задачами створення єдиного гуманістичного простору А.Петринін називає [5]:

- зміна умов середовища, у якій у дитини з'явилися небажані форми чи поведінка реагування;

- «розхитування рівноваги» з несприятливим для підлітка середовищем;

- підбір індивідуально прийняттого середовища виховання і його адаптація стосовно до природи дитини;

- створення «поля можливостей» особистості, індивідуального і соціального простору, що допомагає розвинути приховані можливості дитини й ін.;

- відновлення спільності інтересів і потреби дитини з первинним колективом, родиною і середовищем неформального спілкування, подолання і компенсація культурних обмежень у поведінці дитини;

- створення з урахуванням вікової специфіки й індивідуальних позицій дитини таких умов, які б забезпечували найкращі форми проходження життя індивіда, його природної активності й ін.

Близько до нашого розуміння неминучості поширення явища педагогічної реабілітації на загальноосвітню практику підходить Т.Калиновська, вводячи в 1999 році спеціальне визначення поняття «реабілітаційна діяльність» [6]. Вона визначає її як діяльність, спрямовану на надання допомоги дитині в знятті стану дезадаптації і подоланні її власних бар'єрів, що є причиною дискомфорту діяльності і деякої результативності, а також у підтримці і розвитку в ній самоповаги і віри у свої сили. Однак при визнанні реабілітаційного напрямку як актуального для загальноосвітнього закладу, реабілітаційна функція не розглядається автором як властива вчителю загального профілю, а знову підкреслюється необхідність створення реабілітаційної служби.

Таким чином, комплексна реабілітація вихованців – це переосмислення виховання з позиції життєтворення особистості, відродження культури, передача дитині творчих і соціокультурних цінностей у процесі особистої взаємодії, діалогового спілкування педагога і дитини. Проте питання реабілітації підлітків недостатньо висвітлене у вітчизняній педагогічній теорії і практиці, не зважаючи на те, що проблема реабілітації соціально дезадаптованих підлітків в

сучасний період дуже актуальна і здобуває особливу гостроту в зв'язку зі значним ростом у загальноосвітніх закладах числа дезадаптованих дітей, дітей із психічними і соматичними порушеннями, обумовленими складним комплексом несприятливих соціально-біологічних факторів, і широко поширеним явищем шкільної дезадаптації.

Література:

1. Максимова Н.Ю. Виховна робота з соціально дезадаптованими школярами: Методичні рекомендації. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
2. Социальная дезадаптация: Нарушение поведения детей и подростков/Под ред. Н.В.Востриковой и др. – М.: Изд.дом Грааль, 1996.– 184с.
3. Соціалізація особистості: Зб. наукових праць. Вип.3 /МО України. НПУ ім. Драгоманова. –Київ, 1999.–271с.
4. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. –К.: Рад. школа, 1991.– 104с.
5. Горшкова Е.А., Овчарова Р.В. Реабилитационная педагогика: История и современность. – Архангельск, ДООППК, 1998.– 96с.
6. Социальная дезадаптация: Нарушение поведения детей и подростков/Под ред. Н.В.Востриковой и др. – М.: Изд.дом Грааль, 1996.– 184с.
7. Оржеховська В.О. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів: Дис... докт. пед. наук: 13.00.01.– К.,1995.– 527с.
8. Школа життєтворчості особистості: Наук.-метод. зб. /Ред.кол.: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заступник голови), І.Г.Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К.: ІСДО, 1995.– 480 с.

Лях Г.

ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Проблема трудової підготовки молоді є зараз чи не найактуальнішою. В умовах переходу до ринкових умов праці змінюється структура виробництва, зміст самої праці, вимоги до робітників. Під впливом науково-технічного прогресу, розвитку нових технологій змінився зміст поняття „кваліфікований робітник”. Сучасне виробництво вже не задовольняється робітниками з вузькопрактичними навичками ремісничого типу, якими б досконаліми вони не були. Висока кваліфікація тепер передбачає оволодіння широким колом загальнокультурних і професійно-технічних знань, комунікативних і підприємницьких умінь. Це, у свою чергу, породжує протиріччя між бізнесовими структурами, які

вимагають кращої підготовки людей до праці, та освітянами, які вважають, що роль освіти є значно ширшою, ніж підготовка до професійної діяльності.

У педагогіці існують близькі поняття „трудове виховання”, „трудова підготовка”, „трудове навчання”, що розкривають сутність і задачі підготовки молодого покоління до життя і праці у нових умовах. Найширшим поняттям є *трудове виховання*, що включає і трудове навчання, і трудову підготовку. Трудове виховання – це сукупність дій вихователя і вихованця, яка забезпечує формування готовності до трудової діяльності. У свою чергу, готовність передбачає теоретичну, практичну і психологічну підготовку дітей і підлітків до праці. Таким чином, *трудова підготовка* є складовою трудового виховання і передбачає: оволодіння системою знань про працю, загальноосвітніх і політехнічних знань про загальні основи виробничої діяльності людини, умінь і навичок, необхідних для трудової діяльності; формування мотивів, потреб, позитивного ставлення до праці, прагнення і бажання сумлінно і відповідально працювати, бережливого ставлення до результатів праці і поваги до людей праці. Складовою трудового виховання є також *трудове навчання*, яке означає процес навчання і вироблення у школярів умінь та навичок виконання тих чи інших трудових дій та операцій.

Трудове навчання здійснюється на уроках праці, де школярі набувають певних знань і вчаться застосовувати їх на практиці. Трудова підготовка здійснюється під час різноманітної трудової діяльності: самообслуговування, суспільно корисна праця, виробнича праця (прибирання шкільних приміщень, участь у ремонті меблів, догляд за рослинами; озеленення вулиць, шефство над молодшими, допомога старим, збір вторинної сировини; праця у цехах підприємств, робота у полі, у саду, в учнівських кооперативах тощо).

Трудове виховання включає попередні форми, а також доповнюється спеціальними виховними заходами: бесідами, диспутами, змаганнями, іграми, вікторинами і т. ін. Ці заходи спрямовані на формування якостей сумлінного, добросовісного робітника: дисциплінованості, організованості, відповідальності, працелюбності, творчого ставлення до праці.

Слід зазначити, що багато зарубіжних педагогів зверталися до проблеми трудової підготовки дітей і молоді. Так чи інакше ця проблема висвітлена у працях Т.Мора, Т.Кампанелли, Я.А.Коменського, Дж.Локка, Ж.–Ж.Руссо, Й.Г.Песталоцці, Г.Кершенштейнера, Дж.Дьюї, Р.Штайнера та ін.

Одним з перших у зарубіжній педагогіці найближче підійшов до вирішення проблеми трудової підготовки дітей Й.Г.Песталоцці. До

цього його підштовхнули соціально–економічні зміни, що відбувалися наприкінці XVI – на початку XIX ст., коли руйнувався феодальний лад і утверджувалася капіталістична форма виробництва. Спостерігаючи за життям бідних селян, які змушені були посилати своїх дітей на мануфактури, Й.Г.Песталоцці прийшов до висновку, що селяни біднішають від того, що не вміють господарювати у нових умовах. Вихід з такого становища він бачив у тому, щоб пристосувати селянську бідноту до нових умов життя, зробити її здібною позбавитися бідноти своїми власними зусиллями. Іншими словами, треба навчити людей жити і господарювати, для чого потрібні певні знання і вміння.

Отже, у Нейгофі Й.Г.Песталоцці намагався створити взірцеве господарство, у якому планував навчити селян раціональних прийомів сільськогосподарської праці, які ґрунтувалися б на знаннях, а також підготувати їх до роботи у певній галузі мануфактурного виробництва.

Ідеалом народної школи для Й.Песталоцці була школа, яка готує молоде покоління до життя, пов'язуючи навчання з безпосередньою участю у виробничій праці. Таким чином, Нейгофський притулок для бідних дітей мав на меті покращання становища народу. Педагогічною передумовою створення притулку були промислові школи Швейцарії, Чехії, Німеччини, що поширювалися наприкінці ХУІ ст. і у яких діти отримували елементарні знання, релігійно–моральне виховання і займалися прядінням, ткацтвом, в'язанням тощо.

Вихованці Нейгофського притулку працювали у сільському господарстві, прядильній і ткацькій майстернях під керівництвом кваліфікованих майстрів. Крім цього, діти отримували мінімум загальноосвітніх знань (читання, письмо, рахунок, співи). При цьому відбувалося механічне поєднання навчання з виробничою працею: діти пряли, в'язали тощо і одночасно сліdkували за тим, що пояснював учитель. Така організація навчального процесу практикувалася і у сучасних Й.Г.Песталоцці індустріальних школах. Але на відміну від них, Й.Г.Песталоцці ставив широкі виховні завдання: розвивати фізичні й духовні сили дітей, зміцнювати здоров'я, вчити мислити, виховувати працелюбність, скромність, витримку, повагу до людського достоїнства та інші моральні якості. Отже, Й.Песталоцці цінував працю, перш за все, як засіб виховання. І хоча за економічними показниками Нейгофський експеримент виявився невдалим, Й.Песталоцці зробив цінний для педагогіки висновок про те, що праця служить не стільки для підготовки дітей для участі у

суспільному виробництві, скільки для розвитку фізичних, моральних і розумових сил дітей.

В одній із статей „Швейцарського листка” (№ 39 за 26.09.17 Й.Песталоцці писав про те, що праця розвиває увагу дитини, стимулює її здібність до судження і формує такі якості, як точність, акуратність, бадьорість, скромність тощо. Але свою виховну роль праця виконує тільки тоді, коли чітко визначені її виховні задачі, і вона правильно організована.

У романі „Лінгард і Гертруда” Й.Г.Песталоцці висловив свої мрії про викорінення бідного становища народу за допомогою правильно організованого виховання, метою якого повинно бути випрацювання у дітей трудових умінь і навичок, а також їх духовний розвиток.

У притулку в Станці Й.Г.Песталоцці продовжив свій педагогічний експеримент по поєднанню навчання з виробничою працею дітей. Головна мета була, як і раніше, підготовка до праці і можливості заробити. У цей період своєї діяльності Й.Г.Песталоцці відкрив закономірність, що поєднання навчання з працею цілком відповідає психології дітей, їхньому природному прагненню до діяльності. Це, у свою чергу, приводить до спрощення методів і прийомів викладання у школі. Тому Й.Г.Песталоцці відмовляється від механічного поєднання навчання з працею і шукає нові форми і методи роботи. Так, у Станці навчання і праця були розмежовані у часі: з 6-ї до 8-ї години ранку – навчальні заняття, до 6-ї години дня – праця, після цього до 8-ї години вечора – знову навчальні заняття.

Й.Г.Песталоцці намагався будувати навчальний процес на психологічній основі, тобто враховувати при навчанні природні здібності дітей і розвивати їх шляхом навчання. Однією з особливостей дитячої природи, як зазначалося вище, є потяг дитини до праці, до будь-якої діяльності. Звідси – і прагнення педагога поєднати навчання і працю.

Таким чином, Й.Г.Песталоцці чи не вперше в історії педагогіки поставив питання про створення трудової народної школи, яка б існувала на засадах поєднання навчання з виробничою працею дітей. Метою такої школи повинно бути підготовка молоді до наступної участі у продуктивній праці у промисловості і сільському господарстві. Ця підготовка, на думку Й.Г.Песталоцці, полягає у набутті певних трудових умінь і навичок і у гармонійному розвитку особистості. Праця і виступає основним засобом інтелектуального, морального і фізичного розвитку особистості дитини. Отже, Й.Г.Песталоцці цінував працю перш за все як засіб виховання, який забезпечує трудову підготовку молоді, а також розвиває фізичні,

духовні сили, зміцнює здоров'я, вчить мислити, виробляє моральні якості. Усе це, на думку педагога, повинно сприяти покращанню життя окремої людини і всього суспільства.

Наприкінці XIX–на початку XX ст. у зарубіжній педагогіці сталися великі зміни, що були зумовлені і соціально–економічними, і педагогічними чинниками. Розвиток психологічних, біологічних і суспільних наук дали педагогам нові знання про дитину, її природу, про педагогічний процес, його особливості і перебіг, що сприяло появі нових методів навчання і виховання підростаючого покоління. У своїх теоретичних концепціях і практичних шуканнях „нові” педагоги опиралися на такі положення: 1) дитинство – це найяскравіший і найважливіший для розвитку особистості період життя, а не підготовчий етап до життя дорослих; 2) дитяча психіка своєрідна і самобутня; 3) для формування особистості потрібні нові методи і прийоми, що, у свою чергу, вимагає переоцінки ролі вчителя у навчально–виховному процесі.

Американський педагог–прагматист Дж.Дьюї називає такі особливості (інстинкти) дитячої природи: соціальний інстинкт, тобто потяг дитини до спілкування; діяльний інстинкт, який виражається в іграх, рухах, жестах, фантазії; потяг до мистецтва, тобто прагнення художньо виразити себе [1]. Отже, дитина від природи активна, діяльна. Задачею традиційної школи було стримування цієї активності, для чого дітей утримували у певних рамках. Цьому слугували, зокрема, жорсткі навчальні програми, регламентування навчальної роботи, навіть розташування дітей у класній кімнаті, яке не припускало будь–яких варіацій. „Нова” школа пропонувала керуватися дитячою активністю, даючи їй роботу у певному напрямку. У „нових” школах дітям пропонувалися різні види активності: лабораторні і практичні роботи, досліди, різні види ручної праці. Особливо підкреслювалася роль праці у навчально–виховному процесі. При цьому дитяча праця розглядалася не тільки як засіб підготовки до життя, до майбутньої професії (Г.Кершенштейнер). Більшість педагогів наголошували на педагогічній цінності дитячої праці (Дж.Дьюї, Е.Демолен, Р.Штайнер). Так, вона є основним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, а також засобом розвитку фізичних, розумових і творчих сил учнів. Праця формує найважливіші людські якості: внутрішню дисципліну, ретельність, акуратність, кмітливість, спостережливість, вміння долати перешкоди тощо. Праця робить витривалим тіло, врівноважує психіку.

Оцінюючи працю саме з таких, загальнопедагогічних, позицій, „нові” педагоги пропонували у школах різні види праці: столярні,

слюсарні, ковальські та інші ремісничі справи, ручну побутову працю, роботи у садах і городах, роботу з картоном, пластиліном тощо.

Так, Г.Кершенштейнер вважав, що трудова школа повинна формувати в учнів навички старанності, добросовісності і покори авторитету. Трудове навчання повинно стати засобом вироблення в учнів прихильності до майбутньої професії і звички сприймати свою працю як внесок у загальну справу процвітання держави.

Школа Г.Кершенштейнера, відкрита у Мюнхені, мала на меті дати учням професійні навички з конкретної спеціальності, а також формувати певний стереотип поведінки: робітника, ремісника, який знає своє місце у суспільстві і є відданим його ідеалам. І хоча Г.Кершенштейнер розглядав трудове навчання тільки як засіб підготовки підростаючого покоління до майбутньої професійної діяльності та існуючих відносин у суспільстві (щоб передбачити можливі соціальні конфлікти), завдання трудової школи він розумів ширше – формування доброго громадянина, інтелектуально, морально, фізично розвинутого. Головним засобом такого всебічного розвитку він вважав працю.

На думку Г.Кершенштейнера, майстерні у школах потрібні тому, що „не книга є носієм культури, а робота, віддана, що жертвує себе на службу людям чи великій істині. Нам потрібні вони також з огляду на великі відмінності в обдарованні дітей” [2, С. 483]. Тому в школі Г. Кершенштейнер ввів спочатку обов’язкове навчання у шкільних кухнях по 4 години на тиждень і використав досвід, що діти набували у них, для викладання хімії, фізики і фізіології, а також для навчання дівчат рахунку. Пізніше у всіх школах Були розбиті сади і шкільні городи, акварії, террарії, пташині садки, ящики для гусіні. Ще пізніше у чоловічих школах введено обов’язкове навчання у майстернях для обробки дерева і металу, а також лабораторне викладання фізики і хімії [2, С. 483–484]. Підсумовуючи свою роботу у цьому напрямку, Г. Кершенштейнер писав: «Тут просипаються і ті, хто за шкільними партами вважалися лінивими, тупими чи недбайливими учнями... Більше того, нерідко виходить, що такі гореді далеко перевершують своїх товаришів, які краще обдаровані пам’яттю, і що чудові успіхи і похвала вчителя, отримана ними вперше, виводить їх з стану сна і млявості...» [2, С. 484].

У вальдорфських школах викладання ремесел має чисто педагогічні цілі. Так, з першого класу дівчатка і хлопчики вчать в’язати гачком і спицями, вишивати. Ці види діяльності сприяють формуванню вправності рухів рук, що перебуває у прямому зв’язку з рухомістю мислительного процесу. З 6-го класу (12 років) починаються роботи з садівництва і у майстернях. Це сприяє

дальшому виразу вольових сил підлітка. Це час, коли молода людина у зв'язку зі зміною будови тіла і пов'язаним з цим порушенням гармонійних дитячих рухів індивідуально повинна досягти дальшого виразу своїх вольових сил. Тут ремесло грає важливу роль. Так, різні способи обробки деревини за допомогою інструменту (обробка рашпілем, різання, стругання) вимагають від учня діловитості, вчать диференційованого, тонкого управління волею. Спочатку діти виготовляють щось просте, при цьому більшого значення надається корисності та придатності виробу. Потім, коли учень у 9–му чи 10–му класі, наприклад, повинен виготовити простий предмет меблів, це вимагатиме від нього ясного практичного осмислення в ескізі, почуття естетичної форми, а у реалізації – диференційованого вміння обходження з інструментами та матеріалами.

Загальним принципом трудового навчання у вальдорфських школах є увага до якісного виконання роботи, її завершеність, на основі чого виробляється почуття впевненості, захищеності, уявлення про власну значущість.

Безумовно, велику роль у трудовій підготовці молоді відіграють уроки праці та інші форми трудового навчання. Водночас зазначимо, що у сучасній зарубіжній школі статус предмета „трудове навчання” чітко не визначений. Він належить до таких, що можуть переходити із обов'язкових у спеціальні в залежності від призначення і ступенів освіти. Так, у початковій школі і часто у неповній середній школі уроки праці обов'язкові і мають загальноосвітній характер. Ці уроки дають загальні поняття про економіку і виробництво, інформацію про найважливіші професії. Трудове навчання виконує функції загального розвитку особистості. Для цього передбачаються вироби з дерева і металу, ліплення, робота з папером, шиття, в'язання і т.д. У повній середній школі програми трудового навчання стають спеціальними і є важливим компонентом загальної освіти. Їх функція – допрофесійна і професійна підготовка. У змісті цих програм відображається прагнення наблизити учнів до світу праці (вивчення основ виробництва, технологій, економіки, ринку та ін.), поворот до професіоналізації, до міцної базової підготовки.

Аналізуючи думки зарубіжних педагогів щодо організації трудового навчання і виховання дітей і молоді, ми прийшли до наступних висновків.

1. Праця є важливим засобом не стільки професійної підготовки, стільки загального розвитку дитини – морального, розумового, фізичного. У праці формуються кращі риси особистості – справедливість, акуратність, охайність, працьовитість, доброзичливість, щирість, мудрість, розважливість, толерантність,

кмітливість, спритність та ін.; риси громадянина – відповідальність, організованість, сумлінність. Праця стимулює розумову діяльність, а також збагачує життєвий досвід школярів. У ній діти набувають умінь вирішувати різноманітні життєві проблеми у нових умовах.

2. Трудове навчання як навчальний предмет повинен бути обов'язковим у початковій і середній школі і мати статус загальноосвітнього.

3. У школі повинні бути різноманітні види трудової діяльності школярів – самообслуговування, суспільно корисна праця, виробнича праця. Це, з одного боку, задовольнить природну потребу дітей і підлітків у активності, відволікатиме їх від пустощів і негарних вчинків. З іншого боку, буде формуватися громадянська позиція школярів, оскільки, як справедливо каже народна мудрість, „Той може правду говорити, хто змалку завжди у труді горить”.

4. У навчально–виховному процесі слід впроваджувати міжпредметні зв'язки. Під час виконання будь–якого виду праці використовувати знання, отримані на уроках математики, фізики, хімії та ін. Водночас на цих уроках використовувати практичні уміння і знання, отримані школярами на уроках праці чи інших формах трудового навчання. Тому вчителям усіх навчальних дисциплін слід звернути увагу на те, які знання і як учень може використати у повсякденному житті: у школі, вдома. На уроках трудового навчання у середніх і старших класах практикувати виготовлення корисних речей, які можна було б використовувати вдома чи у школі: швабри, вішалки, качалки, рамки для картин, стільці тощо. По–перше, діти побачать, що їхня праця потрібна іншим людям, по–друге, вони навчатися працювати різними інструментами і з різними матеріалами, по–третє, придбають нові знання практичним способом і деякі вміння, що можуть пригодитися їм у житті.

Література:

1. Дьюи Д. Школа и общество //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин–тов /Сост. А.И.Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. с. 490–501.

2. Кершенштейнер Г. Школа будущего – школа работы //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин–тов /Сост. А.И.Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.

3. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения. В 2–х т. Т. 1. – М., 1981.

Масіч В.

РОЗВИТОК ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ

Проаналізовано розвиток дидактики в історії наукової думки, розглянуті педагогічні ідеї минулого є актуальними в сучасній практиці вищої школи і потребують подальшого розвитку і використання в навчально–освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Серед вітчизняних учених займаються даною проблемою можна виділити А. Алексюка, В. Вихрущ, В. Глузмана, Л. Вовк, М. Євтуха, М. Стельмаховича, Н. Побірченко, О. Іонову, О. Любара, О. Попову, О. Сухомлинську С. Золотухіну.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Метою статті є аналіз розвитку дидактики вищої школи в Україні другої половини ХІХ століття, розгляд педагогічних ідеї минулого і їх використання в навчально–освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У розвитку педагогічної думки України друга половина ХІХ століття має важливе значення. Саме в цей період спостерігаються зміни у розвитку культурно–освітніх процесів в Україні, які певним чином вплинули на розвиток української школи. Скасування кріпацтва, розвиток капіталізму, загострення соціальних суперечностей, зростання селянських зворушень, революційно–демократичний рух, – усе це об'єктивно вплинуло на розвиток шкільної освіти. Передові українські педагоги виступили проти станової школи з її муштрою і відривом від життя, теорії від практики. Вимогам реформи початкової, середньої і вищої школи, розвитку жіночої освіти, боротьбі за українську національну школу, впровадженню ефективних методів навчання в цей період приділялося більше уваги [9, с.162].

Значну роль у розвитку дидактики вищої школи належить педагогічній пресі і журналістиці. Поява цілого ряду педагогічних журналів і газет, на сторінках яких висвітлювались питання, які стосувалися реформи шкільної освіти, проблем психології, педагогіки, дидактики, методики викладання окремих дисциплін тощо позитивно вплинула на освітні процеси досліджуваного нами періоду, сприяла формуванню педагогічної культури й педагогічної творчості викладачів вищої школи.

Всі ці та інші чинники безпосередньо впливали на мету, зміст, форми, методи навчання і виховання, на розвиток педагогічної думки, яка в середині століття виділилася в окрему галузь науки. Саме в цей період відбуваються загальнодержавні та освітніх реформи (1804р.,

1828р., 1835р., 60–х та 70–80–х років); засновується перший державний керівний орган – Міністерство народної освіти (у 1817 році воно було перейменоване на Міністерство духовних справ і народної освіти, що означало підпорядкування школи церковним установам), приймаються закони про безкоштовне навчання, з одного боку, і закони, що заважали поширенню освіти серед простих верств населення – з іншого; вводяться демократичні засади організації навчально–виховного процесу в усіх типах навчальних закладів, визначається зміст і методи навчання аж до обрання науковою радою ректорів і деканів університетів, ліцеїв, гімназій і крайньої їх полярності – заборона вивчення природничих дисциплін, філософії, введення казарменого режиму, поліцейського нагляду за діяльністю вчителів, професорів, учнів, студентів [16, с.321].

XIX століття позначається відкриттям різних типів навчальних закладів: зокрема Харківського, Київського та Новоросійського університетів, Ніжинського історико–філологічного інституту, діяльність, яких регламентувалася "Статутом навчальних закладів, підвідомчих університетам" (1804р.). Слід зазначити, що в різні періоди університети ще керувалися статутами 1835, 1863, 1884рр. Згідно з цими документами, університети повинні були готувати молодь для роботи в різноманітних державних органах, а також до вчительської діяльності. Університетам дозволялося мати свої друкарні, видавати газети, журнали, наукову та навчальну літературу, створювати наукові товариства. Керували університетами виборні ради. Відкриттям ліцеїв, які прирівнювалися до вищих навчальних закладів, а також гімназій (серед них і жіночих) і різноманітних народних шкіл й училищ, церковно–приходських шкіл, земських, недільних шкіл, кадетських корпусів, інститутів шляхетних дівчат, різних професійних училищ [6, 8, 10, 11, 14, 20].

Такі реформаторські зміни в педагогіці та в науці в цілому, за свідченням історико–педагогічної літератури, тісно пов'язані з діяльністю відомих науковців того часу [1, 9, 13, 14, 15, 17]. В історії вітчизняної педагогіки особливе місце займає К.Д. Ушинський – основоположник наукової педагогіки в Україні та реформатор школи [11, 14, 15, 17, 19]. Про К.Д. Ушинського слід сказати, що він є засновником вітчизняної педагогіки. Багато дидактичних ідей К.Д. Ушинського розвивалися і втілювалися в життя його послідовниками (І. Деркачов, М. Корф, М. Левицький, С. Ковалів, Т. Лубенець, Х. Алчевська, Я. Чепіга та інші) і до цього часу є актуальними. Зважаючи на це доцільно звернутись до педагогічної спадщини.

К.Д. Ушинський поставив перед школою, насамперед, дві мети: формальну та реальну (матеріальну). Формальна полягає в розвитку розумових здібностей учня, його спостережливості, пам'яті, уяви,

фантазії й розуму. К.Д. Ушинський наполягає на тому, що учню не тільки повідомляються ті чи інші знання, в нього розвивається бажання і здатність самостійно, без вчителя набувати нових знань, а також одержувати корисні знання не тільки з книг, а й із навколишнього середовища. Володіючи такою розумовою силою, що витягує корисні відомості, людина вчитиметься все життя. Це становить одне з найголовніших завдань шкільного навчання.

Мета реальна така ж важлива, як і формальна, оскільки одні тільки абсолютно засвоєні розумом знання, що перетворилися в ідеї, формують розум реально. Мова важливий засіб розвитку розуму, але він не відчужений від думки, а навпаки – він органічне її створіння. Навчання є праця, і повинна залишитися працею, але працею, сповненою думки, так щоб сам інтерес учіння залежав від серйозної думки, а не від яких–небудь оздоб, що не йдуть до справи. Дітей десятирічного віку слід вже привчати до серйозної праці, оскільки це відповідає їх розумовому розвитку [2, с. 448–449].

Ці та інші думки К.Д. Ушинського об'єднані загальною ідеєю виховуючого і розвиваючого навчання, яка в свою чергу є компонентом ідеї розвиваючого виховання.

Організація системи навчання за К.Д. Ушинським базується на антропологічній позиції, яка спирається на осмислення фізіологічних і психологічних процесів. Учений наголошує, що дитина потребує діяльності невинно і відчуває втому не від самої діяльності, а від її одноманітності, а звідси робить висновок: чим молодша дитина, тим більше різноманітної діяльності вона вимагає.

Основне місце в системі К.Д. Ушинського займають природничонаукові знання й вивчення рідної мови. Він запровадив у школи аналітико–синтетичний звуковий метод навчання грамоті. Певна його заслуга є в утвердженні у вітчизняній дидактиці принципу єдності навчання та виховання.

Ідея народності виховання є основною в педагогіці К.Д. Ушинського. Одразу зазначимо, що в питанні ідей народності думки К.Д. Ушинського перегукуються з думками В.Г. Белінського [4, с.265–266]. Школа і виховання в кожній країні, на думку К.Д. Ушинського, повинні будуватися відповідно до потреб і особливостей якогось народу; копіювання ж у справі виховання одного народу другим зводить з істинного шляху і може принести більше шкоди аніж користі. Вивчення головних досягнень у галузі педагогіки других країн і використання передового досвіду у вітчизняній школі вчений вважав за важливе. Однак, натомість, попереджав, що наша школа може брати із досвіду шкіл інших країн лише загальне, а не специфічно–національне.

В працях відомих представників педагогічної думки досліджуваного періоду В. Стоюніна, К. Ушинського, М. Бунакова, М. Пирогова, П. Каптерева, С. Миропольського, С. Рачинського, Х. Алчевської, та інших чітко виділяються принципи самостійності (О. Левандовський), послідовності (Б. Краєвський), зв'язку теорії і практики (В. Грубе), міцності засвоєння знань (Г. Грузинцев, О. Левандовський), наочності (Б. Краєвський), систематичності й системності навчання (Ф. Буслаєв) [6, с.10].

Такі педагоги, методисти, як М. Бунаков, М. Корф, С. Рачинський, В. Стоюнін доводили необхідність реформування виховання та освіти, вимагали розробки й використання на практиці адекватних педагогічних методів (виховуючих і розвиваючих), вказували на необхідність їх застосування відповідно до навчальних дисциплін і поєднання вербальних і наочних методів.

Історичні розвідки А. Алексюка, В. Глузмана, Л. Вовк, М. Євтуха, М. Стельмаховича, Н. Побірченко, О. Іонової, О. Любара, О. Попової, О. Сухомлинської С. Золотухіної та інших переконують нас: друга половина XIX століття була щедрою на розробку дидактики викладання основ наук. Усвідомлюючи необхідність реорганізації навчального процесу в закладах різних типів, викликану реформами 60-х років, одним із найголовніших шляхів учені-педагоги, методисти визнали реформування існуючих і створення нових форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів і введення в практику прогресивних методів викладання навчальних дисциплін.

Ознайомлення майбутніх учителів з новими, на той час дидактичними методиками та методичними рекомендаціями щодо викладання історії (В. Стоюнін), навчання усній лічбі у викладанні математики (М. Рачинський), а також навчання писати твори (М. Бунаков), та ін. мало позитивне значення у формуванні професійної компетентності вчителя.

Значний внесок у розвиток дидактики викладання основ наук полягав у розробці нових для того часу конкретних рекомендацій щодо:

- ✓ вивчення античної літератури (запропоновано видавати спеціальні хрестоматії, в яких кожен уривок твору являв би собою закінчене ціле; рекомендовано не задавати додому нечитаних на уроці уривків, перевіряти переклади шляхом граматичного розбору, з метою розвитку самостійності складати спеціальні коментовані видання);

- ✓ написання творів (написанню домашніх творів має передувати розбір творів-зразків на уроці, а написання твору-роздуму – засвоєння учнями специфіки написання твору-опису);

✓ викладання іноземних мов (рекомендовано вважати переклад ефективним засобом навчання, а оволодіння стилем і духом мови – його метою, розроблено графічну методіку вивчення відмін і дієвідмін у німецькій мові);

✓ вивчення рідної мови (навчання дітей читанню рекомендовано поєднувати з навчанням спочатку логічного, а потім граматичного розбору текстів);

✓ викладання історії літератури та теоретичного курсу словесності (рекомендовано звертати увагу учнів на роботу з критичними та біографічними статтями, які, крім освітнього і розвиваючого значення, мають ще й виховне);

✓ вивчення предметів математичного циклу (зміна загальноприйнятого курсу викладання геометрії, введення в курс загальноосвітньої школи поняття про функціональну залежність величин),

✓ розробка методичних рекомендацій стосовно викладання технічних дисциплін та вивчення хірургії у вищих медичних навчальних закладах [6, с.12].

Реалізація дидактичних ідей в навчальному процесі здійснювалась під час читання лекцій, в організації контролю за досягнутими результатами, організації самостійної роботи студентів, а також у процесі підготовки дидактично–методичних матеріалів для середньої та вищої школи, в організаційно–просвітницькій діяльності тощо:

✓ оволодівати міцними знаннями, ставати безпосередніми учасниками навчального процесу студентам дозволяло використання дидактичних засобів розвитку уваги, організація розумової діяльності студентів, активізація мислення, подолання пасивності слухачів за допомогою «коротких диспутів», «діалогів», «елементів бесід», «завдань запитань», «елементів історичних екскурсій». Наприклад, про творчі пошуки шляхів активізації навчання розповідали у своїх спогадах учні професора О. Потебні. За їх свідченням, його лекції часто набували форми діалогу. Він запитував, спонукав студентів замислюватися, будив самостійність їхньої думки, користувався їхніми помилками для подальших висновків. Студенти були в нього не пасивні слухачі – вони активні учасники навчального процесу;

✓ від здатності викладача чітко давати: рекомендації, консультації, як працювати з науково–методичними текстами з урахуванням специфіки предмета. Все це дозволяється лише за наявності відповідних знань. Від цього залежить ефективність організації самостійної роботи студентів;

✓ значно підвищити ефективність навчального процесу дозволяло здійснення контролю знань, умінь і навичок на засадах гуманності і принциповості із застосуванням різноманітних форм і методів (усні опитування, письмові роботи, дискусії, індивідуальні і колективні творчі роботи) [12, с.12].

Організація науково–дослідної діяльності студентів була показником професійно–педагогічної майстерності викладачів

Запроваджувались нові форми науково–дослідної діяльності слухачів: семінари, колоквиуми, «репетиції», співбесіди, діалоги, диспути, екскурсії, експедиції тощо.

Реферати, письмові вправи, твори, доповіді вимагали від студентів розумової напруги, серйозної підготовки, додаткової роботи з літературою. Професорсько–викладацький склад дотримувався такої точки зору: вищі навчальні заклади не тільки мають давати певну суму знань для оволодіння конкретною спеціальністю, а й формувати у випускників інтерес до науки, науково–дослідної діяльності, що було пріоритетним у роботі вищої школи.

Однією з ефективних форм організації навчального процесу і науково–дослідницької роботи були екскурсії.

В досліджуваній період існували переважно два типи екскурсії:

а) спеціальні, які фінансувались факультетами і мали на меті ознайомлення студентів із основними фактами та методиками дослідження будь–якого предмета, явища;

б) загальноосвітні (або географічні), які набули найбільшого розвитку. Вони стимулювались і заохочувалися університетами. Вважалося, що екскурсія здатна дати більш–менш «завершену природо–наукову» освіту студентові, поєднати в одне ціле безліч не пов'язаних між собою явищ, процесів, сприяє формуванню світогляду, поширює кругозір.

Проведення екскурсії, як форми організації навчання здійснювались спершу (початок XIX ст.) за ініціативою окремих викладачів і студентів за їхні власні кошти, а починаючи з кінця 90–х років – набуло статусу систематичних форм навчальних занять [12, с.13].

Викладачі прагнули активізувати науково–пізнавальну діяльність студентів, розвивати в них інтелектуальне мислення, створити умови для вільною викладу думок, сприяти зростанню наукового знання, стимулювати самостійний науковий пошук, навчати студентів працювати в допоміжних лабораторіях, кабінетах, установах.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, друга половина XIX століття мала величезний вплив на розвиток дидактики вищої школи.

Фундаментальні праці провідних вчених досліджуваного періоду А. Духновича, Б. Грінченка, І. Франка, К. Ушинського, Лесі Українки (Л. Косач–Квітка), М. Драгоманова, М. Коцюбинського, Н. Корфа, Н. Левицького, Н. Пирогова, П. Грабовського, П. Юркевича, Х. Алчевської, Ю. Федьковича. і т.д. кардинально змінили традиційний на той час погляд на мету, завдання, зміст і методи педагогіки. Все це відкривало нові горизонти для розвитку вітчизняної педагогіки.

Література:

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. /Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608с.: ил.
2. К.Д. Ушинский. Собрание сочинений, т. 2, изд. АПН РСФСР, 1948.
3. К.Д. Ушинский. Стислий підручник педагогіки /Ушинский К.Д. Педагогічні твори: В 6-ти т.т. – К.: Радянська школа, 1955. Т.6. – С 237–398.
4. К.Д. Ушинський. Собрание сочинений: В 10-ти т.т. М.: изд. АПН РСФСР, 1950. Т. X. – С.429.
5. К.Д. Ушинський. Собрание сочинений: В 10-ти т.т. М.: изд. АПН РСФСР, 1949. Т. VI. – С.265–266.
6. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття) – Дис... д. пед. наук: 13.00.01 /Умань, 2005. – 452с.
7. Коваленко О.А. Педагогічна діяльність наукових товариств Слобожанщини другої половини XIX століття: Автореф. дис. ... канд. пед. наук /Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди – Х., 2000. – 20с.
8. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX века): Учебное пособие. – М.: Издательский Дом «ФОРУМ», 1998. – 584с.
9. Левківський М.В., Микитюк О.М. Історія педагогіки: Навчальний посібник /За редакцією М.В. Левківського. – Харків: «ОВС», 2002. – 240с.
10. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: Навч. посіб. – К.: Вікар, 2003. – 335с. – (Вища освіта XXI століття).
11. Мельничук О.С. Історія педагогіки України: Навчальний посібник. – Кіровоград, КДПУ ім. В.К. Винниченка, 1998 – 169с
12. Микитюк В.О. Формування професійно–педагогічної майстерності викладачів вищих освітніх закладів Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття: Автореф. дис. ... канд. пед. наук /Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди – Х., 2004. – 22с.
13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XX в. Отв. ред. А.И. Пискунов. М., «Педагогика», 1976. – 600с.
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конеч XIX – начало XX в. /Под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. – М.: Педагогика, 1991. – 448с.
15. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко–педагогические очерки). – М.: Педагогика, 1979. – 216с.
16. Педагогіка: Навчальний посібник. – Харків, ТОВ «Одіссей», 2003. – 352с.

17. Смирнов В.З. Очерки по истории русской педагогики XIX века – М.: Учпедгиз., 1963. – 312с.
18. Ушинский К.Д. Родное слово. Книга для учащихся /Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т.т. /Состав. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1974. – С. 269–342.
19. Фіцула М.М. Педагогіка. Посібник. – К.: ВЦ «Академія», 2000р.
20. Черкасов О.В. Формування загальнотеоретичних основ дослідження історії освіти в Україні (друга половина XIX – початок XX століття) – Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 /К., 2005. – 198с.

Панасенко Е.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкривається значення етнопедагогічної підготовки, формування етнокультурної компетентності, гуманітарної культури майбутнього вчителя. Автор статті аналізує напрями щодо вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах полікультурного середовища.

Ключові слова: *етнопедагогічна підготовка, етнокультурна компетентність, гуманітарна культура, полікультурне виховання, полікультурне середовище, майбутній учитель.*

У сучасних умовах значної актуальності набуває проблема формування духовно багаті особистості відповідно до національного ідеалу, традицій навчання та виховання різних народів, які проживають на території нашої Батьківщини. Саме ця ідея пронизує Державну національну програму “Освіта (Україна ХХІ століття)” та спрямовує діяльність навчально–виховних закладів, творчий пошук науковців та практиків.

Із закінченням ХХ ст. людство завершило технократичний розвиток та перейшло до етапу становлення гуманітарної культури, коли, перш за все, необхідно звернутися до самих себе. Стратегією ХХІ ст. є перехід від логіки сили та страху до логіки розуму та любові. Невипадково перше десятиліття ХХІ ст. Організацією Об’єднаних Націй проголошено Десятиліттям культури миру та ненасилля. У зв’язку із цим, у сучасній вітчизняній педагогічній науці розробляється концепція полікультурного виховання.

У процесі полікультурного виховання особистість набуває здібностей шанобливо сприймати розмаїття та культурну самобутність етносів. Полікультурна безграмотність призводить до проявів соціально–культурної нетерпимості та ворожості до представників інших народів. Особливого значення при цьому надається особистості вчителя, здатного реалізувати на практиці основні принципи, положення даного напрямку виховання. Таким

чином, вища школа повинна готувати педагогів до роботи в умовах етнокультурної специфіки. Вирішенню даного завдання сприяють дисципліни педагогічного циклу: історія педагогіки та етнопедагогіка.

Використанню етнопедагогічної спадщини у вихованні дітей присвячені праці Г.Волкова, Б.Грінченка, О.Духновича, В.Кукушина, Г.Сковороди, М.Стельмаховича, Ю.Ступака, В.Сухомлинського, Є.Сявавко, К.Ушинського, І.Франка та ін. У дисертаційних дослідженнях останніх років увага науковців здебільшого приділялася використанню народних надбань у трудовому (Ю.Коломієць, Т.Мацейків), моральному (С.Нікітчина, С.Стефанюк), екологічному (Л.Різнюк, В.Скутіна), патріотичному (В.Каюков), естетичному (Р.Дзвінка, В.Пабат) вихованні, у процесі формування національної самосвідомості (Г.Кловак), розвитку творчої активності особистості (З.Пазнікова, Н.Соломко) та ін.

Провідними елементами культури світу є мир, демократія, права людини, толерантність. Усі вони пронизані думкою про людину, тому що на зламі тисячоліть актуалізувалася цінність самої людини. Піднесення людини є головною метою культури. Культура – це концентрація всього морального в людині, тому до неї необхідно ставитися дуже обережно. Культура не залежить від життєздатності уряду, й тому вона ніколи не загине. Це позаполітична категорія. Культура обговорює тільки вічні проблеми буття й тому, як і церква, повинна бути відділена від держави, оскільки вона вища за всі закони.

Культура передбачає діалог. Обговорюючи питання про культуру світу необхідно уточнити поняття “толерантність”. Більшість словників трактує його як терпимість. Але життя доводить, що толерантність – це більше, ніж терпимість. Це визнання права людини на її свободи. Погодитися та прийняти таке визначення толерантності є ознакою великої мужності, тому що свобода одного закінчується там, де починається свобода іншого. Педагогічна толерантність як показник професіоналізму педагога, з точки зору російської дослідниці Н.Асташової, включає:

–гуманність, що передбачає увагу до самобутнього внутрішнього світу людини, віру в її добре начало, людяність міжособистісних відносин, неприйняття приниження та пригнічення гідності людини;

–рефлексивність – глибоке знання особливостей особистості, позитивних якостей та недоліків, установлення їхньої відповідності толерантному світоглядові;

–свободу, що виражається в дисципліні та обов’язку;

–відповідальність – вияв внутрішньої сили в ситуації прийняття рішення, його якісне виконання на основі варіативного підходу;

– захищеність, гнучкість та впевненість у собі (остання виявляється в адекватній оцінці власних сил та здібностей, вірі в можливість подолати труднощі) [3, 77].

Отже, в професійній підготовці майбутнього вчителя в умовах етнокультурної специфіки важливими є такі його характеристики, як: вірність загальнолюдським цінностям, духовне багатство, демократизм, толерантність, емпатія, паритетний стиль діяльності, постійна рефлексія, соціальна активність педагога та його життєва позиція.

Переважна більшість людства прагне миру та взаєморозуміння. Люди хочуть бачити красу, кохати та бути коханими, реалізовувати свої творчі можливості, пізнавати світ та вдосконалювати його. Для цього необхідними є мир та співдружність людей. Для забезпечення миру слід виховувати в кожному з нас не тільки міжрасову, міжнаціональну та міжконфесійну толерантність, але й справжній інтерес до культури всіх народів Землі. Суттєву допомогу в цьому надає наука – етнопедагогіка, що містить емпіричний матеріал про навчання та виховання молодого покоління.

Етнопедагогіка пропонує науковий погляд на процес навчання та виховання, аналізує соціальні та педагогічні процеси, взаємозв'язки, взаємодію, взаємовплив педагогіки з культурними традиціями народу. Етнопедагогіка як частина педагогічної науки досліджує закономірності та особливості народного виховання. Відомий учений Г. Волков визначив, що предметом етнопедагогіки є педагогічна культура роду, соціуму, нації або народності. Це досвід виховання та навчання дітей, накопичений конкретним етносом за довгий час його існування. Даний досвід постійно доповнюється, узагальнюється та постійно порівнюється з іншими традиціями та офіційною педагогічною доктриною. Етнопедагогіка включає окремі аспекти традиційної культури, пов'язані з етнографією життєвого циклу та соціалізацією дітей: відносинами між поколіннями, сімейними відносинами, традиційними засобами та методами виховання дітей, залучення їх до праці; а також специфічну галузь духовної культури – іграшки, ігри, розваги, дитячий фольклор [1].

У наш час у педагогічній науці використовують два близьких за значенням терміни – “етнопедагогіка” та “народна педагогіка”. Однак необхідно зазначити, що народна педагогіка – це виховні традиції конкретної етнічної групи, а етнопедагогіка – це узагальнене поняття, що означає порівняльний аналіз виховних традицій різних народів.

Курс етнопедагогіки дає можливість пізнати, наскільки всі люди цікаві, переконатись у великій цінності людських ідеалів; збагатити своє внутрішнє “Я” та виявити його творчу потенцію. Крім теоретичних знань з етнопедагогіки, історії педагогіки,

етнопсихології, вчитель повинен уміти аналізувати міжетнічні відносини, знаходити конструктивні способи взаємодії з представниками тієї чи іншої етнічної групи, розвивати професійні знання щодо відбору змісту навчального матеріалу в умовах поліетнічного середовища, враховувати етнопсихологічні особливості учнів та етнопедагогічну специфіку виховання дітей у родині.

Таким чином, вища школа прагне вирішити проблему підготовки спеціалістів, здатних працювати в умовах полікультурної держави. Етнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя, як частина професійної підготовки, являє собою процес формування готовності до етнокультурної діяльності, яка характеризується певним рівнем етнокультурної компетентності, достатньої для ефективного творчого рішення педагогічних задач в умовах поліетнічного культурного простору.

Етнокультурна компетентність – це властивість особистості, що виявляється в наявності знань, уявлень про ту чи іншу етнічну культуру, реалізується через уміння, навички та моделі поведінки, які сприяють ефективній полікультурній взаємодії. Етнокультурна компетентність майбутнього вчителя виступає основою його майстерності, основою знань з етнопедагогіки, етнопсихології та умінь використовувати їх для вирішення педагогічних задач. Етнокультурна компетентність передбачає готовність до подолання труднощів у комунікативних та інших формах взаємодії з представниками різних національностей.

Видатний вітчизняний педагог В.Сухомлинський підкреслював: для того, щоб у людини закріпилася висока ідея, необхідно дати їй азбуку людської культури. Людину майбутнього буде поставлено перед необхідністю вибору свого соціуму культури, в якому здійснюватиметься духовне самовизначення особистості.

У виборі такого соціуму та духовного самовизначення важливу роль відіграє гуманітарна культура. Вона, по–перше, характеризує духовне багатство особистості, рівень розвитку її духовних потреб та здібностей, а по–друге – рівень інтенсивності їхніх проявів у практичній діяльності. Гуманітарна культура – це гармонія культури знання, культури почуттів, спілкування та творчої дії. Гуманітарну культуру педагога розглядають як оптимальну сукупність загальнолюдських ідей та цінностей, професійно–гуманістичних орієнтацій та якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичної технології педагогічної діяльності [4, 217]. Саме наявність такої культури дозволяє вчителю вивчати та діагностувати рівень розвитку учнів, розуміти їх, уводити у світ духовної культури, організовувати

духовно насичену діяльність, формувати соціально–ціннісні орієнтації, розвивати особистість у полікультурному середовищі.

Удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах полікультурного суспільства передбачає такі напрями:

–забезпечення розвитку особистості майбутнього вчителя у всій сукупності її індивідуально–психологічних особливостей, духовних потреб та соціально–моральних якостей;

–розвиток національної самосвідомості у зв'язку з професійною свідомістю та педагогічним мисленням;

–розширення теоретичних знань з етнопедагогіки, етнопсихології, широка загальнокультурна підготовка;

–занурення в контекст загальнонародської культури, різних мов, видів мистецтва, способів діяльності тощо;

–формування умінь та навичок роботи в поліетнічному освітньому просторі;

–формування етнокультурної компетентності;

–урахування особливостей, структурних компонентів та умов поліетнічного середовища.

Отже, необхідно пам'ятати, що етнопедагогіка – це наука про любов, любов до людини незалежно від кольору шкіри, очей, пропорцій тіла, мови. Усі люди світу, хоча й розмовляють різними мовами, але сміються та плачуть однаково. На Землі не існує великих і малих народів (є багато– та малочисельні), немає гарних і поганих націй. У кожного народу є високі духовні цінності та ідеали, і в середовищі будь–якого етносу, на жаль, є варвари, циніки, бандити. Проте, якщо на варварство та цинізм ми будемо відповідати не ненавистю, а терплячістю, виховним впливом, світ стане набагато кращим.

Етнічна культура різних народів має величезний педагогічний потенціал, і важливу роль в його розкритті відіграє вчитель. Саме тому підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів в умовах полікультурного виховання є актуальною на сучасному етапі розвитку вищої школи.

Література:

1. Волков Г.Н. Этнопедагогика. – М., 2000. – 176 с.
2. Популярная этнопсихология /Н.Ю.Нежурина–Кузничная. – Минск, 2004. – 384 с.
3. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений. – М., 2003. – 185 с.
4. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Ростов–на–Дону, 1995.– 260 с.

Пшеничний М.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ВИРОБНИЧО–ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглянуто формування інтересу учнів старших класів до технічної творчості у процесі вивчення трудових дисциплін; розглянуто основні прийоми розвитку творчого судження.

Ключові слова: *формування інтересу, творчі здібності, трудове навчання, технічна творчість.*

Постановка проблеми. Виховання в учнів нахилу до творчої праці – одне з важливих завдань формування особистості у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ ст. Проблема розвитку творчих здібностей у старшокласників має особливе значення.

У практичній діяльності розвиток здібностей проходить здебільшого так: від задатків до інтересів, від інтересів до нахилів і здібностей. Уміння спостерігати життя, передавати свої думки за допомогою технічних позначень, символів, знаків, ескізів, рисунків – все це потрібно не тільки конструкторові, інженерові–будівельнику, а й кожній людині для роботи в сучасних умовах виробництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій... Дослідники (Линда О., Матюша І., Тхоржевський Д.) вважають, що це завдання успішно розв'язується тільки колективними зусиллями вчителів загальноосвітніх і політехнічних предметів, причому предметам політехнічного циклу належить провідна роль.

В історії вітчизняної психологічної думки досліджуваного періоду формування інтересу учнів до виробничо–технічної творчості розглядається як вихідний момент у наступній психологічній підготовці їх до розвитку творчих здібностей. Найважливіші моменти, які привертають увагу до виробничо–технічної діяльності в учнів: освітньо–виробнича цінність роботи на машинах; виховна спрямованість виробничо–технічної діяльності; вплив техніки, людей технічної творчості, технічної літератури на самого учня; приклад наслідування; рівень технічної грамотності, практичної підготовки учнів до сприймання матеріалу; оцінка власної творчої діяльності на уроках і в різних технічних гуртках (Моляко В., Якиманська І.).

Класик радянської педагогіки В.Сухомлинський, висуває основні положення про зв'язок вивчення основ виробництва з життям, підкреслює, що вчитель повинен пов'язувати навколишнє життя з тим, що учні вивчають у школі. Ця думка вченого має виняткову актуальність і на сьогодні.

Формулювання цілей статті... Розкрити особливості організації виробничо–технічної творчості старшокласників у вітчизняній школі другої половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу... На уроках з основ виробництва, у гуртках учні у вітчизняній школі другої половини ХХ століття, в основному, ознайомлюються з навколишнім світом, дістають уявлення про найновіші відкриття у сучасній техніці, про передові методи праці в виробництві. Саме в цьому напрямі і треба шукати способів активізації мислительної і трудової діяльності учнів у процесі трудового навчання в сучасній школі.

У практиці навчання домінують ті методи і прийоми, які спонукають учнів до аналізу і синтезу, до порівняння і зіставлення явищ і процесів, вчать творчо встановлювати зв'язки між виробничими процесами і певними технічними особливостями конструкції різноманітних машин і механізмів. Знання з основ техніки мають велике значення, бо вони є основою творчості учнів. Але цих знань не досить.

Важливо у процесі трудового навчання формувати в учнів особисту оцінку, особисте ставлення до виробничо–технічних факторів і явищ. Оцінка учнем тієї або іншої машини створюється на основі пізнання всіх її конструктивних особливостей.

Уміння проникати в усі її деталі і виявляти потенціальні і виробничі можливості машини, порівнювати те, що машина дає тепер, з тим, що вона може дати при вдосконаленні її окремих механізмів, уміння відшукати способи підвищення технічної якості і виробничої потужності машини – все це зумовлює оцінку учнями діючих машин. Дати таку оцінку нелегко. Не всі учні підходять до оцінки конкретної машини з науково–технічних позицій. Частина їх дає оцінку, виходячи з суто зовнішніх даних, не звертаючи при цьому уваги на “внутрішній зміст”, на аналіз конструктивних особливостей, причинно–наслідкових зв'язків у роботі окремих механізмів і вузлів. Інша справа, коли вчитель постійно вимагає від учнів глибокого і всебічного аналізу конструкції машини. У них максимально активізується інтерес, виховується технічний смак.

На заняттях трудового навчання творчість учнів проявляється спочатку у вигляді наслідування, а потім у вигляді самостійного створення нової концепції на основі власних знань, суджень і оцінки. Перший етап виробничо–технічної творчості – це відтворення за готовим кресленням.

Другий етап – це виробничо–технічна творчість учнів на так звану “вільну” тему. Навчити цього, безумовно важко, бо самостійний пошук – значно важча справа, ніж відтворення моделі машини, яку щойно вивчали. При створенні нової конструкції машини треба самостійно розробити креслення майбутньої моделі, деталі

механізмів, додержуючись при цьому певних технічних правил і вимог, правильно поєднати їх між собою так, щоб був створений єдиний діючий механізм. Переборювати ці труднощі учні вчаться поступово, в міру ускладнення завдань творчого характеру, використовуючи свій життєвий і практичний досвід.

Учням старших класів було дано завдання: відтворити в кресленнях щойно вивчений причіпний механізм середньої борони і на основі розроблених креслень побудувати кілька малогабаритних борін для використання їх у виробничих умовах на шкільній навчально–дослідній ділянці.

Ця робота мала елементи творчості, але нічого свого учні в конструкцію борін не внесли. Вони просто відтворили попередню конструкцію і справились з цим завданням без особливих труднощів. У їхніх конструкціях моделей не було істотних помилок, але не було своїх думок. Інтерес до цієї роботи, в основному, мав пізнавальний характер. Проте набуття цього попереднього досвіду потрібно було для переходу до другого етапу роботи. Після цього вчитель ускладнив завдання.

Зазнаючи деякі виробничі недоліки у роботі середніх борін, він запропонував проаналізувати причини, що зумовлюють ці недоліки, подумати над тим, як удосконалити конструкцію цих борін, щоб забезпечити більш якісну їх роботу в боротьбі з бур'янами механізованим обробітком посівів. Це завдання вимагало самостійного творчого пошуку. Природно, що в багатьох учнів виникло багато додаткових запитань, що свідчило про їх підвищений інтерес до нової роботи. Інтерес активізував мислительну діяльність більшості учнів (Матюша І.).

Проблемний характер роботи вимагав тривалого часу для пошуків і досліджень. Тому учні повинні були виконати завдання в позаурочний час. Багато з них зверталися до технічної літератури. Деякі виходили в поле, вивчати властивості місцевого ґрунту, особливості і глибину кореневої системи бур'янів, пробували дослідити роботу середніх борін. Здобути дані ґрунтовно аналізували і зіставляли, знаходячи причинно–наслідкові зв'язки. Творча думка учнів перетворилася в матеріальну силу, стала важливим засобом підвищення інтересу до виробничо–технічної творчої праці.

На іншому етапі дослідження було використано уроки, екскурсії, спостереження, вивчення передового досвіду тощо, особливість яких полягала в тому, що до змісту матеріалу, який вивчався, включались елементи виробничо–технічної творчості учнів ознайомлення їх з сучасним рівнем розвитку техніки, застосування в техніці законів науки, значення цих законів у розвитку виробництва, у

формуванні особистості людини. Виробнича–технічна творчість учнів включалась у продуктивну працю на основі політехнічних знань, а окремі учні виконували ще й самостійні індивідуальні завдання. Під час вивчення відповідного матеріалу з основ виробництва вчителі рекомендували додаткову літературу, зокрема з передового досвіду новаторів виробництва, творців сучасної техніки.

Формування виробничо–технічних інтересів до творчої праці – процес цілеспрямований, який вимагає педагогічного керівництва і певних умов. Виробничо–технічні інтереси до творчої праці розвиваються інтенсивніше тоді, коли знання з основ сучасної техніки і виробництва учні набувають у політехнічному плані, і коли ці знання поєднуються з активною творчою діяльністю учнів. Вміле поєднання загальної і політичної освіти з продуктивною працею дає можливість ефективніше організувати практичну і психологічну підготовку учнів до праці.

Дослідники проблеми трудового навчання у вітчизняній школі другої половини ХХ ст. (Матюша І., Ахматов А., Видро Є., Нужна П.) наголошують, що важливим засобом розвитку творчих здібностей учнів є пізнавальні завдання, безпосередньо пов'язані з сучасною технікою і виробництвом. Розв'язання таких завдань завжди вимагає від учнів свідомих розумових і трудових дій відповідно до поставленої мети [1, с.154]. Проте ефективність цього засобу досягається при додержанні таких педагогічних умов:

1. Завдання повинні бути виробничо–технічного змісту і мати елементи проектування і конструювання, тобто вони мають відігравати роль не тільки засобу, а й важливої практичної вправи–методу, за допомогою якого учні набувають потрібних для трудової діяльності умінь і навичок.

2. Процес виконання завдань має тісно пов'язуватися з логікою навчальної праці, а зміст їх спиратися на загально освітню і політехнічну підготовку, на життєвий і трудовий досвід учнів.

Перший крок у розвитку творчих здібностей починається з розкриття виробничо–суспільного значення поставленого завдання, щоб активізувати розумовий і трудовий досвід учнів. Творча праця учнів була пов'язана з необхідністю точного розрахунку розмірів окремих складових частин машини, її деталей, доцільного їх розміщення і поєднання між собою. У процесі трудової діяльності в учнів закономірно виникали додаткові питання, які треба було розв'язати–раціональне використання матеріалу, раціональне застосування прийомів праці, поліпшення технологічних якостей машин і окремих її робочих органів. Звичайно, усі ці питання розв'язували за допомогою вчителя.

Аналіз вищевикладеного матеріалу дає змогу зробити такі висновки: розвиток в учнів творчого ставлення до сприймання і засвоєння виробничо–технічних явищ і процесів можливий тільки при використанні системи різних засобів і прийомів. Єдність розумової і фізичної діяльності учнів досягається при додержанні таких основних етапів навчального процесу:

1. Глибоке осмислення учнями суті поставленого завдання. Основні прийоми розвитку творчого судження: розкриття виробничо–практичного значення завдання, аналіз і синтез відомих фактів і явищ, порівняння і зіставлення нових фактів, використання системи запитань, які підводять учня до самостійного висновку.

2. Конкретизація узагальнення через практичні вправи: озброєння учнів методикою розв'язання завдання залежно від виробничих умов, пояснення вчителем прийомів його виконання, обґрунтування доцільності того або іншого практичного прийому, розробка учнями креслень і ескізів, використання набутих знань і трудового досвіду в нових умовах.

3. Конструювання (перший ступінь–за аналогією). Прийоми практичної діяльності: уточнення конструкції, визначення розмірів окремих деталей, їх доцільне розміщення, вправи з конструювання за визначеною методикою, самостійний вибір інших прийомів конструювання.

Сукупність таких прийомів активної мислительної діяльності дає змогу на наступних заняттях в основу творчого ставлення до праці покласти принцип самостійності. В міру творчого розвитку учнів зміст і характер виробничо–технічних завдань поступово ускладнюються. Це ускладнення відбувається за рахунок збільшення розумового навантаження і елементів проектування та конструювання.

Глибоко аналізуючи новий матеріал, учитель підкреслює не тільки актуальність і практичне значення нової проблеми, а й намагається забезпечити дослідницький підхід до пізнання виробничого процесу, явища. Старшокласники повинні розуміти конструкцію того або іншого вузла машини і знаходити найраціональніші способи підвищення якості технології робіт. Велике значення має розподіл навчального матеріалу на окремі логічно зв'язані частини, які вчитель поступово розвиває. Такий спосіб організації розумової праці значно полегшує засвоєння учнями знань, інтенсивно розвиває логічність їх думок.

За своїм характером практичне завдання являє собою ускладнене продовження попередньої роботи учнів. До того ж ускладнення відбувається за рахунок збільшення елементів творчості.

Перед учнями стоїть завдання побудувати пристрій. Під керівництвом учителя вони повинні зробити схему цього пристрою, виконати всі конструкторські роботи. Наступний ступінь розвитку творчих здібностей, він містить у собі у найпростішому вигляді елементи справжньої творчості та підводить учнів до конструювання нескладних за своєю будовою предметів.

Досвід підтверджує, що всі розглянуті нами завдання привчають до творчої праці, виховують і розвивають учнів. У міру розвитку загальноосвітньої і технічної підготовки учнів виробничо–технічні завдання поступово ускладнюються. Загальноосвітня підготовка стає міцною основою творчих пошуків і творчої праці.

Аналіз навчальної програми з трудового навчання вітчизняної школи у другій половині ХХ століття з основ виробництва показує, що завжди є можливість ставити перед учнями різні питання, які потребують аналізу, узагальнень, без чого неможливо практично здійснювати проектування і конструювання.

Залежно від теми і змісту матеріалу, що вивчається, вчитель може використати особисті спостереження і трудовий досвід учнів у розв'язанні окремих питань пізнавального характеру і певних експериментальних завдань, а також особисті творчі судження учнів в оцінці окремих виробничих процесів.

Учитель може також давати учням завдання на складання схеми агрегату, проведення розрахунків, комплектування агрегатів залежно від тягового зусилля трактора і опору причіпних машин; творчі завдання різної трудності при організації класної і позакласної самостійної роботи: організувати тривалі спостереження і проведення дослідницької роботи на навчально виробничих ділянках, повідомлення учнів про виконану роботу, проводити експерименти; розробити систему спеціальних творчих завдань пов'язаних з проектуванням і конструюванням малогабаритних сільськогосподарських машин. Це також можуть бути пошуки найраціональніших способів підвищення продуктивності праці машин сучасної праці тощо. Важливо, щоб творчі здібності учнів розвивалися у такому напрямі, щоб в результаті творчих зусиль учень міг досягти в праці не тільки трудового успіху, а й морального задоволення.

Висновки. На нашу думку, така методика організації навчального процесу значно підвищує рівень творчого мислення, розвиває самостійні судження виховує спостережливість, уміння пояснювати виробничі процеси з точки зору суміжних наук, формує звичку підходити до всіх виробничих процесів і явищ з наукових позицій, з позицій застосування всього комплексу знань для пошуків способів підвищення продуктивності сільськогосподарських машин.

Будь-які раціональні прийоми удосконалення знарядь праці і поліпшення технології робіт глибоко переконують учнів у закономірній зміні самої праці, в значному підвищенні її ефективності. Вони самостійно приходять до висновку, що конструктивні зміни і вдосконалення окремих вузлів сільськогосподарських машин і технології робіт значно зменшують затрати ручної праці і створюють більше можливостей для творчого керування технікою.

Література:

1. Матюша І. Трудове виховання в школі. – К.: Рад.шк., 1969. – 200 с.
2. Лында А.С. Методика трудового обучения. Учеб. пособ. для студ.пед. ин-тов по специальности «Общетехнические дисциплины и труд». – М.: Просвещение, 1977. – 232 с.
3. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загально технічних дисциплін: Навч. посібн. – 3-є вид., перероб. і доп. – К.: Вища шк., 1992. – 334с., іл.
4. Френкель Ю.Ш. Производственное обучение школьников. –М.: Просвещение, 1964. – 224 с.
5. Пашков А.Г. Труд в школе: кризис или обновление? – М.: Знание, 1992. – 80 с.

Саяпіна С.

ПРОБЛЕМИ СТОСУНКІВ ВЧИТЕЛЯ І УЧНЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.

Автором розглянуто та проаналізовано проблему освіти, підготовки вчительських кадрів, стосунків між вчителями та учнями у вітчизняній педагогіці другої половини ХІХ століття.

Ключові слова: *вчитель, учень, стосунки, гуманізм, антигуманізм, реформування освіти, взаємостосунки, вчительські гімназії.*

Постановка проблеми. На сьогодні достатньо точно позначився перехід до гуманізації й демократизації шкільного життя, принципової зміни характеру педагогічних відносин в діаді „вчитель–учень”. Принципова зміна орієнтирів у формуванні гармонійно розвиненої особистості дитини полягає у встановленні стосунків співпраці між тими, хто учить, і тими, хто вчиться. У зв'язку з цим значно зріс інтерес як теоретиків, так і практиків до проблеми відносин „педагоги–учні”, до проблеми гуманних стосунків.

Видатний учений минулого століття в галузі історії педагогіки П.Соколов, що приділяв багато уваги філософському обґрунтуванню педагогіки, відзначав, що християнство поклато початок трьом великим ідеям: ідеї виховних будинків для покинутих дітей і виховних притулків

для слабких на здоров'я і калік; ідеї загального навчання й освіти; ідеї індивідуалізації виховання [7: 57–60].

Протилежний підхід, званий гуманістичним, орієнтований на учнів і припускає якнайповніший розвиток кожного з них не тільки за рахунок засвоєння програмного матеріалу, але й пізнання кожним себе та суспільства, у якому він живе.

Провідна роль педагога тут виражається не в регламентації й жорсткому управлінні навчальним процесом, а в тому, щоб вивести учня на рівень самоактуалізації, а самому зайняти позицію консультанта, порадника, старшого друга. При цьому підході передбачається врахування інтересів дітей, постійне стимулювання активності кожного учня, його самовираження як унікальної особистості, що являє собою абсолютну цінність. Для гуманістичного підходу характерні суб'єкт–суб'єктні відносини, що дозволяють розвивати в учнів уміння визначати цілі власної діяльності, планувати й організовувати навчальну діяльність, аналізувати її результати й коректувати на основі оцінки результатів.

Рівень же відносин в діаді „учитель–учень” визначається насамперед рівнем соціального розвитку того або іншого суспільства, а зміна цих стосунків пов'язана з корінними перетвореннями в суспільстві. Цінність особистості учня співвідноситься з цінністю особи людини в конкретному суспільстві, державі: тоталітарний режим спочатку не припускає побудови взаємодії між дорослими й дітьми на основі гуманності. Демократичний лад, що визнає цінність людської особистості як такої, а також права дитини, вимагає побудови педагогічного процесу на основі поваги до людської гідності учня.

Найсильніший, підйом гуманістичної думки припадає на період 60–х рр. XIX ст., коли відміна кріпацтва спричинила переоцінку етичних цінностей і перш за все визнання значущості людської особистості як такої, гуманного ставлення в суспільстві до жінок і дітей. Видатні діячі освіти – М.Пирогов, П.Редкін, Л.Толстой, К.Ушинський, В.Водовозов, П.Лесгафт – зробили неоціненний внесок в розробку теорії й практики побудови процесу навчання на принципово новій основі, що передбачає повагу до особистості учня, розвиток його природних здібностей.

Центральною проблемою цього напрямку у вітчизняній педагогіці періоду середини XIX ст. стала проблема особи учня й учителя, їх взаємостосунків. Вона знайшла віддзеркалення в дискусіях про вживання тілесних покарань до учнів, в обговоренні недоліків оцінної політики, незадовільного положення вчителя.

Мета дослідження з'ясувати витоки, сутність гуманних стосунків між вчителем і учнем в педагогіці та визначити шляхи їх актуалізації в сучасній школі.

Предметом виступає розвиток ідеї гуманних стосунків між педагогами й учнями в історії педагогіки.

Відповідно до мети, предмета дослідження розв'язувалися такі **завдання**:

– систематизувати й класифікувати погляди представників гуманістичної педагогіки на проблему відносин в діаді «учитель – учень»;

– висвітлити пошуки включення гуманізму до культурно–освітнього буття суспільства другої половини XIX ст.;

– охарактеризувати діяльність педагогів щодо створення цілісного гуманного педагогічного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. В освіті намітився перехід від державної до суспільної „педагогії”. Всяка прогресивно мисляча людина вважала громадянським обов'язком зробити свій внесок в справу виховання юного громадянина Вітчизни. У педагогіці, як і в суспільстві в цілому, „перші рескрипти, ставши відомими, провели дію вихору, що промайнув болотом і зірвав цвіль, яка покрила суспільний побут, вони розкрили під нею стільки нового, що раніше не помічалось, що розум замутився й не знав, що думати» [1].

Основні ідеї, які були покладені в оновлення освіти, за словами П.Каптерева, були такі: звільнення особистості – жіночої і дитячої, м'якість до дітей, надання їм можливої свободи, вимога суспільної правди й справедливості як вищих ідеалів етичного виховання [4].

На кінець 50–х рр. доводиться активна діяльність уряду й Міністерства народної освіти. Згідно найвищого веління було утворено Комітет для розробки плану й устрою народних училищ. Комітет діяльно взявся за роботу. Результатом цієї роботи був „Проект загального плану устрою народних училищ”, виконання якого відкладалося було доти, поки остаточно не встановилися положення про сільський стани (1862 р.). Найактуальнішою в цей період була проблема особистості.

Авторитарність школи була якоюсь мірою визначена й низьким освітнім рівнем більшості педагогів (особливо вчителів парафіяльних шкіл). Украй різко висловлювався із цього приводу Беллюстін: „Про мішанину солдатів, піддячих і їх половин сказати потрібно тільки те, що за навчання беруться лише ті, що спилися і збилися з толку, які бачать в цій справі останній засіб не померти з голоду”. Це найпрямішим чином позначалося на методичному інструментуванні: „посадити дитину силою за азбуку й тримати її за нею страхом страти,

вбивати в самому буквальному значенні цього слова, в голову її кожному букву алфавіту” [2].

Престиж вчителя в суспільстві був украй низький. „З ім'ям парафіяльного вчителя у нас нерозривно з'єднується ідея про найважливішого й незначного, нікчемного діяча в закладах суспільної освіти”. Матеріальне положення вчителя було також незадовільним: оклад в 100–125 рублів на рік, не завжди надавалася квартира, низька пенсія – десятки рублів, навіть неможливість створення сім'ї через убогість (більшість парафіяльних вчителів – неодружені). Беллюстін наводить приклад про те, що парафіяльний вчитель купував мундир на все життя, звичайно у борг на декілька років [1].

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок про гостроту питання педагогічних кадрів в кінці 50–х – початку 60–х рр. ХІХ ст. У цей період починають створюватися вчительські семінарії для підготовки вчителів початкової школи. Для підвищення кваліфікації осіб, що вже посідають учительські посади, влаштовувалися „вчительські з'їзди” і „тимчасові педагогічні курси”, на яких „належить повідомляти цим особам педагогічні відомості й показувати їм кращі прийоми навчання”. П.Каптерев свого часу писав про популярність курсів у вчительському середовищі і необхідне ставлення до них з боку уряду [5].

Для підготовки вчителів міських училищ з 1872 р. в кожному окрузі відкривалися вчительські інститути.

Чудовою подією стало Найвище веління (14 січня 1871 р.) про надання жінці доступу до педагогічної й медичної суспільної діяльності. При багатьох жіночих гімназіях Міністерства народної освіти був відкритий VIII педагогічний клас, у якому велася підготовка протягом року або двох років до педагогічної діяльності в молодших класах жіночих гімназій, в прогімназіях і початкових школах [4].

Характерний спад інтересу суспільства до проблем народної освіти, до питання про особистість учителя й учня. Крім того, на початку дев'яностих років існувала цензурна заборона на питання шкільної справи: заборонялося в друці торкатися „внутрішнього життя середніх навчальних закладів, поведінки викладачів і вимог, що ставляться ними до учнів, покарань, що накладаються на останніх, загальної системи, встановленої в нашій середній школі” [2:15]. Незважаючи на замовчування гострих шкільних питань обстановка в навчальних закладах була украй неспокійною.

Аналіз робіт С.Знаменського [1], А.Пиленка [2], П.Каптерева і В.Музиченка [5] дозволяє виділити основні вимоги різних міст, які у свою чергу свідчать про те, що проблема особистості вчителя й учня,

їх взаємостосунків стала в цей період провідною. Так, найбільш частковими є такі вимоги: визнання за ученицями особистості; пошана до особи учня з боку педагогічного персоналу; більше довір'я до учнів; пошана в ученицях людської гідності; гуманне й однакове звернення до всіх учнів; відміна позакласного нагляду з боку педагогічного персоналу, ввічлива поведінка з учнями; ввічливе спілкування, знищення карцерів, обшуку й кондуїту.

У основі учнівських вимог лежав принцип незалежності особи, який суспільство намагалось провести в життя і який припускав визнання за особою цілого ряду прав. Гарячий протест викликала й система нагород і покарань, вживаних в середній школі. Проте в питанні про відміну покарань учні розходилися. Одні вимагали повної відміни системи покарань, інші – частково: відміна покарань, шкідливих для здоров'я і принизливих для людської гідності; відміна принизливих для самолюбства й антигігієнічних покарань.

Висновки. Таким чином, вищевикладене дозволяє зробити висновок про те, що з середини 50-х рр. починається ґрунтовна теоретична й практична (технологічна) розробка гуманістичного напрямку в педагогіці. Посилений суспільний інтерес до проблем народної освіти, що виявився в збільшенні числа педагогічних видань, зростанні бібліотек і пожертвувань на користь освіти, в організації й швидкому зростанні жіночих навчальних закладів, створенні та функціонуванні недільних шкіл, поза сумнівом, був супутнім чинником розвитку гуманістичного напрямку.

У цілому проблема гуманізму й антигуманізму дуже складна. Вона вічна й не припускає спочатку остаточного рішення. “Справа в тому, – писав Г.Солт, – що в людській душі, мабуть, існують дві різних і ворожих одна одній течії, що спонукають одного – до руйнування й жорстокості, іншого – до лагідності, єднання й любові: істинна цивілізація є картиною поступового ослаблення низького початку і такого ж поступового розвитку та зростання вищого” [6: 6].

На сьогодні об'єктивна необхідність перебудови відносин вчителя й учня вступає в суперечність з відносно низьким рівнем підготовки вчителів, організаторів освіти до зміни цих відносин. Дотепер не вирішено суперечність між високим рівнем розвитку гуманістичної педагогіки дореволюційного періоду й низьким рівнем його вивчення та використання в практиці сучасної школи.

Література:

1. Антология педагогической мысли первой половины XIX века //Сост. Лебедев П.А.: М., 1987. – С. 559.

2. История педагогики /Пискунов А.И., Кларин В.М., Джурицкий А.Н.: Учебное пособие для педагогических университетов. Ч. 1. – М.: – Кн. – Жур. изд-во «Школа», 1995. – 231 с.
3. Каптерев П.Ф. Дидактические этюды. Теория образования //Избр. пед. соч.: – М., 1982. – 606 с.
4. Каптерев П.Ф. История российской педагогики, её главнейшие идеи, направления, деятели. – Спб., 1914. – 214: ил.
5. Этюды истории школы и педагогической мысли народов СССР /конец XIX – XX вв. //Под ред. Дунаева. – М., 1991.
6. Солт Г.С. Гуманитарное умение или гуманитаризм /Пер. з англ. А.Счастной. – М.: Посредник, 1912. – 31 с.
7. Соколов И.А. История педагогических систем. – СПб: Изд. О.В.Богдановой, 1913. – 616 с.

Сипченко О.

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ЯК ОСНОВА СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО–МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)

У статті досліджується проблема становлення теоретичних засад створення навчально–методичної літератури з педагогіки в історії педагогічної думки кінця ХІХ – початку ХХ століття. На матеріалі вивчення психолого–педагогічної літератури автор статті досліджує теоретичний і практичний внесок окремих авторів у розробку науково–теоретичної бази для створення вузівського підручника.

Ключові слова: педагогічна теорія, педагогічна антропологія, педагогічна наука, анатомія і фізіологія, наукові знання, диференційований підхід до побудови підручника.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Актуальним питанням сьогодення є звернення багатьох істориків, філософів, педагогів до історії розвитку гуманітарної думки України. Спадщина видатних українських і російських учених–педагогів представлена великою кількістю унікальних монографій, підручників, хрестоматій, періодичних видань, навчальної та методичної літератури тощо. Основним джерелом вивчення теоретичних проблем виступає історія педагогічної думки, зокрема дореволюційна педагогіка. Саме в цей час у вітчизняній педагогічній науці і практиці відбулися наймасштабніші, найінтенсивніші та найпродуктивніші зміни.

Постановка завдання. На основі аналізу педагогічних джерел визначити теоретичну основу створення навчально–методичної літератури з педагогіки для навчальних закладів, які здійснювали підготовку вчителів

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Здійснюється розквіт науково–педагогічної творчості П.Блонського, В. Водовозова, П. Каптерева, М. Корфа, П. Лесгафта, М.Пирогова, Д. Писарева, В. Стоюніна, К. Ушинського та інших педагогів–новаторів. Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. з'являються десятки різних за змістом, за концептуальними підходами та за якістю навчальних книг із педагогіки.

Педагогічна теорія є результатом історичного розвитку. Безперечно вона формується на тлі минулого і в кожний період свого становлення відповідає вимогам держави, суспільства, науки.

Теоретичні проблеми знаходили відображення у великій кількості праць, автори яких бачили в теорії педагогіки наукове пояснення педагогічної діяльності. Зусилля відомих діячів досліджуваного періоду були звернені на пошук засобів організації народної освіти, адекватної потребам людини, суспільства й держави.

Суттєву роль у формуванні педагогічної теорії кінця ХІХ – початку ХХ століття відігравали праці відомих зарубіжних педагогів: В. Браубаха, І.Гербарта, А. Дістервега, В. Лая, Е. Меймана, М. Монтесорі, П. Наторпа, Ф.Паульсена, Ф. Фребеля, К. Шмідта та ін.; філософів: Г. Гегеля, І. Канта, О.Конта, Г. Спенсера, І. Фіхте, Ф. Шеллінга та ін.; психологів: В. Вундта, Дж.Дьюї, У. Друммонда, Е. Клапареда, З. Фрейда, Ст. Холла та ін. Саме роботи цих авторів були джерелом навчально–наукової інформації, а в подальшому стали основою для створення підручників і навчальних посібників із педагогіки.

Важливим напрямом теоретичної діяльності науковців було обґрунтування педагогіки як самостійної науки, що має свій предмет вивчення. В 60–х рр. ХІХ ст. в працях К. Ушинського було обґрунтовано положення про педагогічну науку як галузь людинознавства. Він вважав, що джерело педагогічних знань міститься в *антропологічних науках*, до яких належать: „анатомія, фізіологія та патологія людини, психологія, логіка, філологія, географія, що вивчає землю як житло людини, і людину, як мешканця земної кулі, статистика, політична економія та історія в великому значенні, куди ми відносимо історію релігії, цивілізації, філософських систем, літератур, мистецтв і власно виховання в тісному значенні цього слова. В усіх цих науках висловлюються, зв'язуються та групуються факти й ті співвідношення фактів, в яких виявляються властивості *предмету виховання*, тобто людини” [5, с. ХІ].

Видатний педагог стверджував, що „Педагогіка – не наука, а мистецтво: найпоширеніше, складне, найвище та найнеобхідніше з

усіх мистецтв. Мистецтво виховання спирається на науку. Як мистецтво, складне й широке, воно спирається на безліч різних і складних наук; як мистецтво, воно, окрім знань, вимагає здібності і нахилів, і, як мистецтво ж, воно прагне ідеалу, що вічно досягається і ніколи цілком не можна досягти: до ідеалу досконалої людини” [5, с. XIX–XX]. На його думку „педагогіка – не збірка положень науки, а збірка правил виховної діяльності” [5, с. II]. К. Ушинський вважав, що педагогіка існує в двох вимірах „педагогіка в широкому значенні, як збірка знань, необхідних або корисних для педагога, та педагогіка в вузькому значенні, як збірка виховних правил” [5, с. III].

Видатний педагог і психолог П. Каптерев не погоджувався з „відмінностями між наукою і мистецтвом”, на яких наголошував К.Ушинський. Він вважав, що „не можна визнавати два роди розумової діяльності – науку та мистецтво, а слід припустити тільки два види – чисту та прикладну науку, і що педагогіка, власне теорія виховання, є прикладною наукою [4, с. 55].

Відомий вчений П.Блонський в роботі „Курс педагогіки (Введение в воспитание ребенка)”, стверджував, що „лише ідея, а не техніка і не талант, може бути представлена однією особою іншої, і тому лише у вигляді провідних ідей, тобто у вигляді теоретичної науки, може існувати педагогіка” [1, с. 4].

Найбільш загальна тенденція розвитку теорії була пов’язана з інтеграцією педагогічного знання. Відомі діячі просвіти П.Блонський, В.Вахтеров, К.Вентцель, Д.Галанін, С.Гессен, М.Демков, П.Каптерев, П.Лесгафт, Д.Менделєєв, О.Острогорський та інші, прагнули розробити теорію, до складу якої входили процес виховання і навчання; мета, зміст і методи освітньої діяльності; специфіка засвоєння знань тих, хто навчається; розвиток інтелектуальних здібностей, почуттів, волі, характеру. Вчені зверталися до багатьох галузей знань – філософії та природознавства, антропології та соціології, логіки й естетики, психології та етики, неодноразово суміжні наукові дисципліни використовувалися ними для розгляду і пояснення власне педагогічних проблем.

Відомий педагог і лікар П.Лесгафт вважав, що основою педагогічної теорії повинна стати антропологія як наука про людину, що використовує знання анатомії і фізіології для з’ясування індивідуальних і соціальних властивостей людини. Свої спостереження він описав у працях „Антология и педагогика”, „Основы теоретической анатомии”, „Физическое образование в школе” тощо.

Автор багатьох підручників, посібників, хрестоматій із педагогіки та історії педагогіки М.Демков при написанні дидактичної

частини підручника за основу брав психологічно–педагогічне вчення І. Гербарта. У генезисі кожної науки М.Демков бачив шляхи, методи і логіку розвитку. На думку вченого, наукова система спирається на основні положення науки, що дає можливість розробити і сформулювати відповідні закони до навчання та виховання.

Вагомий внесок у розвиток педагогічної теорії зробив автор наукових праць „Новая русская педагогия, ее главнейшие идеи, направления и деятели”, „Дидактические очерки. Теория образования”, „Педагогическая психология” П.Каптерев. Він відіграв значну роль в розробці теорії методів навчання. Вченим також введено поняття „форма педагогічного методу”. На його думку, навчання здійснюється в трьох формах: догматичній, коли „знання передається в готовому, закінченому вигляді, виражене певним чином”, проте, догматична форма „не може бути визнана педагогічною”; аналітичній, коли „знання розкладається на елементи, а той, хто їх висловлює, показує важливість і значення кожного елементу і таким чином із окремих елементів будує формулу цілого”, ця форма педагогічного методу „цілком педагогічна”; генетичній, що поділяється на сократичний та евристичний способи навчання – „демонструється процес виникнення знання, його розвиток, його остаточне формулювання”, „вносять до школи дух життя, дух праці й діяльності” [3, с. 574–577].

Педагогічна теорія, конкретні методики, загальна й приватна дидактики розвивалися в тісній взаємодії. Головне місце в сукупності науково–педагогічних проблем кінця ХІХ – на початку ХХ ст. займала проблема визначення мети виховання. Діяльність майже всіх педагогів досліджуваного періоду була спрямована на вирішення питань цілеполягання: опора на принципи гуманізму, ідеї розвитку всебічно та гармонійно розвиненої особистості, яка поєднує в собі загальну освіченість, духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість. Саме вони займалися розробкою таких важливих питань, як: мета і зміст освіти й виховання; співвідношення біологічного й соціального в розвитку особистості; співвідношення теорії й практики в педагогіці; взаємозв’язок фізичного, розумового, естетичного й етичного в процесі виховання тощо.

Незалежно від педагогічних поглядів, відомі вчені–педагоги акцентували увагу на:

- розвитку релігійно–етичних почуттів і форм суспільної поведінки людини на основі ідеалів високої духовності, гуманізму і народності (Б. Грінченко, О. Духнович, М. Корф, М. Пирогов, С.Русова, Л. Толстой, К. Ушинський та ін.);

- вихованні соціально і професійно компетентної особистості, громадянина патріота, корисного суспільству, активного і люблячого життя (П. Блонський, М. Бунаков, В. Водовозов, О.Острогорський, В.Стоюнін, Я. Чепіга та ін.);

- вихованні соціально автономної та етично–цінної особистості, здібної до саморозвитку, самореалізації (О.Нечаєв, П. Каптерев та ін.);

- розвитку індивідуальності й творчого потенціалу людини (К.Вентцель, В. Острогорський, Л. Толстой та ін.);

- формуванні високоосвіченої особистості, яка має розвинуті інтелектуальні здібності і готова до безперервної самоосвіти і вдосконалення навколишнього світу (В.Вахтерев, М.Демков, П.Каптерев, М.Корф, П.Лесгафт, Д.Писарев, М.Рубакін, Д.Тихомиров, В.Чарнолуський, Я.Чепіга та ін.);

- звернення людини до світової та національної культури (Б.Грінченко, М. Пирогов, С. Русова, В. Стоюнін, Л. Толстой, К.Ушинський, С. Черкасенко, Я. Чепіга та ін.).

Після проведення експериментальних фізіолого–психологічних досліджень відомими вченими В. Бехтеревим, І. Павловим, М. Ланге, О.Лазурським, О. Нечаєвим, Г. Челпановим, В. Чижем починаються активно розвиватися нові наукові дисципліни – педагогічна психологія і шкільна гігієна. На початку ХХ ст. в галузі наукового знання педагогічна психологія затвердилася як самостійна наука, але термін „педагогічна психологія” було запропоновано ще в 1874 р. видатним педагогом П. Каптеревим. Створенням підручників і спеціальних навчальних посібників із педагогічної психології займалися відомі науковці: Н. Вессель, П. Каптерев, О. Нечаєв, М. Румянцев, М. Рибніков, І. Сікорський, Г. Трошин, Г. Челпанов. На перших етапах становлення педагогічної психології в роботах учених переважали матеріали загальної психології, але поступово акцент робився на психологічному обґрунтуванні методики навчання, а згодом на дослідженні закономірностей засвоєння знань, умінь і навичок тих, хто навчається, вікових й індивідуальних особливостей.

Шкільна гігієна, як спеціальна галузь наукових і прикладних знань, починає свій розвиток на межі ХІХ – ХХ ст. Її основоположниками були видатний лікар О. Доброславін і професор Ф. Ерисман. Також розробками проблем шкільної гігієни займалися відомі педагоги та лікарі О. Віреніус, В.Гориневський, П. Лесгафт, І. Сікорський та інші. Завдання, які ставилися перед цією галуззю, не обмежувались суто гігієнічними, до них входили також розробки питань розумової та етичної гігієни.

Наприкінці ХІХ ст. стрімко зростає інтерес до експериментальної педагогіки, зокрема до експериментальних методів

дослідження педагогічного процесу. Необхідною передумовою виникнення експериментальних методів став прогрес природничих наук, фізіології та психології. Педагоги і психологи розробляли експериментальні методики для своєї галузі знання, застосовуючи їх при дослідженні педагогічного процесу. Поряд із методами дослідження процесів виховання та навчання, важливе місце в педагогічній науці зайняв метод експерименту.

Предметом експериментування стали пізнавальні здібності та можливості учнів. Відомий психолог О. Нечаєв займався розробками видів пам'яті дітей різного шкільного віку; пошуку ефективності окремих прийомів орфографії присвячені праці О. Зачиняєва; процеси пам'яті, мислення, творчі здібності, спостережливість при навчанні, розкрито в працях О. Лазурського [2].

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, в кінці XIX – на початку XX ст. розвиток вітчизняної педагогіки характеризується інтенсивними процесами диференціації та інтеграції наукового знання; прагненням педагогів знайти методологічні принципи розробки педагогічної теорії, яка пояснювала б усі проблеми педагогічного процесу в їхньому взаємозв'язку із суміжними галузями наукового знання; спробами подолати емпіричний рівень педагогічної науки, уточнити власний предмет дослідження. Всі питання, проблеми, протиріччя й основні результати наукового пошуку, знаходили своє відображення в навчальних книгах із педагогіки.

Література:

1. Блонский П. П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка). – М., 1916. – 286 с.
2. Егоров С. Ф. Педагогическая теория в России на рубеже XIX – XX веков. //Педагогика и политика в образовании России конец XIX – начало XX веков. В 2 ч. Ч. 1. М., 1997. – С. 22–80.
3. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования //Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. – 746 с.
4. Каптерев П. Ф. Педагогика – наука или искусство? //Каптерев П. Ф. Избр. пед. соч. – М., 1982. – 49–62 с.
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Изд. 9–е, В 2 т. Т. 1. – СПб., 1895. – 499 с.

Щука Г.

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ МОЛОДІ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ У 60–80–ТІ РР. ХХ СТ. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЧАСОПISУ „РАДЯНСЬКА ШКОЛА”)

У праці аналізуються статті з питань організації профорієнтаційної роботи учнів сільських шкіл України у 60–80-ті рр. ХХ ст. Висвітлено основні методи профорієнтаційної роботи, вказується на недоліки та переваги кожного з точки зору авторів публікації. Зроблено неупереджене ставлення до системи профорієнтаційної роботи. Розглянуто фактори, які впливали на її ефективність. Виділено питання, на які зверталася посилена увага, і моменти, що з певних причин замовчувалися пресою.

Ключові слова: професійна орієнтація, обласні, районні ради з профорієнтації, професійна інформація, професійна консультація.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями. Основна задача школи – підготувати молодь до життя. Всі набуті за шкільною партою знання, вміння і навички мають допомогти людині знайти своє місце в житті, самовизначитись, реалізуватись. Особливо актуально це питання стоїть останнім часом, коли більша частина випускників шкіл після закінчення одного навчального закладу вступає до іншого, часто протилежного за профілем, отримує дві (або більше) спеціальностей та не може працевлаштуватися за дипломом. Не менш прикрий випадок, коли працевлаштувавшись, спеціаліст розуміє, що не відповідає вимогам своєї професії. Ось тоді ми згадуємо про необхідність профорієнтаційної роботи і шкодуємо витрачені на навчання роки та кошти. Протириччя між психологічною структурою особистості та вимогами професії, між прагненнями випускника та реальними об'єктивними потребами суспільства в тих чи інших спеціалістах були, є і будуть; і вирішувати цю проблему необхідно найближчим часом, при чому вирішувати комплексно.

Аналіз останніх досліджень, в яких почато рішення даної проблеми. Школознавство 60–80-х років ХХ століття має фундаментальні дослідження з питань організації профорієнтаційної роботи в школі. Різні аспекти проблеми підготовки учнів до свідомого вибору професії вивчали О.Волковський, Г.Костюк, К.Платонов, В.Чебишева та інші. Вони визначили завдання, загальні принципи, структуру профорієнтації, накреслили оптимальні шляхи її здійснення. Ф.Губницький, М.Левітов, Л.Мельникова, В.Шубкін та інші зробили опис окремих методів і прийомів професійної спрямованості учнів, склали характеристики професійних інтересів і намірів школярів різних вікових груп. Крім цього ми маємо значний

досвід, можливо не зовсім позитивний, практичної профорієнтаційної роботи в радянських школах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена дана стаття. Досить цікаво, з нашої точки зору, зробити неупереджений аналіз процесу організації профорієнтаційної роботи в школі, використовуючи педагогічну пресу тих років, а саме часопис „Радянська школа”, як провідне педагогічне видання України досліджуваного періоду.

Формулювання цілей статті. Враховуючи актуальність проблеми і відсутність відомих нам публікацій з питань висвітлення процесу організації профорієнтаційної роботи з молоддю педагогічною пресою, в цій статті ми пропонуємо історичний екскурс у педагогіку 60–80–х років ХХ століття по сторінках часопису „Радянська школа” з метою аналізу становлення, впровадження і поширення ідей профорієнтаційної роботи з молоддю.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вивчення тематики та змісту опублікованих у часописі матеріалів дає змогу зазначити, що питання організації профорієнтаційної роботи в школі залишалося актуальним весь досліджуваний період. Загалом за цей термін було опубліковано 175 статей такого змісту.

Значна кількість статей представляла собою аналіз стану профорієнтаційної роботи у власній школі (14 статей) чи регіоні (32) – практично кожна третя; розглядалися питання професійної орієнтації учнів на сільськогосподарське виробництво (47 статей – 26,9%); на вчительські спеціальності (12 публікацій – 6,9%); підготовці студентів педагогічних вузів до профорієнтаційної роботи (10 – 5,7%); організації профорієнтації на уроках хімії (5), біології (4), фізики (4), трудового навчання (3), географії (3), математики, суспільствознавства, історії, фізкультури (всього 26 статей, 15%). Інша частина опублікованого матеріалу – це різного роду рекомендації по профорієнтаційній роботі з батьками (4), діяльності класного керівника (3), поліпшенню управління профорієнтацією (3), формуванню готовності учнів до праці (3), залученню виробничого оточення, піонерських та комсомольських організацій; оформленню шкільного кабінету профорієнтації, організації виробничої екскурсії, використанню комп’ютера та ін. Оприлюднювались результати соціологічних досліджень факторів впливу на обрання учнями професії (3), мотивів соціально–професійних самовизначень старшокласників (4). Окремі статті знайомили з особливостями профорієнтації на військові, медичні, інженерні професії, сферу обслуговування; з методом дослідження професійних уявлень американського психолога Дж. Боддена, досвідом профорієнтаційної роботи братніх республік СРСР тощо.

Є також певні особливості тематичної спрямованості статей залежно від часу їхньої публікації. У 50–х – I половині 60–х років кількість публікацій з питань організації профорієнтаційної роботи на сторінках часопису була обмеженою, а сама проблема розглядалася з точки зору врахування бажання школярів при визначенні профілю виробничого навчання та подальшого працевлаштування за набутою спеціальністю.

Але з лютого 1967 року часопис запроваджує постійну рубрику „Професійна орієнтація” і звертається з проханням надсилати матеріали даної тематики. Такі дії, очевидно, були викликані постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР „Про заходи дальшого поліпшення роботи середніх загальноосвітніх шкіл”, в якій рекомендувалося „систематично проводити професійну орієнтацію школярів шляхом ознайомлення їх з різними галузями народного господарства і культури, підприємствами, колгоспами, радгоспами та установами, найбільш поширеними професіями” [3, 74].

У цей період на сторінках часопису науковці визначають зміст і завдання профорієнтації, дають рекомендації щодо форм і методів її організації, обговорюють доцільність створення міжшкільних центрів профорієнтації, відкриття профконсультацій при лікарнях і навчальних закладах; а педагоги–практики вже діляться власним досвідом роботи.

Актуальність і необхідність профорієнтації пояснювали тим, що існує невідповідність життєвих планів учнів з фактичними потребами суспільства і, отже, необхідність їх узгодження. Основна задача профорієнтаційної роботи, як це наголошувалося в публікаціях, полягала в тому, щоб домогтися орієнтації учнівської молоді на масові робітничі професії, а випускників сільських шкіл – на сільськогосподарські спеціальності. Також зазначалося, що здійснення професійної орієнтації – це не одноразовий акт, а тривалий процес, який проходить кілька вікових етапів; що це проблема соціальна, економічна, і водночас психологічна й педагогічна.

В 70–80–ті роки проблема профорієнтації на сторінках часопису обговорювалась в таких основних аспектах: основні напрямки профорієнтаційної роботи в школі; психолого–педагогічні основи профорієнтаційної роботи з учнями; профорієнтаційна робота при викладанні основ наук; підготовка студентів до майбутньої профорієнтаційної роботи.

Часопис відзначав, що проблеми профорієнтації були загальнодержавними, і ними, крім школи, займалися майже всі органи влади. Для координації зусиль були створені обласні ради з питань профорієнтації, до складу яких входили керівні працівники ряду обласних установ і організацій, зокрема облплану, облвно, обласного

відділу охорони здоров'я, управління професійно–технічної освіти, сільського господарства, трудових ресурсів, а також представники облпрофради, обкому комсомолу, провідних підприємств, вузів, шкіл і профтехучилищ міста. Такі ж координаційні ради по профорієнтації створювалися в усіх містах і районах області, у кожній школі. При радах працювали три робочі групи: по вивченню інтересів і запитів учнівської молоді, пропаганді масових професій та зміцненню зв'язків школи з виробництвом.

В результаті спільних зусиль повинна була б утворитися ефективна система допомоги учням у виборі спеціальності. Але огляд статей свідчить, що профорієнтація залишалася проблемою, насамперед, педагогічною. Створення навчально–методичного кабінету профорієнтації, спостереження за діяльністю і розвитком учнів, складання та аналіз психолого–педагогічних характеристик, педагогічний експеримент, анкетування, бесіди, зустрічі тощо за відсутністю шкільного психолога покладалися на класного керівника, і хоча ця робота входила в його обов'язки лиш частково, навантаження і відповідальність класовода значно зростали. На сторінках часопису класні керівники нарікали на труднощі при визначенні здібностей учнів, написанні характеристики.

Великого значення педагоги–науковці надавали профорієнтаційній роботі під час уроків. Але профорієнтаційна діяльність вчителів – предметників, особливо сільських шкіл, з методичної точки зору виглядала теж досить примітивно: підручники та методичні посібники не містили таких матеріалів; розпорошених по роках рекомендацій на сторінках часопису не вистачало. Педагогічному колективу необхідно було самостійно провести коректування навчальних програм, особливо з предметів природничо–математичного циклу з метою поглиблення їх профорієнтаційної спрямованості. Автори статей дорікали вчителям, що вони не допомагають у професійній самовизначеності школярам, дають недостатню кількість якісної інформації про професії, де переважає тільки позитивна її оцінка, поза увагою лишаються негативні сторони, зміст, умови й характер праці; не приділяють уваги розкриттю індивідуальних якостей кожного учня, не виявляють його психологічні можливості у засвоєнні знань, виробленні вмінь та навичок. „Педагогічні колективи реалізують статистичну систему профорієнтації, основною метою якої є професійна освіта, а не динамічну, яка передбачає формування і перебудову діяльності індивіда, допомагає йому зрозуміти себе, професійно і свідомо здійснити прийняте рішення стосовно її обрання [9, 28]. Вчителі ж наголошували на необхідності опрацювання конкретних

профорієнтаційних заходів у межах вивчення окремих навчальних предметів методистами ІУВ та педагогами–науковцями.

Часопис неодноразово піднімає питання підготовки студентів до профорієнтаційної роботи в школі шляхом поширення передового досвіду педагогічних інститутів по впровадженню спецкурсу „Професійна орієнтація”, який давав уявлення про завдання і зміст профорієнтаційної роботи в середній школі, її теоретичні основи, форми і методи.

Найбільш результативними і, як свідчать публікації, незмінними формами профорієнтаційної роботи на сторінках часопису називаються: бесіди профорієнтаційного характеру в процесі вивчення основ наук, трудове і виробниче навчання, виробничі екскурсії для ознайомлення школярів з підприємством, технологією, трудовими процесами на виробництві, зустрічі з передовиками і ударниками комуністичної праці, тематичні читацькі конференції, вечори трудової слави, залучення учнів до продуктивної праці на базовому підприємстві тощо. При цьому підкреслюється, що ефективність названих заходів можлива лише коли практична діяльність учнів – посиljena і рання; виробнича бригада займається творчою дослідницькою роботою на широкій науковій та політехнічній основі; гурткова робота має високий рівень педагогічного керівництва; шкільні майстерні забезпечені сучасним обладнанням.

На допомогу вчителям часопис друкує ряд статей, в яких пояснюється як проводити анкетне опитування, бесіди; як розвивати професійні інтереси дітей, щоб співпадали інтереси особистості і суспільства. Неодноразово відзначалась потреба орієнтації дітей на ПТУ, на перспективи економічного розвитку краю. Отримали педагоги поради від науковців з питань планування профорієнтаційної роботи з дітьми різного віку, допомогу по визначенню рівня розвитку розподілу уваги і рекомендації по професії, радили спочатку вивчити здібності, нахили учня, а потім допомогти йому у професійному самовизначенні.

Очевидно є всі підстави говорити, що науково–практична робота з питань організації профорієнтації молоді проводилася велика, але незважаючи на це, її результативність залишалася низькою. Особливо гостро проблема забезпечення кадрами постала в сільському господарстві. Публікації свідчать, що на протязі всього досліджуваного періоду сільські випускники не виявляли бажання працювати на селі: в кінці 60–х років бажаних пов’язати своє життя з селом було лише 5,1% (при зайнятості 43%.) [4, 5], на початку 70–х – 1–4% (при потребі до 15%) [6, 32]. Цікаво, що в середині 70–х років

з 525 учнів 10 класів сільських шкіл готові працювати в сільському господарстві вже 19,1% [7, 53], у 1983 – 43% [2, 55]. В кінці 80-х років науковці зіткнулися з цікавим фактом: з 568 десятикласників, які в анкетах виявили розуміння суспільної необхідності працювати в сільському господарстві, залишилося в колгоспі 33, вступили до сільськогосподарських ПТУ, технікумів, вузів 59 осіб. Таким чином, роблять висновок автори, наведені дані свідчать про істотне розходження даних, отриманих шляхом опитування учнів, і реально існуючих фактів, одержаних за допомогою спостережень [5, 27]. Анкетні завіряння випускників у готовності працевлаштуватися в сільському господарстві так і залишалися лише побажаннями.

Серед причин відтоку молоді в міста автори часопису називали низький рівень розвитку села, слабку профорієнтаційну роботу, непривабливість сільськогосподарських спеціальностей, особливо тваринників, через відсутність перспективи зростання. Жодного разу не говорилося про те, що середньомісячна оплата праці в промисловості у 1984 році становила 204,6 крб., а в сільському господарстві – 176,4 крб., у 1960 році відповідно – 91,6 і 55,2 крб. [1, 28].

Виконуючи державне замовлення по оптимізації профорієнтаційної роботи на селі, науковці намагалися дослідити фактори, які впливали на професійні наміри учнів. В результаті досліджень були виділені об'єктивні фактори: потреба сільського господарства в кадрах, соціальне становище і матеріальний добробут працівників села, територіальне розміщення підприємств, навчальних закладів тощо, престиж професії; та суб'єктивні: ідейно-політичний рівень розвитку школяра, його особисте ставлення до сільського господарства, індивідуальні якості, які формуються під впливом батьків, товаришів, екскурсій, практичної роботи, преси, телебачення.

В 1973 році вперше важливим фактором активізації профорієнтаційної роботи назвали моральну усвідомленість та ідейно-політичні переконання школярів. Всі наступні роки цей фактор виступав ледь не основним. В результаті такої пропаганди серед мотивів вибору професії механізатора у дітей переважали: бажання приносити користь Батьківщині, допомогти колгоспу своєю працею – 88%, інтерес до техніки – 56%, наявність практичного досвіду роботи в полі – 50%, любов до природи – 38% [7, 53].

З часом ейфорія зникає. В кінці 80-х років відсутність інтересу до рівня матеріальної винагороди за працю (64%) дослідники пояснювали зовсім не безкорисливістю молодих, а несерйозним ставленням до майбутньої трудової діяльності, коли матеріальні потреби повністю чи значною мірою забезпечують батьки [11, 20]. Вони справедливо вважали, що реклама „важливих” і „потрібних”

професій уже повинна поступитися цілеспрямованій пропаганді цінностей високого професійного зростання у будь-якій галузі виробництва чи знань [11, 24].

Аналізуючи шляхи поліпшення профорієнтаційної роботи, дослідники звернулися і до вивчення впливу оточуючого середовища на професійне самовизначення школяра. Результати досліджень ще раз підкреслили низький авторитет школи: в 70-ті роки під впливом батьків обирали спеціальність – 24,5% учнів, літератури – 18,5%, радіо і телебачення – 15,9%, вчителів – 14% [8, 102], у 80-ті – під впливом родичів, друзів, знайомих – 41,7%, шкільних учителів – лише 8,1% [10, 71].

Роль сім'ї у формуванні професійного інтересу дитини була незаперечною. За таких обставин науковці радили ширше використовувати батьківські лекторії, університети, залучати до роботи в них досвідчених спеціалістів з різних галузей науки, які б переконали батьків у важливості робітничих професій.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, у 50–80-ті роки науковцями та вчителями республіки була проведена величезна і в цілому позитивна робота по розробці і впровадженню цілісної системи професійної орієнтації школярів. Треба віддати належне часопису, ці питання розглядалися ним не тільки постійно, але і всебічно.

Проведений аналіз свідчить, що до справи профорієнтації підходили з державних позицій. Шкільна профорієнтація передбачала, насамперед, морально-психологічну підготовку учнів до обрання робітничих спеціальностей, виховання у них трудової спрямованості, почуття громадського обов'язку і потреби брати участь у суспільно корисній праці. Її результативність визначали за ступенем укомплектованості ПТУ, працевлаштуванням випускників за робочими професіями та продовженням навчання в різних учбових закладах по вибраному в школі профілю.

Проте в публікаціях розглядались здебільшого лише питання професійної інформації учнів, що ж до іншого важливого аспекту профорієнтаційної роботи школи – професійної консультації, то вона не знайшла належного висвітлення на сторінках часопису. В основному звертали увагу на психологічний аналіз особистості школяра, в той час як профконсультація передбачає також зіставлення психологічних структур особистості та професії і визначення шляхів дальшого розвитку особистості, цілеспрямоване вдосконалення її психологічної структури.

Недостатньо приділяли уваги формам і методам профорієнтації, тобто ознайомлення учнів з різними професіями і спеціальностями. Деякі автори дають опис окремих форм і методів цієї роботи, але

більшість обмежуються тільки переліком їх і то безвідносно до місця в системі виховної роботи. Практично не було загальнодоступних публікацій з оцінкою спеціальностей і вузів, не було рейтингів вузів та рівнів акредитації, що також ускладнювало процес професійного самовизначення підлітка.

Подекуди опубліковані матеріали не були позбавлені описовості або ж декларативності. Не завжди вони містили глибокий аналіз ситуації, серйозні узагальнення набутого досвіду чи наукових досліджень, практичні рекомендації. Багато уваги приділялося в часописі пропаганді рішень з'їздів партії та постанов її пленумів. З середини 70-х – майже до кінця 80-х років значна кількість публікацій мала яскраво виражене ідейно–політичне спрямування, багато питань були заборонені для публічного обговорення. За таких політичних обставин не існувало умов для об'єктивного висвітлення проблем, які виникали в ході профорієнтаційної роботи з молоддю. Відтак можна сміливо твердити, що часопис „Радянська школа” – це відображення стану української радянської школи, і в значній мірі українського школознавства II половини XX століття. З нашої точки зору його публікації – явище досить показове, характерне і тим самим повчальне.

Література:

1. Бас Г.Г. Орієнтація учнів на сільськогосподарські професії. – К.: Рад школа, 1986.
2. Вязников М.І. Господарі своєї землі //Радянська школа. – 1983. – №4. С.54–56).
3. Губницький Б.Х., Мельникова Л.П. Трудовлаштування молоді і профорієнтація учнів. – 1967. – №2. – с.74–81.
4. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості. – 1967. – № 3. – С.1–8.
5. Мойсеюк Н.Є. Готовність сільських школярів до свідомої праці: проблеми й перспективи виховання //Радянська школа. – 1987. – № 10. – С. 21–27.
6. Моторнюк М.М., Родін В.Х. Деякі соціологічні питання вибору професії і трудовлаштування молоді //71 №5 с.28–33.)
7. Новикова Л.С. Професійна спрямованість учнів сільських шкіл //Радянська школа. – 1975. – № 3. – С. 50 – 53),
8. Остапенко Н.Ф. Профорієнтація школярів – справа спільна. – 1978. – №8. – С.102–105.
9. Павлютенков Є.М. Мотиви обрання учнями професії. – 1978. – № 7. – С.24–28.
10. Петрова Л.П. До питання про вибір професії.. – 1988. – №5. – С.70–71.
11. Резникова О.К., Шаповалов О.В. Готувати до праці. – 1989. – № 6. – С.20–24.

Фатальчук С.

МАТЕРІАЛЬНИЙ СТАН ГІМНАЗІЙ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

В роботі розглядаються фінансове і матеріальне забезпечення (приміщення, посібники, навчальна література) гімназій, прогімназій і реальних училищ Східноукраїнського регіону на початку ХХ століття. Значна увага приділяється наявності власних приміщень, а також спеціалізованих кімнат. Проаналізовано вплив форм власності навчальних закладів на їх матеріальне і фінансове забезпечення.

Ключові слова: *фінансове і матеріальне забезпечення, Східноукраїнський регіон, гімназії, прогімназії, реальні училища.*

На початку ХХ століття на території Східноукраїнського регіону (сучасна територія Донецької і Луганської областей), що входив до складу Російської імперії, гімназії та прогімназії займали пріоритетне положення у системі загальної середньої освіти. Забезпечення ефективності їх роботи було у компетенції Міністерства народної освіти в особі чиновників і науковців усіх рівнів, а також передової громадськості. Глибокий і всебічний аналіз роботи гімназійних закладів показав, що ефективному функціонуванню їх сприяло впровадження нових форм і методів у навчально-виховний процес, а також їх матеріальне та фінансове забезпечення. Декілька поколінь вітчизняних педагогів і науковців при аналізі становлення і розвитку гімназійної освіти на території Російської імперії взагалі і Східноукраїнського регіону зокрема, неодноразово вказували, як на один із вагомих чинників успішного її функціонування, на задовільний матеріальний стан навчальних закладів.

Серед досліджень в яких найбільш повно висвітлено здобутки і недоліки на ниві матеріального та фінансового забезпечення гімназійних закладів, є праці дореволюційних істориків педагогіки: І.Альошинцева “История гимназического образования в России (XVIII–XIX)”, С.Рожественського “Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802–1902)”. За часів радянської влади прорітетними дослідженнями в цій галузі є праці Ш. Ганеліна “Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX в.”, М. Константинова “Очерки по истории средней школы” та М. Заволоки “Загальноосвітня школа України в кінці XIX – на початку ХХ століття” та ін.

Аналізуючи вищеназвані роботи, ми прийшли до висновку, що більша частина літератури з цієї проблематики має політичне та ідеологічне забарвлення. Так, дореволюційні автори оцінювали матеріальне забезпечення гімназійної освіти згідно з власними суспільно-політичними установками, а радянські педагоги – перебуваючи під впливом комуністичної ідеології. В цілому, історіографічний огляд засвідчує недостатню вивченість питання

матеріального і фінансового забезпечення гімназійної освіти у другій половині XIX – на початку XX ст. Так, практично не відображено його стану в більшості регіонів України, за виключенням великих губернських центрів м. Харкова, Києва, Одеси, Катеринослава.

На сучасному етапі досліджень становлення і діяльності гімназійних закладів освіти питання матеріального і фінансового забезпечення залишаються актуальними. У працях В.Борисова, І.Петрюк, І.Курляк, Т.Лутаєвої, О.Бабіної, О.Гриви розкриті деякі аспекти функціонування гімназійних закладів в різних регіонах України: на Буковині, Галичині, півдні України, в центральних областях. Однак, слід зазначити, що в цих дослідженнях поза увагою залишилася специфіка роботи гімназійних закладів на території Східноукраїнського регіону. Хоча, як ми пересвідчилися, на початку XX століття, завдячуючи саме умілому використанню коштів і матеріальних ресурсів, мешканці дослідного регіону зуміли забезпечити позитивну динаміку в рості гімназійних закладів.

Метою нашого дослідження є аналіз матеріального стану гімназій і прогімназій Східноукраїнського регіону на початку XX століття та його вплив на розвиток гімназійної освіти дослідного регіону. Цю мету ми реалізуємо через розкриття основних чинників, які, на нашу думку, сприяли цьому процесу: 1. фінансове забезпечення; 2. матеріальне забезпечення (приміщення, посібники, навчальна література).

Для діяльності гімназійних закладів велике значення мало, перш за все, їх фінансове забезпечення. В залежності від того, хто фінансово забезпечував роботу навчального закладу, гімназії поділялися на державні (витрати на освіту забезпечувало державне казначейство) та приватні (за кошти приватних осіб або ж певних станів). Управління гімназіями і прогімназіями було покладено на ради, які працювали в кожній гімназії: піклувальна – для найближчого сприяння успішного, з боку суспільства, розвитку гімназій чи прогімназій, і педагогічна – для вирішення питань, які стосуються навчальної та виховної частини. У функції піклувальної ради входило: 1) пошук засобів для покращання матеріального стану гімназій і прогімназій; 2) складання щорічного кошторису витрат на гімназії і прогімназії; 3) спостереження за правильним використанням училищних сум; 4) визначення розміру плати за навчання, яка повинна бути у прогімназіях нижче, ніж у гімназіях (це не поширювалося на приватні навчальні заклади); 5) піклування про встановлення і постійне збереження у гімназіях і прогімназіях належного порядку і благоустрою [6, с. 37].

На початку XX століття на сучасній території Донецької та Луганської областей (Східноукраїнський регіон) існували як приватні, так і державні гімназії. Їх матеріальний стан постійно змінювався в

залежності від багатьох об'єктивних та суб'єктивних причин. На основі аналізу архівних матеріалів цього періоду ми охарактеризуємо деякі з основних факторів, які впливали на них.

За нашими даними, в цей період на досліджуваній території працювало 26 гімназій і прогімназій: 17 жіночих гімназій і прогімназій (6 державних і 10 приватних, 1 громадська), 8 чоловічих гімназій і прогімназій (4 державних, 2 приватних і 2 громадських) і 1 громадська гімназія змішаного типу. Приватні гімназійні заклади утримувались за рахунок плати за навчання та кошти тих осіб чи станів, яким вони належали. Державні гімназійні заклади утримувались за рахунок коштів із казни, земств і міської управи, плати за навчання, благодійних внесків громадян. Кошти, які належали гімназіям і прогімназіям, зберігалися і використовувалися згідно з правилами, встановленими Міністерством народної освіти [6, с. 41].

Розглянемо ситуацію, яка склалася з фінансовим забезпеченням Слов'янської державної жіночої гімназії у 1914 р. На її утримання було витрачено коштів на суму 28 728 руб. 07 коп. Ця сума включала: 1) субсидії від місцевого суспільного правління – 2000 руб., Ізюмського повітового земства – 3500 руб., Харківського губерньського земства – 1000 руб., міністерства народної освіти – 1000 руб.; 2) плати за навчання – 16 325 руб.; 3) відсотків на капітали – 177 руб. 28 коп. Ці кошти були використані для таких цілей: а) утримання викладачів, які служать при гімназії – 20 324 руб. 12 коп.; б) на навчальні посібники і книжки – 1737 руб. 92 коп.; в) прислуга – 1290 руб.; г) господарські, канцелярські та інші витрати – 2310 руб. 83 коп.; д) придбання – 3064 руб. 44 коп. Перевитрати в даному році перевищили прибутки на суму в 4725 руб. 79 коп. і були поповнені із залишків минулих років [3]. Приблизно такі звіти складалися піклувальними радами кожного року і надсилалися керівництвом гімназій у контролюючі інстанції.

Досліджуючи проблему фінансового забезпечення гімназій та прогімназій у 1912 р., ми виявили, що в середньому на одного учня чоловічої гімназії витрачалися кошти в сумі 100–110 руб. Так, на утримання Бахмутської чоловічої гімназії у 1912 р. було витрачено коштів на суму 43 722 рублів, з яких 14 111 руб. – з казни, а 29 611 руб. – інші прибутки. У перерахунку на утримання 312-ти учнів ця сума становить 140 рублів 13 копійок на кожного вихованця. Порівнявши її з сумами, що виділялася у Луганській чоловічій гімназії (на 347 учнів було виділено 35 122 руб.), ми з'ясували, що ця сума складає 101 руб. 22 коп. на учня. Приблизно такі ж суми виділялися на утримання учнів у Маріупольській та Старобільській чоловічих гімназіях: відповідно – 99 руб. і 111 руб. [7].

Тепер розглянемо ситуацію, яка склалася з утриманням учениць у жіночих гімназіях. У перерахунку на одну ученицю суми витрат

становили: Маріупольська державна гімназія – 63 руб. 56 коп., Старобільська Миколаївська жіноча гімназія – 65 руб. 78 коп., Слов'янська державна гімназія – 60 руб. 21 коп. [7]. Як видно з цих даних, на утримання однієї учениці в гімназіях дослідного регіону витрачалося приблизно від 60 до 65 руб. Порівнявши суми витрат на утримання одного учня в чоловічих і жіночих гімназіях, ми бачимо, що в чоловічих гімназіях вони майже вдвічі перевищують ті, що витрачалися в жіночих гімназіях. Ці факти свідчать про недостатню фінансову підтримку жіночих гімназій з боку держави, яка була не в змозі достатньо забезпечити жіночі навчальні заклади необхідними коштами. Для покращання цього становища на всій території Росії (до 1917 р. в складі якої функціонував дослідний регіон) почали відкриватися приватні навчально-виховні заклади, однією з основних цілей яких було сприяння уряду в справі народної освіти [11, с. 30]. На нашу думку, це стало однією з основних причин того, що саме в цей час було надано дозвіл на відкриття і реорганізацію приватних навчальних середніх закладів на досліджуваній території.

Важливим чинником фінансового забезпечення гімназій та прогімназій була плата за навчання. Ми з'ясували, що у гімназіях плата за навчання встановлювалася в індивідуальному порядку, тому у різних навчальних закладах вона складала неоднакову суму. У таблиці 1 подано вартість навчання одного учня в гімназіях, підпорядкованих Одеському навчальному округу, за 1913 рік [2].

Таблиця 1.

Вартість навчання у чоловічих гімназіях в 1913 р.

Назва гімназії	Кількість учнів	Вартість навчання за рік (руб.)	Плата за навчання (руб.)
Бахмутська	274	181.46	60
Луганська	369	131.15	40
Маріупольська	622	146.59	45–65
Луганська приватна прогімназія Бондаря	207	116.95	60–150

З цієї таблиці ми бачимо, що плата за навчання у приватному навчальному закладі Бондаря перевищувала більш, ніж удвічі, плату, яку вносили учні інших державних навчальних закладах. Така ж тенденція зберігається і в навчальних закладах Харківського навчального округу. Наприклад, у 1915р. плата за навчання з кожної учениці в державній жіночій гімназії м. Слов'янська складала 30 рублів у підготовчому класі та 50 рублів у основних класах, а у приватній гімназії Янковської – відповідно 40 і 70 рублів [4, с. 50, 54]. Незважаючи на те, що плата за навчання у приватних навчальних

зкладах була вищою, кількість бажаючих в них навчатися з кожним роком зростала.

Зазначимо, що в різних класах однієї гімназії плата за право навчання складала неоднакову суму. На прикладі Слов'янської державної жіночої гімназії ми бачимо, що в 1914 р. вона відповідала: в підготовчому класі – 30 руб., в основних класах – 50 руб. і в додатковому (педагогічному) – 100 руб. [3]. Поряд з цими даними зазначимо, що в 1914 р. було звільнено від сплати за навчання учениць на суму в 2012 руб. 50 коп. Звільнялися від сплати за навчання діти, батьки яких не мали змоги фінансово забезпечити їх навчання, а самі учениці своїми стараннями й поведінкою заслуговували на ці пільги. Такі пільги надавалися педагогічною радою, причому кількість таких вихованок не перевищувала 10 % від загальної кількості вихованок навчального закладу. Цей відсоток вираховувався окремо для гімназії чи прогімназії та для підготовчого при ній класу. Не залежно від цього підрахунку звільнялися від сплати за навчання учениці, батьки яких працюють у середніх та нижчих училищах відомства МНО й тих, хто працював у них не менше 10 років, якщо останні надавали свідоцтво про бідність. Також до часу відкриття вакансій у рахунок 10 % не входять ті учні, які вступили до гімназії після закінчення курсу прогімназії, якщо вони були звільнені від плати за навчання та за успіхи в навчанні й поведінці заслуговували збереження за собою цієї переваги [10].

Огляд матеріального забезпечення гімназійних закладів у досліджуваному регіоні розпочнемо з приміщень, у яких розміщувалися гімназійні заклади. На початок XIX століття вони були трьох форм власності: 1) місцеві – надавалися тими містами, в яких розташовувалися гімназії; 2) наймані – були орендовані гімназіями у приватних осіб; 3) приватні – куплені або побудовані на кошти гімназії.

Так, на 1912 р. приватні приміщення мали: чоловіча і перша жіноча гімназії в м. Бахмуті, чоловіча і жіноча гімназії в м.Маріуполі, приватна жіноча гімназія Бражникової в селищі Дмитрівське, чоловіча і жіноча державні та приватна жіноча гімназія Чвалинської в м.Луганську. Вони склали 38% від загальної кількості приміщень, що використовувалися гімназіями в досліджуваному регіоні. Гімназії, приміщення яких надавалися місцевою владою, склали 19%. До таких гімназій належали: друга жіноча гімназія у м.Бахмуті, жіноча гімназія у м.Слов'янську, чоловіча та жіноча гімназії в м.Старобільську. Всі інші заклади займали наймані приміщення, кількість яких становила 43% від загального числа [7; 8].

У 1914 р. було видано циркуляр МНО, який став доповненням до Статуту 1871 р. і визначав кількість і стан гімназійних приміщень. У приміщенні чоловічої гімназії мали розміщуватися: актовий зал, 9 класних кімнат, фізичний кабінет, фізична лабораторія, кабінет для

приладів, кімната для фундаментальної бібліотеки, кімната для учнівської бібліотеки, природничий клас, кімната для малювання, гімнастична зала, рекреаційна зала, кабінет лікаря, кімната для архіву, приймальня, учительська, канцелярія, кабінет директора, кімната для сніданків, кухня. Загалом приміщення чоловічої гімназії повинно було налічувати не менше 20 кімнат. Стосовно приміщень жіночих гімназій зазначимо, що на відміну від чоловічих гімназій їх кількість становила 21 кімнату. Додаткова кімната призначалася для кабінету рукоділля [5].

Серед навчальних закладів, які мали спеціально збудовані приміщення, слід відзначити приватну прогімназію Бондаря в м. Луганську, першу жіночу гімназію в Слов'янську. Інші гімназії розміщувалися у приватних будинках і приміщеннях, що призначалися будівниками для інших цілей, але які були пристосовані до навчальних потреб. Такі будинки згодом капітально перебудовувалися та розширювалися шляхом зведення нових поверхів і цілих окремих флігелів, так що з них утворювалися приміщення, які відповідали санітарно-гігієнічним вимогам. Така ж доля спіткала і ті гімназії і прогімназії, приміщення яких збудовано у порівняно віддаленій час, вони переставали відповідати своєму призначенню і також добудовувалися. Причиною цього служив той факт, що кількість вихованців кожного року збільшувалася, а необхідність відкриття нових паралельних відділень ставала вкрай необхідною (наприклад, Бахмутська Імператора Миколи Олександровича, Маріупольська Олександрівська та ін.) [2].

Зазначимо, що приміщення тих навчальних закладів, які не мали своїх або ж наданих містами приміщень, з самого початку були розраховані на найменшу кількість учнів і мали в більшості випадків серйозні недоліки. Найбільш серйозними з них є: недостатня кількість кімнат та їх розміри, недостатність чи неправильність світлопостачання і опалення. Так, попечитель Одеського Навчального Округу у щорічному звіті за 1912–1913 навчальний рік зазначав: "... необхідно всі існуючі класичні середні навчальні заклади розподілити по якості займаних ними приміщень на наступні три групи: 1) гімназії та прогімназії з хорошими приміщеннями (Маріупольська Олександрівська і приватна прогімназія Бондаря в Луганські); 2) гімназії та прогімназії із задовільними приміщеннями (Бахмутська гімназія ім. Імператора Миколи Олександровича...); 3) гімназії і прогімназії з незадовільними приміщеннями (Луганська гімназія)".

Кожного року директор гімназії оглядав будівлю школи і якщо знаходив які-небудь недоліки, сповіщав про це попечителю навчального округу, вказуючи приблизну суму ремонту. Таке прохання складалося у березні, для того щоб виділені на ремонт кошти надійшли до початку літніх канікул, коли і найзручніше його проводити. В необхідних випадках Округне керівництво зверталось до МНО з проханнями про

надання необхідних коштів із суми Державного Казначейства для державних навчальних закладів. Це дозволяло робити часткові прибудови до приміщень тих державних гімназій, які використовували добрі приміщення, але не мали деяких необхідних приміщень, наприклад, гімнастичних залів чи будинкових храмів [11, с.37].

Порівняно з початковими навчальними закладами, приміщення гімназій та прогімназій були у значно кращому стані. Так, під час перевірки санітарного стану шкіл Старобільського повіту за 1906–1907 р. практично тільки Старобільська чоловіча гімназія відповідала санітарно-гігієнічним нормам. Так, гімназія розміщувалася на піднесеній місцевості населеного пункту в ряді житлових будов; навколо неї було подвір'я близько 1-го гектару землі для проведення ігор та відпочину. Приміщення гімназії було спеціально збудоване для її потреб. Вона була добре оснащена: класні меблі включали, окрім парт і стільців, ще й кафедри. У гімназії здійснювалося гаряче харчування (плата 1 руб. 50 коп. на місяць), питна вода доставлялася з спеціальних (абиссенних) колодязів та ін. [9].

Фундаментальні бібліотеки були при всіх гімназіях. Купівля книжок і посібників проводилася, як правило, централізовано [1, с. 994]. Наприклад, всі навчальні заклади губернії надсилали запити в губернську дирекцію, а директор вже, підсумовуючи запити, робив замовлення у спеціальний департамент МНО, що видав підручниками і посібниками, в університети, або ж у приватних осіб. Така співпраця адміністрацій навчальних закладів з губернською дирекцією давала можливість забезпечити навчальні заклади сучасними підручниками.

Кабінети природничих наук існували при всіх гімназіях. Найбільшою цінністю відрізнявся кабінет природничих наук Маріупольської Олександрійської гімназії. У 1914 р., наприклад, у ній було посібників на суму більше, ніж 3668 руб. За період свого існування керівництвом гімназії на придбання навчальних посібників було витрачено приблизно 50 000 руб. [2].

Метеорологічні станції працювали при Луганській та Маріупольській Олександрійській гімназіях. Вони були в повній мірі забезпечені необхідними приладами і інструментами [2]. Вихованці, проводячи дослідження і спостереження, на практиці ознайомилися з сучасними технологіями і розробками.

Отже, на початок ХХ століття на території східноукраїнського регіону (сучасна Донецька та Луганська область) відбувалися активні процеси становлення та розвитку гімназійної освіти, які були тісно пов'язані з швидким промисловим розвитком регіону. Матеріальний стан гімназій покращувався за рахунок державних субсидій, приватних пожертвувань, збільшення плати за навчання. У кращому матеріальному стані знаходились ті гімназії, керівництво яких зуміло залучити додаткові джерела фінансування. Так, гімназії, утворені на початку ХХ

століття, відрізнялися від тих, що були утворені у 80–х роках XIX століття, стан приміщень яких не відповідав умовам санітарно–гігієнічного характеру. Посібники, якими користувалися вчителі та учні, не завжди відповідали вимогам часу. Однак зазначимо, що простежувалася тенденція адаптації їх до сучасних умов.

Разом з тим, проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективи дослідження проблеми полягають, на наш погляд, у більш глибокому вивченні особливостей матеріального забезпечення приватних і громадських гімназій і прогімназій, а також інших середніх загальноосвітніх навчальних закладів (реальних і комерційних училищ).

Література:

1. Настольная книга по народному образованию.– СПб, 1901. – Т. 22.
2. Отчет попечителя Одесского Учебного Округа о состоянии средних и низших учебных заведениях Одесского Учебного Округа за 1913 год. – Одесса, 1914.
3. Отчет уездной земской управы за 1914 г. по народному образованию. – Изюм, 1915.
4. Отчет уездной земской управы по народному образованию в Изюмском уезде за 1915 г. – Изюм, 1916
5. Про необходимые помещения в гимназиях МНО //Циркуляры по Харьковскому учебному округу. – 1914. – № 3.
6. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям МНП за 1870–1912 г. /Сост. Д.П.Кузьменко – М., 1912.
7. Список учебных заведений ведомства МНП (кроме начальных) по городам и селениям составлен к 1–му января 1912 г. – М., 1912.
8. Список учебных заведений ведомства МНП (кроме начальных) по городам и селениям составлен к 1–му января 1913 г. – М., 1913.
9. Тесле С. Школы Старобельского уезда в санитарном отношении в 1906/1907 уч. году. Издание Харьковского Губернского и Старобельского уездного земств. Старобельск: Типография Л.Н.Башлая, 1907. – 187 с.
10. Учебные заведения (список всех учебных заведений в России высших, средних и низших, с указанием условий приема, прохождения курса, программ и прав, предоставляемых окончившим в них курс). – М., 1908.
11. Флит И.В. Школа в России в конце XIX – начале XX вв. Государственные и частные гимназии, прогимназии, домашнее обучение, экстернат: Методическое пособие. – Л., 1991.

ЗАГАЛЬНА ШКОЛА

Бабенко О.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті досліджено стан проблеми формування інтонаційних умінь і навичок як однієї з ознак культури усного мовлення старшокласників у сучасній школі. Установлено, що процес оволодіння учнями навичками інтонування усного мовлення на уроках української мови має ряд недоліків, що дає підстави для проектування лінгводидактичної моделі, яка передбачатиме комплексну роботу з формування інтонаційної культури усного мовлення старших школярів.

Ключові слова: мова, мовлення, культура мовлення, комунікативна компетентність, інтонація, комунікативні вміння, інтонаційні вміння.

В умовах розбудови української держави дедалі більшої ваги набуває формування культури українського мовлення, високий рівень якої неможливий без розвитку комунікативних умінь людини.

Однією з провідних цілей навчання рідної мови є опанування учнями такими видами мовленнєвої діяльності, як читання і говоріння, що передбачає, зокрема, формування в школярів інтонаційних умінь і навичок. Виразне в інтонаційному відношенні мовлення допомагає учневі досягти комунікативної мети, свідчить про розуміння завдань свого мовлення в конкретній ситуації спілкування. Тому важливим напрямом роботи з розвитку усного мовлення в сучасній методиці є формування інтонаційних умінь старшокласників, що й обумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Теоретичну основу дослідження становлять праці вчених-лінгвістів А.Багмут [5], Ф.Бацевича [6], І.Борисюк [5], О.Бризгунової [12], Н.Светозарової [10], І.Торсуєвої [12], Л.Цеплітиса [13], Н.Черемісіної [14], які розглядають інтонацію як комплексне лінгвістичне явище, визначають його тісний зв'язок із синтаксисом та семантикою мови. Специфіка інтонації дозволяє визначити її як один із найважливіших факторів створення комунікативно та стилістично доцільного висловлювання.

Інтонування як одна із складових ознак культури мовлення, знайшло відображення в педагогічних теоріях учених Н.Бабич [3], Л.Введенської та Л.Павлової [7], Б.Головіна [8], М.Пентилюк [11], Є.Сарапулової [9]; ґрунтовно досліджене в методиці початкового навчання вченим В.Бадер [4].

Для наукового обґрунтування системи формування інтонаційних умінь старшокласників на уроках української мови необхідно дослідити стан порушеної проблеми в сучасній шкільній практиці, оцінити методичні підходи до опрацювання відомостей про інтонацію як засіб творення усних висловлювань учнів.

Мета цієї статті полягає у дослідженні проблеми формування інтонаційних умінь і навичок старшокласників у сучасній педагогічній практиці, що реалізується через такі завдання:

- проаналізувати державні освітні документи (Державний освітній стандарт, чинні програми з української мови);
- проаналізувати зміст підручників з української мови;
- проаналізувати навчальний процес в аспекті досліджуваної проблеми (на основі анкетування вчителів та власних спостережень).

Ґрунтовний аналіз Державного стандарту базової і повної середньої школи [1] дає нам підстави стверджувати, що головним завданням сучасної освітньої галузі є наступність і перспективність освіти, формування комунікативної, мовленнєвої, мовної, діяльнісної компетентностей особистості. Комунікативна компетентність є однією з базових освітніх компетентностей і передбачає вміння спілкуватися усно й писемно рідною та іноземними мовами. Основою мовленнєвої компетентності, як зазначено у Концепції навчання державної мови в школах України [2], складають, у розрізі нашої проблеми, вміння вести діалог з додержанням вимог українського мовленнєвого етикету, створювати усні монологічні висловлювання, адекватно сприймати на слух діалог і монолог.

Проаналізувавши основні завдання та зміст чинних програм з української мови – програми для загальноосвітніх навчальних закладів «Рідна мова» 5–11 класи, 2001р. (автори В.Новосьолова, Л.Скурагівський, Г.Шелехова); програми для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою навчання «Українська мова» 5–11 класи, 2001р. (автори О.Беляєв, Н.Бондаренко, А.Ярмолук); програми для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням української мови, ліцеїв та гімназій гуманітарного профілю «Рідна мова» 8–11 класи, 2004 р. (автор В.Тихоша) – можемо констатувати, що хоча в них і приділено увагу формуванню навичок усного мовлення учнів, але формування інтонаційних умінь носить характер спостереження, не виділяється окремим розділом формування комунікативних умінь учнів, що передбачає теоретичне ознайомлення з інтонаціями, інтонаційними нормами, систему формування інтонаційних умінь і навичок школярів. Вироблення інтонаційних навичок учнів передбачається, в основному, тільки на під час опрацювання теми «Синтаксис», причому основна увага

приділяється формуванню в учнів навичок оперувати висотою голосу під час побудови речень різних типів, правильно ставити логічний наголос. Відсутні характеристики діалогічного й монологічного мовлення, що виявляли б рівень інтонаційних умінь школярів. Крім того, програмами не передбачено висвітлення стильоутворюючої ролі інтонації, відповідно не виділено годин для опрацювання стилістичних засобів інтонації в старших класах.

З метою виявлення дидактичних можливостей підручників української мови було проаналізовано: підручник «Рідна мова» для 8 класів (автор І.Ющук, 1998р.), підручник «Українська мова» для 9 класу шкіл з російською мовою навчання (автори О.Беляєв, М.Пентилюк, Л.Симоненкова, Т.Симоненкова, 1998р.), підручник „Українська мова” для 10–11 класів (автор – О.Олійник, 1999р.), підручник „Українська мова” для 10–11 класів шкіл з українською та російською мовами навчання (автори О.Беляєв, Л.Симоненкова, Л.Скуратівський, Г.Шелехова, 2004р.), підручник–комплект „Українська мова” для старшокласників (автори – М.Пентилюк, О.Іващенко, 2001р.), підручник для учнів старших класів середніх навчальних закладів нефілологічного профілю та абітурієнтів „Українська мова” (автори – М.Пентилюк, А.Галетова, І.Гайдаєнко, О.Горошкіна, О.Паламарчук, 2001р.).

В аналізованих підручниках передбачено узагальнення знань учнів про інтонування синтаксичних конструкцій (з уведенням поняття розповідної, питальної, спонукальної / імперативної, окличної інтонацій, інтонації перелічення, протиставлення, відбиття причинно–наслідкових зв'язків, швидкої зміни подій) при вивченні та повторенні теми „Синтаксис” (підручники для 9, 10–11 класів, автор О.Беляєв та інші). Приділяється певна увага інтонації під час вивчення школярами розділу „Риторика” (підручник для 10–11 класів, автор О.Олійник), мають місце зауваження про наявність інтонації в реченні в розділі „Синтаксис” (підручник–комплект, автор М.Пентилюк), але не вказується жодна з інтонаційних ознак, вправи на інтонування текстів та під час формування навичок усного мовлення відсутні; підручники не містять також відомостей про стильоутворюючу роль інтонації. Крім того, подаючи учням відомості про інтонаційні засоби (підручник для 10–11 класів, автор О.Олійник), серед них визначено такі, як політ голосу, звучність (дзвінкість), що не відповідає термінології, уживаній у сучасній лінгвістичній літературі з цього питання.

Отже, незважаючи на вимоги чинних програм до навчання учнів дотриманню правильної інтонації, зокрема, під час опрацювання розділів «Синтаксис», «Елементи практичної риторики», підручники не подають теоретичні відомості про інтонаційні засоби; відсутні

вправи та завдання на формування тембрових характеристик голосу, темпу мовлення, сили голосу учнів; часто сама інтонаційна термінологія є відмінною і не узгоджується з термінологією мовознавчих досліджень. До того ж відсутні методичні рекомендації щодо вироблення в учнів елементарних інтонаційних умінь і навичок, окрім спостереження за мовленням учителя, прослуховування аудіо записів майстрів сцени.

Таким чином, основне навантаження щодо навчання правильного, комунікативно виправданого і стилістично вправного інтонування усного мовлення школярів лягає, перш за все, на вчителя–словесника, який, з огляду на вищезазначене, сам повинен становити взірець досконалого володіння основними прийомами інтонування мовлення.

Результати спостережень за навчально–виховним процесом на уроках із мови й розвитку зв'язного мовлення свідчать про недостатність уваги вчителів української мови до проблеми навчання усного мовлення. Так, незважаючи на те, що на уроках має приділятися певна увага засвоєнню відомостей про ознаки усного мовлення (що обумовлено вимогами чинних програм з української мови), тільки 8% вчителів під час навчання говорінню акцентують увагу дітей на стилістичну диференціацію усного мовлення; 37% вчителів звертають увагу на таку ознаку усного мовлення як виразність, виділяючи серед її засобів темп та інтенсивність голосу. Однак тільки 6% учителів приділяють увагу ознайомленню учнів з іншими просодичними засобами мовлення, приділяють увагу формуванню інтонаційних умінь школярів.

Під час читання текстів (у 85% це тексти художнього стилю) 57% вчителів приділяють увагу формуванню вмінь учнів паузувати тексти, виділяти й дотримуватись логічних наголосів, відповідної сили голосу, але тільки 11% вчителів звертають увагу на мелодику мовлення школярів. Лише 6% вчителів свідомо підбирають для читання стилістично диференційовані тексти, приділяють увагу, крім інших засобів інтонації, тембровому звучанню голосу учнів.

З метою виявлення причин низького рівня викладання відомостей про усні тексти, їх стилістичні різновиди було проведене анкетування вчителів української мови та літератури, які викладають у старших класах. Учителям було запропоновано такі запитання:

1. Як Ви розумієте поняття „мовлення”?
2. Які ознаки усного мовлення Ви знаєте?
3. Які ознаки художнього, наукового і ділового стилів Вам відомі?
4. Які Ви знаєте засоби інтонації? Охарактеризуйте їх.

5. Які засоби інтонації Ви опрацьовуєте із старшокласниками?
6. Під час опрацювання яких тем відбувається формування інтонаційних умінь і навичок учнів–старшокласників?
7. Чи маєте Ви достатній рівень знань та підготовки до формування в учнів інтонаційних навичок?
8. Як відбувається формування інтонаційних навичок учнів на Ваших уроках? Чи використовуєте Ви певну методику формування таких навичок?
9. Чи достатній обсяг умінь і навичок будувати усні стилістично диференційовані висловлювання мають Ваші учні? Які, на Вашу думку, причини низького рівня цих умінь і навичок?

Незважаючи на задовільне визначення поняття „мовлення”, тільки 72% опитаних назвали обидві його форми і лише 25% зазначили серед особливостей усного мовлення інтонаційне оформлення. Відповідно ніхто з респондентів не визначив інтонаційні ознаки жодного із стилів.

Серед інтонаційних засобів 68% опитаних визначили логічний наголос, 45% – паузацію і висоту мовлення, 35% респондентів визначили силу голосу, 32% – тембр голосу (дехто з опитуваних визначив його як тон, тональність), і тільки 25% серед компонентів інтонації назвали темп мовлення. Крім того, багато хто з учителів серед інтонаційних засобів зазначав ритмомелодику мовлення, емоційне забарвлення, лад, ритм, час звучання голосу, що робить їх відповіді умовно правильними і свідчить про незнання інтонаційної термінології, а іноді й самих засобів інтонації. Крім того, майже 98% опитаних визначили в якості еталону інтонаційного наслідування власне мовлення, яке й мають наслідувати школярі під час формування інтонаційних навичок. Жоден з опитуваних не назвав методику, якою користується він для формування інтонаційних умінь і навичок школярів.

Отже, у результаті аналізу відповідей учителів–словесників можна зробити висновок про недостатність (або відсутність) їхніх теоретичних знань щодо стильоутворюючої ролі інтонації, інтонаційних засобів, методичних прийомів формування інтонаційних навичок школярів.

Таким чином, результати дослідження проблеми формування інтонаційних умінь і навичок старших школярів у сучасній педагогічній практиці дають нам підстави для проектування лінгводидактичної моделі, яка передбачатиме комплексну роботу з формування інтонаційних умінь і навичок, що дозволить підвищити культуру усного мовлення та комунікативну компетентність старшокласників.

Література:

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. //Офіційний вісник України.– 2004.– №2. – С.53–61.
2. Беляєв О., Скуратівський Л., Симоненкові Л., Шелехова Г. Концепція навчання державної мови в школах України //Дивослово. – 1996.– №1. – С.16–21.
3. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232с.
4. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. – К.: „АПН”, 2000. – 316с.
5. Багмут А.Й., Борисюк І.В., Олійник Г.П. Інтонація як засіб мовної комунікації. – К.: Наукова думка, 1980. – 241с.
6. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К.: „Академія”, 2004. – 344с.
7. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Культура и искусство речи. Современная риторика.– Ростов–на–Дону: Изд–во «Фенікс», 1995. – 576с.
8. Головин Б.Н. Основи культури речи. – М.: Высшая шк., 1988. – 319с.
9. Сарапулова Є. Здійснюємо постановку голосу //Дивослово. – 2001. – №2. – С.34–37.
10. Светозарова Н.Д. Интонационная система русского языка. – Ленинград: Изд–во Ленинградского ун–та, 1982. – 175с.
11. Словник–довідник з української лінгводидактики: Навчальний посібник / Кол. авторів за ред.М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149с.
12. Торсуева И.Г., Брызгунова Е.А., Гайдучик С.М. Интонация. – К.: Вища школа, 1978. – 239с.
13. Цеplitис Л.К., Катлане Н.Я. Теория публичной речи. – Рига: „Зинатне”, 1971. – 117с.
14. Черемисина Н.В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь. 2–е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1989 –240 с.

Борисова С.

**РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО
ЕКСПЕРИМЕНТУ ЗА ПРОБЛЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ
„РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО–ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В
ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ”**

В статті подано опис організації, проведення та результати педагогічного експерименту з реалізації особистісно–орієнтованого підходу на заняттях з трудового навчання за профілем „Бісерування”.

Ключові слова: *особистісно–орієнтований підхід, профіль навчання.*

Програма педагогічного експерименту за проблемою дослідження „Реалізація особистісно–орієнтованого підходу в процесі профільного навчання старшокласників” складалася з наступних основних етапів:

1. Формування двох вибірок з числа учнів, які відібрані для навчання за профілем „Бісерування”, і двох вибірок з учнів, які мають той же склад релевантних характеристик, але які не будуть навчатися за профілем. Проведення тестування першої, експериментальної учнів, які будуть навчатися за профілем „Бісерування”, і водночас проведення тестування контрольну групи №1, щоб отримати початкові результати.

2. Проведення навчання за профілем трудового навчання („Бісерування”) в експериментальній групі та контрольній групі №2 протягом двох років. На початку другого року навчання провести перевірку в учнів залишкових знань зі змісту профілю.

3. Перед закінченням навчання за профілем „Бісерування” проведення тестування як тих учнів, що навчалися за профілем (експериментальна та контрольна №2 групи), так і тих, хто не навчався за профілем „Бісерування” (контрольні групи №1 і №3), щоб отримати інформацію про зміни, які відбулися зі знаннями, уміннями та навичками у галузі виконання виробів з бісеру.

В якості експериментальної групи були взяті учні Першої української гімназії м. Краматорська, учні загальноосвітньої школи 1–3 ступеня №2 м. Красний Лиман. Першу контрольну групу склали учні загальноосвітньої школи 1–3 ступеня №4 м. Краматорська і учні загальноосвітньої школи 1–3 ступеня №10 м. Краматорська; другу контрольну групу склали учні загальноосвітньої школи 1–3 ступеня №16 м. Краматорська, учні ліцею „Оптиміст” м. Слов’янська; третю групу склали учні загальноосвітньої школи №6 м. Краматорська. Таким чином розмір вибірки майже досяг 100 осіб, що є достатнім, на рівні точності $\pm 5\%$ робити висновки про підтвердження результатів нашої роботи. (Розмір вибірки був визначений за допомогою таблиці визначення розміру вибірки [2; с. 517]).

Перший етап педагогічного експерименту полягав у виявленні наявних у учнів знань та умінь в обраній нами галузі – роботі з бісером. Для цього ми провели попереднє тестування в двох групах учнів: експериментальній та контрольній №1. Цей етап дослідження включав до себе виконання таких завдань:

- відповіді на завдання тесту з визначення рівня знань учнів (тест був розроблений нами на основі комп’ютерних тестів „Українські народні ремесла” Титаренка В.П. [3]);

- виконання завдань розробленої нами методики для визначення рівня умінь учнів працювати з бісером.

Для попереднього виявлення рівня знань учнів ми використовували спрощений варіант тесту, який складався з 16 питань. Відповіді на ці питання дали нам можливість з’ясувати

ознайомленість учнів з відомостями, які стосувалися історії становлення і розвитку виконання виробів з бісеру в Європі, інструментів і матеріалів, які використовуються при виконанні виробів з бісеру, технік виконання виробів з бісеру.

Рівень знань учня визначався за кількістю даних ним правильних відповідей: I рівень – високий – 12 – 16 правильних відповідей (на цьому рівні учень, який мав неповну відповідь на питання 6, 10, 11, 12 повинен дати всі правильні відповіді на питання, які передбачали вибір з наданих в тексті тесту варіантів); II рівень – достатній – 8 – 11 правильних відповідей; III рівень – середній – 4 – 7 правильних відповідей; IV рівень – низький – 0 – 3 правильних відповіді.

За результатами проведеного тестування з'ясувалося, що питання, на які було отримано найменшу кількість правильних відповідей, стосувалися характеристик бісеру як матеріалу (№6, 7) та способів роботи з бісером (№10, 11, 12), що вказувало на середню та низьку обізнаність учнів зі змістом цього матеріалу.

Для визначення рівня умінь учнів при проведенні зрізів в контрольних групах ми використовували завдання № 3, 4 і 5 з розробленої нами методики, оскільки ми вважаємо їх найбільш інформативними при виявленні умінь учнів працювати з бісером. В цій же методиці наведені критерії визначення рівня сформованості якостей особистості учня, які є провідними при визначення умінь учнів працювати з бісером. Зазначимо, що в експериментальній групі був проведений весь комплекс завдань.

За даними, отриманими при проведенні попереднього тестування в експериментальній та контрольній №1 групах, нами була складена узагальнююча таблиця. До узагальнюючої таблиці даних, отриманих при попередньому тестуванні учнів ЗОШ №10 та ЗОШ №4, з яких складалась контрольна група №1, ввійшли результати тих учнів, які відповідали рівням сформованості знань та умінь роботи з бісером в учнів експериментальної групи (24 учня), хоча в тестуванні приймали участь всі учні 10-х класів (44 учня). Ці учні остаточно сформували контрольну групу №1.

Отже, на першому етапі експериментальна і контрольна група №1 показали наступні результати: низький рівень знань десять осіб (41,67 %); середній рівень знань мали сім осіб (29,17 %); достатній рівень знань мали 6 осіб (25 %); високий рівень знань – одна особа (4,16%).

На наступному, другому етапі експериментальної роботи ми проводили навчання учнів експериментальної та контрольної групи №2 за програмою трудового навчання за профілем „Бісерування”. При узагальненні даних навчання ми використовували результати навчання

24 учнів контрольної групи №2 (із 40, що навчаються в 10–х класах), які проходили навчання. Оптимізація вибірки відбулася на основі врахування близькості цифрових рядів, утворених оцінками експериментальної та контрольної №2 груп при попередньому розгляді їх досягнень з трудового навчання. Процес навчання за профілем проходив згідно розробленої нами методики формування знань, умінь і навичок. Проте необхідно звернути увагу на деякі моменти проведення експериментальної роботи. В процесі навчання в експериментальній та контрольній групі №2 ми стикнулися з певними труднощами.

1. Не вистачало літератури за напрямком профілю. Шкільні бібліотеки в теперішній час комплектуються навчальною літературою досить слабо. З цим пов'язується неповноцінна робота учнів у бібліотеці при підготовці до занять. Для забезпечення навчального процесу учителі за власний кошт купували необхідні матеріали (книги з бісерування).

2. Не завжди вдало організовувалась робота з комп'ютером, іноді її неможливо було організувати через відсутність підключення до Інтернету або через його дуже повільну роботу. Також вільній роботі з комп'ютером заважали недостатні уміння окремих учнів працювати з персональною технікою. Роботу в комп'ютерному класі необхідно заздалегідь планувати для запобігання накладок занять з трудового навчання із заняттями з інформатики. Крім того, це вимагає обізнаності самих вчителів з роботою з комп'ютером. Тому маємо зазначити, що цей вид роботи застосовувався менше, ніж рекомендувалося методикою викладання профілю. Певним вирішенням цієї проблеми була організація індивідуальної роботи учнів, які мають вільний доступ до Інтернету, з наступним поінформуванням всього класу про результати проведеної роботи.

3. Навчання за профілем вимагає від батьків додаткових матеріальних витрат. В основному – це купівля бісеру, оскільки він є основним витратним матеріалом, нитки та голки слугують більш тривалий час.

Крім того, існувала певна нерівномірність у засвоєнні тем навчального матеріалу: одні теми давалися легше, інші – важче. Наприклад, за темою „Низання хрестиками” легше відбувалося навчання виконання стрічки, кутів, ніж створення багаторядних каскадів. За темою „Низання сіток” найважчим був багатонитковий (селянський) спосіб створення сітки. При виконанні чохлаів легше опановувалася технологія виготовлення чохлаів, виконаних сіткою, ніж „хрестиком” або в техніці ткання.

В процесі спілкування з учителями ми з'ясували їх ставлення до програми з трудового навчання за профілем „Бісерування”, за якою вони працювали. На їх думку програма доступна, посильна для учнів старшої школи. Викладання забезпечується вдалою методикою. Побажаннями з

боку вчителів були зазначення форм контролю за формуванням знань, умінь і навичок учнів при виконанні виробів з бісеру.

Крім того вчителі акцентували увагу на великому обсязі матеріалу, який необхідно опрацювати для того, щоб гарно підготуватися до занять, тим більше, що в процесі їх попередньої професійної підготовки такий розділ не вивчався. З огляду на це ми проводили консультації для вчителів, які потребували роз'яснень з приводу методики проведення занять, допорали в підборі літератури, створенні наочних посібників, визначенні базових критеріїв оцінки робіт учнів і ін.

Протягом двох років навчання проводились тематичні підсумкові опитування та звітні виставки робіт учнів. Щодо результатів тематичних контрольних робіт, то для учнів найважчою стала робота за темою „Низання хрестиками”. Ми це пояснюємо більш простими за матеріалом, що вивчався, попередніми темами. Дехто з учнів був знайомий з процесом паралельного та звичайного низання, тому не зважили на складність наступної теми. Саме після вивчення та контролю за темою „Низання хрестиками” учні з належною увагою почали готуватися до занять.

До того ж ми на початку другого року навчання проводили перевірку залишкових знань з попереднього періоду навчання. Перевірка дала наступні результати: рівень знань учнів за окремими блоками питань знизився відносно оцінок, отриманих в попередньому році (наприклад, за питаннями про закони композиції), а за іншими, особливо тими, які стосувалися практичної діяльності, зберігся на такому самому рівні (проте зазначимо, що на обмірковування самих відповідей учнями було витрачено відносно більше часу). Тому зниження загальної оцінки на 16% ми вважаємо гарним результатом.

На жаль, в процесі навчання ми стикнулися з учнями, які показували стабільно досить низькі результати. Основними причинами такого становища, які називалися самими учнями, є байдужість до всього процесу навчання (мені все набридло, батьки все вирішать, проблем не буде), а також негативне ставлення до власних можливостей (я це не можу робити, у мене це ніколи не виходило і не вийде, у мене руки не з того місця ростуть).

Для останніх учнів розроблялася індивідуальна система об'єктів праці (часто, це був полегшений варіант) з метою забезпечення навчальної активності цих учнів. З першими з названих проблемних учнів працювати дуже важко, вони іноді навіть прогулюють заняття, тому вчитель намагався підштовхувати учнів до навчання, формувати у цих учнів мету навчання, але отримані результати були нерівномірними (період більш активного навчання змінювався періодом апатії), при чому краще опановувалась практична частина навчального матеріалу, ніж теоретична.

На третьому етапі експерименту наприкінці другого року навчання в усіх групах (експериментальній і контрольних №1,2,3) було проведене контрольне підсумкове тестування, яке, як і перше, складалося з двох частин:

- теоретичної – визначення рівня знань учнів в галузі роботи з бісером за розширеним тестом. Цей тест містить 42 питання, які стосуються змісту профілю, що вивчався учнями. Ці питання також можна умовно поділити на групи за тими напрямками знань, якими повинні були оволодіти учні: знання історії становлення і розвитку виконання виробів з бісеру в Європі, характеристики інструментів і матеріалів, які використовуються при виконанні виробів з бісеру, техніки та технології виконання виробів з бісеру. Рівні знань за цим тестом визначалися в залежності від кількості правильних відповідей, отриманих в процесі виконання тесту. Так, низькому рівню відповідали 1–10 правильних відповідей, середньому – 11–20 правильних відповідей, достатньому – 21–31, високому – 32–42 правильні відповіді.

- практичної – виконання завдань 3, 4, 5 нашої методики. Можливість повторного використання цих завдань давала змогу порівняти показники двох тестувань. Можливість повторного виконання цих завдань є правомірною для отримання достовірних результатів, оскільки від попереднього тестування пройшло вже більше року, тому попередній досвід роботи за завданнями методики, згідно психологічних досліджень [1], вже не впливав на процес виконання завдань під час другого тестування.

В результаті проведеного контрольного підсумкового тестування нами були отримані наступні результати (див. табл. 1).

Таблиця 1.

**Розподіл учнів за рівнями
(за результатами контрольного тестування)**

№ п/п	Група	Розподіл учнів за рівнями (за результатами контрольного тестування)				Розподіл учнів за рівнями (за результатами контрольного тестування) (%)			
		низький	середній	достатній	високий	низький	середній	достатній	високий
1.	Експериментальна	1	8	10	5	4,17	33,33	41,67	20,83
2.	Контрольна №1	9	7	7	1	37,5	29,17	29,17	4,16
3.	Контрольна №2	2	8	10	4	8,33	33,33	41,67	16,67
4.	Контрольна №3	9	8	7	0	37,5	33,33	29,17	0

Контрольне тестування в експериментальній групі показало, що у порівнянні з попереднім тестуванням кількість учнів, які показали низький рівень знань, умінь і навичок, зменшилась на 37,5%, в той час, як серед учнів, які показали середній рівень знань, умінь і навичок є приріст 4,16%. Достатній рівень знань, умінь і навичок показали 41,67% учнів, а високий – 20,83%, що відповідно вище за попередні результати на 16,67% в обох випадках. Це дає нам можливість оцінити результати впровадження профільного курсу „Бісерування” як позитивне.

Для того, щоб зробити остаточний висновок, ми повинні піддати аналізу результати тестування контрольних груп, які нададуть підстави для прийняття або спростування альтернативної гіпотези. Порівнюючи результати тестування експериментальної групи з результатами тестування контрольної групи №1 за рівнями знань, умінь і навичок, ми можемо констатувати, що низький рівень знань, умінь і навичок показали 4,16% учнів в експериментальній групі відносно 37,5% в контрольній групі №1. Середній рівень в експериментальній групі показали 33,33% учнів відносно 29,17% в контрольній групі №1. Відповідно достатній рівень показали 41,67% учнів в експериментальній групі відносно 29,17% в контрольній групі №1, а високий рівень відповідно 20,83% до 4,16%.

Необхідно відзначити закономірність, яка простежувалась в результатах, отриманих при тестуванні контрольної групи №1. При порівнянні результатів попереднього і контрольного тестувань відзначені незначні, але суттєві зміни рівня знань (в бік зменшення) і невеликі відмінності у рівні умінь (в бік збільшення). Зазначене зниження рівня знань пояснюється застосуванням при контрольному тестуванні повного тесту на виявлення рівня знань, який мстив питання, що стосувалися змісту профілю „Бісерування”. Тому ми можемо достатньо впевнено стверджувати, що для значного підвищення рівня знань у учнів природного розвитку чи то потягу до знань недостатньо, необхідний цілеспрямований процес навчання. Незначне підвищення рівня умінь може бути пояснене як ефектом попереднього тестування, так і тим, що контрольне тестування проводилось наприкінці навчального року, коли учні почали працювати на повну силу в навчальному процесі (в тому числі це стосується трудового навчання).

Контрольна група №2 відрізняється від експериментальної групи тим, що не проходила попереднього тестування, але в ній відбувалося навчання за профілем „Бісерування”. Розподіл учнів контрольної групи №2, з одного боку, досить суттєво відрізняється від розподілу учнів контрольної групи №1 за рівнем знань, умінь і

навичок, а з іншого, – не має суттєвої різниці від розподілу учнів експериментальної групи. Це також свідчить на користь профільного курсу та методики його викладання, розроблених нами.

Контрольна група №3, яка вводилася нами з метою врахування впливу попереднього тестування та підвищення валідності дослідження, показала наступні результати: низький рівень знань, умінь і навичок – 37,5%, середній – 33,33%, достатній – 29,17%, високий рівень не виявлений.

Результати контрольної групи №3 виявилися близькими за показниками до результатів контрольної групи №1 і суттєво відрізняються від результатів, які показали експериментальна група та контрольна група №2.

З'ясування значимості відмінностей між результатами, отриманими в процесі тестування учнів експериментальної групи і контрольної групи №1, ми змоделювали варіанти можливих відповідей, які б враховували можливу похибку в результатах з достовірністю 95%. Згідно стандартних таблиць розміру вибірки для визначення рівнів точності (у відсотках з вірогідним інтервалом) та методики роботи з ними, запропонованими Р.Річем і Дж.Мангеймом [2], ми визначили, що при нашій сукупності респондентів і рівнем достовірності 95% ця похибка складає $\pm 5\%$.

Отже, якщо отримані результати представити у вигляді інтервалів, межі яких відповідають граничним значенням похибки, то можна отримати такі результати. В експериментальній групі відносна кількість, яка показала низький рівень знань, умінь і навичок, лежить в межах від 0 до 9% (0–2 учні), середній рівень – у межах 28–38% (7–9 учнів), достатній – у межах від 37 до 47% (9–11 учнів) і високий – від 16 до 26% (4–6 учнів).

Для експериментальної групи №1 результати розподілились наступним чином: Відносна кількість учнів, які показали низький рівень знань, умінь і навичок, лежить в межах від 33–43% (8–10 учнів), середній – в межах 24–34 % (6–8 учнів), достатній – також від 24 до 34% (6–8 учнів) і високий – в межах від 0 до 9% (0–2 учні). Порівняння цих рядів даних дає нам можливість впевнено з 95% достовірністю стверджувати, що, навіть при можливому досить великому значенні похибки, наші результати доводять, що вони виникли не за рахунок природного розвитку учнів, а через трудове навчання за профілем „Бісерування”.

Все це дає нам підстави зробити висновок про підтвердження нашої гіпотези і відкинути альтернативну.

Література:

1. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование: Пер. с англ. –К., 1994.– 288 с.
2. Мангейм Дж., Рич Р. Политология. Методы исследования: Пер. с англ. –М.:Изд-во „Весь мир”, 1997.– 544 с.
3. Титаренко В.П. Українські народні ремесла. Комп'ютерна програма (тести): науково–методичне видання.– Полтава: Верстка, 2000.–112 с.

Гринько В.

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ»

В статті висвітлюється історія виникнення і розвитку поняття «педагогічна технологія», порівнюється зміст термінів «педагогічна технологія» і «технологія навчання», а також пропонується розрізняти поняття «навчальна» та «виховна» технології.

Ключові слова: педагогічна технологія, технологія навчання, освітня технологія, педагогічна система.

Визначення понять відіграє важливу роль у теоретичній і практичній діяльності. Вони стисло виражають знання про предмет і є суттєвим моментом у пізнанні дійсності. В будь-якій науці всі основні поняття мають точні визначення. Розкриваючи головне в об'єкті, визначення дозволяє виділити даний об'єкт, відрізнити його від інших об'єктів, застерігає від змішування понять.

Постановка проблеми. Як відомо, ефективність навчально–виховної роботи залежить від вибору методів і форм її організації. На сучасному етапі розвитку педагогіки ці важливі терміни не мають загальноприйнятих чітких визначень. Існуючі підходи до тлумачення цих понять відрізняються один від одного суттєвими ознаками, покладеними в основу.

Вказані вище категорії відносять до верхнього ярусу моделі навчання, а нижній ярус складає педагогічна техніка. В свою чергу, модель навчання є складовою комплексу, що називається педагогічною технологією.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор. В літературі і практиці роботи шкіл зустрічаються терміни: «технологія навчання», «освітня технологія», «педагогічна технологія». Останній термін іноді використовується як синонім поняття «педагогічна система». Більшість дослідників розглядає поняття педагогічної системи ширше, ніж поняття педагогічної технології за рахунок включення самих суб'єктів і об'єктів діяльності.

Технологія навчання, яка ставить за мету конструювання

оптимальних дидактичних систем і проектування навчально-пізнавальних процесів, з'явилася у 50-ті роки ХХ століття. Використання поняття «технологія навчання» пов'язане з незадовільним станом традиційних форм і методів навчання. Сам термін «технологія» стосовно навчального процесу було вперше вжито 1886 року американцем Дж. Саллі.

Спроби внести технологію в навчальний процес не зупинялись все ХХ століття. Приблизно до середини 50-х років вони були пов'язані зі створенням технічного середовища, комплексу автоматизованих засобів для традиційного навчання. З середини 50-х років з'являється новий технологічний підхід до побудови самого навчального процесу. Але і перший підхід продовжує розвиватися шляхом освоєння нових інформаційних технологій. Обидва напрямки все більше зіткаються, несучи зміни в саму парадигму освіти. Сьогодні поняття освітньої технології може розглядатися широко як галузь педагогічної науки і як конкретна освітня технологія.

Метою даної статті є уточнення змісту поняття «педагогічна технологія» у порівнянні з іншим терміном – «технологія навчання».

Нині є понад триста визначень понять «технологія навчання» і «педагогічна технологія». Ці визначення групуються за п'ятьма підходами до них: системний метод, педагогічна система; діяльність; спосіб організації навчального процесу; моделювання навчального процесу.

Істотними ознаками технології навчання є :

- діагностичне цілепокладання і результативність;
- алгоритмізованість і проєктованість;
- цілісність і керованість;
- коригованість.

Наприклад, С.У.Гончаренко вкладає у нього такий зміст: «Технологія навчання (з грец. – мистецтво слова, навчання) – за означенням ЮНЕСКО, це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить свої завдання оптимізацію освіти».

В педагогічній літературі, педагогічні поняття «технологія навчання» і «педагогічна технологія» одними авторами ототожнюються, а іншими – ні. Наприклад, Ю.П.Азаров пропонує таке визначення поняття: «Педагогічна технологія вміщує в себе матеріально-технічне і правове забезпечення навчально-виховного процесу, просторово-часові чинники ...метод, засоби і форми роботи, педагогічну майстерність усіх учасників виховного процесу, набір обов'язкових видів діяльності, що їх виконує кожен учень».

Інші автори термін «технологія навчання» вживають стосовно навчального процесу, а термін «педагогічна технологія» – щодо

виховного процесу. М.В. Кларін предметом технології вважає конструювання систем шкільного навчання і професійної підготовки, О.Е. Коваленко зосереджує увагу на взаємодії учня і викладача, яка складається з двох видів діяльності – викладання й учіння, тісно пов'язаних між собою.

Виділення невіршених частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Поняття педагогічної технології нещодавно увійшло в педагогічну лексику і в його розумінні та вжитку існують різні тлумачення:

– технологія – це сукупність прийомів, які використовуються в будь-якій справі, мистецтві (тлумачний словник);

– педагогічна технологія – це сукупність психолого–педагогічних установок, які зумовлюють спеціальний набір і компоновку форм, методів, засобів, прийомів навчання, виховних засобів (Б.Т.Лихачов);

– педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу (В.П.Беспалько);

– педагогічна технологія – це опис процесу досягнення результатів навчання, що плануються (І.П.Волков);

– педагогічна технологія – це детально продумана модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпечення комфортних умов для учнів і вчителя (В.М.Монахов);

– педагогічна технологія – це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, які використовуються заради досягнення педагогічних цілей (М.В. Кларін);

– педагогічна технологія є змістовним узагальненням, що вбирає в себе смисли всіх визначень різних авторів (джерел) (Г.К.Селевко).

Поняття «педагогічна технологія» може бути представлено трьома аспектами:

- 1) науковим;
- 2) процесуально–описовим;
- 3) процесуально–дійовим.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і в якості науки, яка досліджує раціональні шляхи навчання, і в якості системи засобів і принципів, що застосовуються в навчанні, і в якості реального процесу навчання.

Поняття педагогічної технології локального рівня майже повністю перекривається поняттям методики навчання; різниця між ними полягає лише у розстановці акцентів. В технологіях більш представлені процесуальні, кількісні і розрахункові компоненти, в методиках – цільові, змістовні, кількісні та варіативні сторони. Суміш технологій і методик приводить до того, що іноді методики входять до

складу технологій, а іноді, навпаки, ті чи інші технології – до складу методик навчання.

Зустрічається також не зовсім науково коректне застосування термінів–ярликів – колективний спосіб навчання, метод Шаталова, вальдорфська педагогіка та ін. На жаль, уникнути термінологічних неточностей, які ускладнюють розуміння, не завжди вдається.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Педагогічною технологією зазвичай називають напрямок зарубіжної педагогіки, який має ціллю підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення учнями планових результатів навчання. Словосполучення «педагогічна технологія» є неточним перекладом англійського *an educational technology* – «освітня технологія». Нещодавно ця неточність не викликала ніякого дискомфорту. Але в останні часи під назвою «педагогічна технологія» все частіше зустрічаються праці, присвячені проблемам виховання.

В зв'язку з цим виникає потреба в розгалуженні понять. Можна прийняти терміни «навчальна» та «виховна» технології відповідно до їх спрямованості.

Література:

1. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии / М.: Сентябрь, 1996. – С. 8–20.
2. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – С. 266–269.

Кохан І.

СУЧАСНІ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Проаналізовано та порівняно сучасні системи естетичного виховання та їх філософські концепції у школах США і Великобританії.

Ключові слова: естетичне виховання, сучасна школа, мистецтво, творча особистість, самореалізація, самовираження.

У зв'язку зі вступом сучасної цивілізації до постіндустріальної епохи і різким підвищенням статусу та ролі гармонійно розвинутої, творчої особистості в усіх сферах життєдіяльності суспільства, стає необхідною переорієнтація освіти з інтересів держави на інтереси особистості, що у свою чергу спричиняє зміни ціннісно–смыслового розуміння суті педагогічних процесів. Існуюча динаміка соціальних умов впроваджує кардинальні зміни культурно–історичного спадкоємства, що виражаються в ідеї випереджаючого розвитку

людини. Це означає, що замість відтворення накопиченого досвіду в сучасному світі стає необхідним забезпечення переваги процесів створення нового над копіюванням старого. Саме ця ідея перетворюється на керуючий принцип діяльності системи освіти як головного інституту соціокультурної спадщини, враховуючи цілі освітнього процесу, його зміст, форми і методи, взаємини педагогів та їх вихованців, сам тип їх спільної діяльності. При цьому особлива роль в структурі освітнього процесу відводиться естетичному вихованню як найважливішому засобу становлення і розвитку творчої особистості.

Теорія і практика естетичного виховання в країнах Заходу складають, на нашу думку, інтерес з багатьох причин, перш за все тому, що висновки дослідників перевіряються ними, як правило, експериментально. Цікаві в цьому відношенні філософські основи естетичного виховання в США, де відсутні обов'язкові шкільні програми та єдиний тип шкіл. Саме тому американська система освіти у всіх її складових відрізняється широкою варіативністю.

Філософські концепції естетичного виховання в США базуються на теорії про те, що сучасне суспільство характеризується пануванням науки і технології, надмірною зацікавленістю у функціональному, напруженістю та неспокоєм, втратою індивідуальності, тотальною уніфікацією. Діячі американської освіти вбачають у мистецтві панацею від багатьох бід. Тому в американській педагогічній літературі підкреслюється особлива роль художнього досвіду для життя всіх майбутніх представників нації і пропагуються обов'язкові заняття мистецтвом кожної дитини, незалежно від її талановитості. Слід зазначити, що естетичне виховання розглядається там, в основному, як виховання через заняття мистецтвом, причому не стільки через сприйняття художніх творів, скільки через власну практику дитини. Передбачається, що життєві спостереження знаходять естетичну значущість, лише проходячи крізь призму практичного художнього досвіду.

Відповідно до цього однією з головних цілей естетичного виховання теоретики США вважають встановлення емоційного балансу особистості та середовища, накопичення позитивно забарвленого суб'єктивного досвіду. Найбільш послідовне вираження ідея емоційного балансу знайшла в концепції «терапії через мистецтво» Віктора Лоуерфельда [5], заснованій на припущенні про те, що головною причиною втрати дітьми життєвої впевненості є неможливість висловити власну думку. З терапією через мистецтво пов'язана ціла термінологічна ієрархія: самооцінка (self-evaluation), самовираження (self-expression), самореалізація (self-realisation),

впевненість у собі (self-confidence). Всі ці сторони світовідчуття йменують в американській теорії збірним терміном – «personal adjustment», тобто врівноваженістю особи з середовищем [5].

Теоретики і практики освіти Англії визнають американську постановку справи зразковою. На відміну від США у Великобританії політика офіційних державних інстанцій відносно естетичного виховання, як правило, консервативніша. Там існує система державних випускних іспитів, що примушують вчителів до фронтального ознайомлення з правилами, успадкованими від традиційних систем викладання мистецтва. Педагоги Заходу прагнуть подолати інтуїтивізм в практичному викладанні та в теоретичному аналізі художнього процесу. Проте, позиції теоретиків і практиків естетичного виховання відносно одних і тих же проблем такі суперечливі, що важко навести якусь «усереднену» концепцію американців або англійців.

Спілкування між фахівцями художнього виховання в США та Англії здійснюється за допомогою ряду професійних журналів, а також за допомогою педагогічних суспільств в національному і міжнародному масштабі. В Америці, наприклад, створено Національну Асоціацію художнього виховання, в Англії – королівське „Суспільство виховання через мистецтво”. Аналогічні суспільства існують у Франції, Італії, Німеччині та інших країнах. У США та Великобританії видаються спеціальні щорічники та журнали, виходить в світ велика кількість книг, присвячених проблемам естетичного виховання. Найбільш характерні напрямки зарубіжної педагогіки та естетики в основному співпадають з напрямками і школами сучасної філософії. У найрізноманітніших дослідженнях відзначається вплив таких філософських напрямків, як фрейдизм, прагматизм, неотомізм і екзистенціалізм. Представляють інтерес не тільки теоретичні дослідження, але і практичне їх застосування діячами зарубіжної педагогіки.

„Сучасна школа”, на відміну від „старої”, особливе значення надає активним, виховуючим методам естетичного виховання. Прихильники цієї школи вважають, що головне у вихованні – це не надання дітям знань, а їх загальний розвиток, який кінець кінцем визначає успішність навчання. Вплив на емоції дітей не менш важливий, ніж вплив на їх розум. Велике місце в новій системі виховання відводиться праці, взагалі діяльності дітей, на відміну від суто словесних методів навчання і виховання. Причому всемірно заохочується ініціативність як вихованців, так і вихователів. Обов'язкову програму, оцінку успішності учнів, іспити сучасна школа вважає застарілими і необов'язковими. Натомість практикуються

щоденники як засіб систематичної фіксації розвитку особистості дитини; опитувальні анкети, що з'ясовують інтереси та знання дітей. Навчання і розвиток, раціональний початок та інтуїція, пошуки об'єктивної системи, що забезпечує засвоєння необхідних знань і навиків, з одного боку, а розкриття індивідуальних творчих можливостей дітей, як основна мета учбово-виховної роботи в школі, з іншого боку, складають приблизний перелік питань, навколо яких йде боротьба між новою і старою системами виховання і навчання.

Естетичному вихованню в школах США надається велике значення, воно відіграє значну роль у загальному національному розвитку. Мистецтво країни – її національна мова, воно сприяє єднанню навіть ворогуючих між собою народів. Тому естетичне виховання в школі стосується не окремої групи особливо обдарованих дітей, а всіх учнів без винятку. Такого роду декларація характерна для всіх офіційних педагогічних матеріалів.

Естетичному вихованню в шкільній практиці США надається таке ж велике значення у загальному розвитку підлітка та дитини, як і малюванню. Ще наприкінці XIX століття музика, вірніше спів, було введено у шкільні програми. У дитячих закладах спів тісно пов'язаний з іграми, з ритмічними рухами. А в шкільній практиці поширені щорічні конкурси хорів, вчительські конференції з питань музичного виховання. Школи США разом з підручниками з загальноосвітніх предметів мають і підручники з художніх дисциплін (малювання та спів); випускаються спеціальні серії репродукцій картин і платівок музичних творів, використовуються шкільне радіо і телебачення, за допомогою яких здійснюється виховний процес.

Наукова основа естетичного виховання в „новій школі” спирається і повинна спиратися на сучасну психологію, філософію та естетику (Бергсон, Ніцше, Фрейд) [1]. Засновники „нової системи” художнього виховання вірно вважають, що особливе значення для художньої діяльності дітей мають систематичні заохочення їх творчих пошуків. У цих пошуках діти знаходять своє індивідуальне художнє вираження. При цьому підкреслюється, що цей досвід не може бути замінений, як це намагається робити „традиційна школа”, повідомленням дітям яких-небудь загальноновизнаних знань, наведенням прикладів. „Нова школа” прагне заохочувати дітей до творчої діяльності у сфері мистецтва.

Аналізуючи філософські основи змісту естетичного виховання в школах Заходу, зазначемо в цій системі ряд дуже цікавих і прогресивних моментів. У зв'язку з цим слід назвати теорію „творчості” (creativity) Джона Гілфорда, теорію якісного вирішення проблем засобами мистецтва Чарльза Пірса і Джона Дьюї (США),

теорію виховання через мистецтво Герберта Ріда, теорію соціальної ролі мистецтва Альфреда Нортон Уайтхеда (Англія)[2].

Висунення на перший план діяльності дитини, її творчості, висока оцінка цієї діяльності і творчої праці дітей у всебічному гуманістичному вихованні, пошуки активних виховних методів а не формальних, тільки повчальних, затвердження важливості вираження в художньому вихованні дітей – все це в порівнянні зі старою, „традиційною школою” є передовим і не може не викликати інтересу і живого відчуття подальшого розвитку цієї системи та її виховних результатів. Разом з тим слід зазначити, що естетичне виховання в школах США та Великобританії спрямоване на виявлення ролі мистецтва в системі загальної освіти, подолання вузької спеціалізації, усунення перенавантаженості викладання мистецтва дидактичними і вузько технічними завданнями, відмову від недооцінки уяви як одного з головних чинників творчого розвитку особистості, що формується.

Література:

1. Шапинская Е.Н. Философия образования и эстетическое воспитание в США // Современный мир и эстетическое развитие человека. – М. – 1999. – С. 38–40.
2. Цырлина Т.В. На пути к совершенству. Антология интересных школ и педагогических находок XX века. – М.: Сентябрь, 1997 – 112с.
3. Eysenk H.I. The scientific study of personality. – London press, 2002. – 324p.
4. Langer S.K. On Significance in Music // Aesthetics and the Arts. – N.Y.: McGraw Hill, 1998. – 183p.
5. Zimmerman R. Can Anything Be an Aesthetic Object? // J. of aesthetics and art Criticism, XXV – 2001 – 186p.

Рибенцев В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН НЕУСПІШНОСТІ ШКОЛЯРІВ ТА ВІДВЕРНЕННЯ ЇХ В НАВЧАЛЬНО–ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Проведене дослідження виявило значні недоліки в навчально–виховному процесі загальноосвітньої школи на сучасному етапі її розвитку, що дозволило спрямувати зусилля вчителів на поліпшення роботи зі школярами, підвищити якість освіти.

Ключові слова: *неуспішність, попередження неуспішності, контроль за навчально–пізнавальною діяльністю учнів, індивідуальні особливості дітей, оцінювання засвоєного матеріалу, стимулювання, якість освіти.*

Постановка проблеми... Не можна не погодитись з констатацією того, що якість освіти за останні роки в Україні знизилась. Про це свідчать різні літературні джерела. Звичайно, запровадження 12–бальної системи оцінювання успішності школярів, поява приватних навчальних закладів, зміни статусу інститутів на більш вагомій назви – університети,

появи престижних вузів зі статусом національних, які ростуть як гриби після дощу, але ж жоден з найвідоміших не потрапив у список кращих світових вузів, та інші чинники свідчать про те, що намагання підняти якість освіти привели до її знищення.

Говорячи про якість освіти, слід більш детально визначитися з розумінням цього поняття. Воно надзвичайно емке і за змістом зводиться до освітянських зусиль, спрямованих на розвиток інтелекту нації. Важливою в цьому механізмі є функція управління, що націлена на оновлення змісту освіти, педагогічного мислення. В сучасному філософському розумінні якість освіти – це її визначеність, пов'язана з її будовою та діяльністю, що передає її особливості та індивідуальність, це орієнтація освіти на якість, еволюційний рух без чергових кампаній на царині освіти. неуспішність учнів, що викликає особливу стурбованість громадськості, – яскравий чинник зниження якості освіти.

Слід підкреслити, що позитивні зрушення в освіті (дистанцювання від авторитаризму, догматизму, формалізму) ще не покращили якість освіти в повному її розумінні, а без них немислимий відповідний соціальний поступ. Якісною є та система освіти, що в повній мірі відповідає соціальним запросам її громадян.

Не можна назвати якісною систему освіти, що не забезпечує обов'язкову середню освіту дітей. Біля 150 тис. дітей шкільного віку не відвідує школу, майже 40 тис. знаходяться за ґратами. Школа в колонії не відповідає вимогам стандарту. Майже 20% дітей, що ходять до школи, не вчаться. Саме це і турбує освітницьку громадськість. Схвальність системи освіти у великій мірі залежить від того, наскільки комфортно почуває себе в школі кожний учень, наскільки йому цікаво на уроці. На уроках учень не повинен боятися вчителів, соромитися однокласників від того, що щось сказав не так, бо підсвідомий страх, що постійно тримає дитину у напрузі, а це згодом переходить у стрес і навіть у психічні розлади, шкодить її здоров'ю. Некомфортність дітей в сім'ї, школі веде їх на вулицю, згодом робить їх навіть потенційними злочинцями.

Звичайно, мікроклімат в школі в повній мірі залежить від учительських кадрів. Професор Петро Щербань в статті „педагогічна культура – основа успішної педагогічної діяльності” (Газета „Освіта” 22 – 29 січня 2003 року) дослідив якісний склад учительства. „Десять відсотків учителів професійно непридатні до роботи в школі, 70% не готуються до уроків й не читають нічого, 37% винні у конфліктах з учнями. Лише 20% учителів задовольняють вимогам школи. 40% студентів педагогічних вищих навчальних закладів протипоказана робота в школі”. 45% – учителі пенсійного віку.

Підвищення заробітної плати в якійсь мірі поліпшило кадровий стан в школах. На сьогоднішній день майже всі вакансії заповнені. Кращі вчителі почали повертатися в школу. Але задовольнити сьогоднішнього кадровий потенціал вчительства не може.

В Національній Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (Освіта України № 94 3 грудня 2004р.) ставиться задача поліпшення виховання у молоді саме ставлення учителя до своєї праці, до учнів. Звертається увага на „особистісне спілкування вихователя з вихованцем. Воно спрямовується на організацію продуктивної спільної діяльності, зближення цінностно-сміслових позицій учасників діалогу”. „Педагог, як розвинена особистість, постійно, здійснюючи виховуючий діалог засобами морально збагаченого знання, культивує між особистісну навчальну взаємодію з учнями, ставиться до них справедливо, поважає особистість кожного, незалежно від навчальних невдач чи вчинникових прорахунків; виявляє почуття любові до них, поступово виховує відповідне емоційне переживання щодо тієї чи іншої особи. У процесі особистісно-комунікативної взаємодії вихователь і вихованець спільно вирішують моральні завдання, мета яких свідоме прийняття зростаючою особистістю певних морально-духовних цінностей, її самовдосконалення”. В школі повинна бути атмосфера співробітництва.

Так як основною формою навчально-виховного процесу є урок, ми звернули увагу на відповідність його проведення сучасним вимогам. Щ.О.Амоношвілі: „Урок, ти не думай, що існуєш від дзвінка до дзвінка... Ти, можливо, зовсім не закінчуєшся, тому що після дзвінка ми залишаємо тебе з бажанням по швидше зустрітися. Ти відправляєш нас додому з неспокійними думками” (з твору про урок, написаного учнем). Одні уроки учні чекають, від проведеного уроку отримують насолоду, інші викликають страх, огиду. У творчих вчителів уроки цікаві, жадані. У них не встигаючих учнів, як правило, не буває. Це підтвердили і наші дослідження. Пригадую уроки В.Ф.Шаталова, В.М.Шеймана. Валентин Михайлович Шейман на уроці фізики, який я відвідав, розв'язав з учнями 11 задач і учні щасливі виходили з уроку і навіть на перерві продовжували спілкуватися з вчителем. Я запитав декількох учнів, чи не стомилися вони. „Ні, хороші були задачі” – говорили дев'ятикласники. Не вдалося побувати на подібних уроках в ході дослідження. На прохання студентів мною були розроблені вимоги до сучасного уроку. „Сучасний урок як педагогічна послуга для порівняння з уроками, які були зібрані в ході дослідження”.

Середня оцінка досліджуваних уроків – 3,2 бала в п'ятибальній системі оцінювання. Більшість уроків не викликали захоплення учнів.

Вони нагадують диктофонний характер, а не діалог. Вчителі не конструюють уроки добування учнями знань, не урізноманітнюють його архітектуру у відповідності до змісту матеріалу, поставленій меті, а підганяють урок відпрацьованому стандарту. Суттєве зауваження – не приділяється достатньо уваги розвивально-виховному потенціалу програмного матеріалу, особливо з фізики. Недостатньо враховуються індивідуальні особливості дітей на уроці, а треба б ставити особистість в центр всієї навчально-виховної системи. Урок ще не став провідною формою життя школяра, який би поглинав в собі і спонтанне і організаційне життя дітей.

За Ш.О.Амоношвілі урок – сонце, урок – радість, урок – дружба, урок – творчість, урок – праця, урок – гра, урок – зустріч, урок – життя. Саме таких уроків чекають діти. Вчителю треба пам'ятати, що в основі дидактичної системи лежать три культу: культ інформації, культ праці та культ здоров'я.

Добре здоров'я дітей – запорука успішного навчання, розвитку і формування молодого покоління. Якісна система освіти повинна проявляти піклування про здоров'я школярів. Про стан здоров'я випускників можемо судити із статистичних даних студентства. 90% студентів мають відхилення у стані здоров'я, ще половина з них незадовільну фізичну підготовку.

За останні роки на 40% збільшилась кількість студентів, віднесених до спеціальної медичної групи. Ці дані наводить міністр МОН Станіслав Ніколаєнко в доповіді на підсумковій колегії МОН 23 лютого цього року. Здоров'я людини – це гармонійна єдність фізичних, психічних, моральних і духовних якостей, що сприяють збереженню генофонду нації. Слід пам'ятати істину: здоров'я дітей – здоров'я нації. Учені дослідили, що здоров'я людини на 51% залежить від способу життя, 17–20% від спадковості, 20% – від стану навколишнього середовища і лише 8–9% від системи охорони здоров'я. На жаль с кожним роком в Україні спостерігається погіршення стану здоров'я дітей. 70% дітей мають відхилення зору, 60% – сколіоз; 40% – захворювання серцево-судинної системи; 40% – захворювання шлунково-кишкового тракту; 30% – неврологічні захворювання. В Україні 1 млн.800 тис. психічно хворих громадян. Це кожний 24-й громадянин. 1% громадян України ВІЛ-інфіковані. Лише 8% громадян ведуть тверезий спосіб життя. 40% – п'яниці. У алкоголіків часто народжуються неповноцінні діти. В Україні понад 100 тис. наркоманів. Кожен 10-й учень вживає наркотики. Палить кожний п'ятий п'ятикласник. Ця статистика вражає. Вона підтвердила і наше дослідження.

Свою недобру місію в поширенні сексуальної розбещеності, алкоголізму і тютюнопаління, в пропаганді гірших варіантів зарубіжного способу життя дуже старанно виконує українське телебачення. Розуміючи все це вчителям і батькам треба все робити, щоб діти зрозуміли необхідність вести здоровий спосіб життя, викликати у школярів потребу морального, психічного та фізичного самовдосконалення.

Наші спостереження показали, що цім проблемам в школах, де проводилися дослідження не приділяється достатньо уваги. На виховних годинах проводяться бесіди, але в своїй більшості це формальна робота, вона не спрямована на формування переконань. На жаль, в цій роботі мало допомагають вчителям батьки. Директор однієї школи викликала матір учениці, що безсоромно палить на шкільному подвір'ї, з метою переконати матір в необхідності позбавитись дурної звички. Мати заявила, що вона їй дозволяє, бо вона сама палить. Учні безсоромно палять на перервах у шкільних подвір'ях. Дорослі діти привчають молодших. Наказ міністра про заборону паління в навчально-виховних закладах України не виконується і можливо не тільки в Слов'янську. В класах, де проводилися дослідження, не виконуються санітарно-гігієнічні умови, на уроках не увійшли в норму фізпаузи, класи на перервах не провітрюються, температурний режим в багатьох класах не відповідає нормам. Діти часто хворіють. Підрахунок пропусків, зафіксованих в класних журналах в зимовий період засвідчив: 35% учнів не відвідували уроки, а в класі діти вчилися одягненими. Доцільно було припинити заняття. Додаткові ж заняття проводять в школах рідко.

Висновки. Основними причинами неуспішності дітей в досліджуваних школах є:

1. Уроки в своїй більшості ще не стали для учнів цікавими, жаданими;
2. уроки в своїй більшості не вчать дітей вчитися, добувати знання;
3. майже половина вчителів в школах, де проводилося дослідження, проявляють авторитаризм. Діти їх бояться. Таких дітей 22%. Середній бал оцінки вчителя 3,2 бала;
4. не раціонально використовується час навчально-виховного процесу. Не використовуються навчальні посібники ТЗН;
5. не проводяться в достатній мірі додаткові заняття;
6. в школах не проводяться санітарно-гігієнічні заходи, спрямовані на поліпшення здоров'я школярів;
7. контроль у навчанні не відповідає в повній мірі педагогічним вимогам і не стимулює до праці вдома і на уроці.

Для попередження і подолання неуспішності школярів треба:

1. Поліпшити проведення уроків та інших форм навчально-виховного процесу відповідно до вимог сучасного уроку.
2. Керівникам шкіл звернути увагу на створення умов для поліпшення здоров'я школярів.
3. Для учнів, що потребують індивідуальної роботи, і які з різних причин відстали у навчанні, проводити додаткові заняття.
4. Психологам шкіл слід проводити відповідну роботу, спрямовану на зняття та недопущення стресових ситуацій у школярів.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения, – М.; 1977
2. Підласій І.П. Як проводити ефективний урок. – К.; 1989
3. Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. Педагогіка. Розділ „Дидактика” – К. 1993
4. Дидактика современной школы Под ред. В.А.Онищука – К., 1987
5. Унт Ин. Индивидуализация и дифференциация обучения – М., 1990.

Тищенко Л.

ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАЛЕКТОЛОГІЇ

Пропонована стаття досліджує проблему використання художніх текстів під час викладання української діалектології, зокрема з'ясовано аспекти такого використання, доцільність і значення його для підвищення рівня знань студентів-філологів із зазначеного мовознавчого курсу.

Ключові слова: діалектні елементи, діалектизми, художній текст, завдання, діалектологія, рівень знань.

Постановка проблеми. Українська діалектологія – важлива лінгвістична дисципліна, одним із головних завдань якої є познайомити студентів із фонетичною, морфологічною, синтаксичною, лексичною будовою діалектної мови. Традиційними джерелами вивчення діалектів є записи текстів та окремих слів фонетичною транскрипцією, аудіозаписи (магнітофонні записи на плівку). Важливими додатковими джерелами вважають також словники, лінгвогеографічні атласи, фольклорні та етнографічні матеріали.

Окрім підручника з діалектології та зазначених вище джерел, студент, вивчаючи структуру діалектної мови, може використовувати й тексти художніх творів. На цю проблему звертає увагу один із видатних діалектологів сучасності І.Г.Матвіяс, наголошуючи, що «особливо виразно народні говори просвічуються крізь мову художньої літератури, оскільки творчість видатних українських письменників (прозаїків, драматургів, поетів) завжди позначена

колоритом рідного для них говору. По суті всі говори української мови через творчість відповідних письменників стали складовою частиною української духовної культури» [5, с. 161].

Питанням функціонування діалектних елементів у творах художньої літератури мовознавці завжди приділяли неабияку увагу, зокрема цікавими в цій галузі є праці Б.А.Шарпила [7], К.Д.Глуховцевої [1], З.С.Сікорської [2], А.С.Зеленька [3; 4], В.В.Чеведак [6] та ін. Але проблема використання художніх текстів на заняттях з української діалектології ще не була предметом окремого вивчення, що й зумовило *актуальність* нашої роботи.

Враховуючи все вищезазначене, було сформульовано такі завдання дослідження: 1) окреслити принципи підбору художніх текстів для вивчення діалектизмів; 2) з'ясувати методику виділення діалектних елементів у художніх текстах на різних рівнях; 3) визначити методичні засади використання діалектних явищ, зафіксованих у художніх творах, під час вивчення окремих розділів курсу української діалектології; 4) виявити рівень ефективності використання художніх текстів під час вивчення діалектології.

Досвід викладання української діалектології упродовж 12–ти років, вивчення проблеми використання художніх творів під час викладання означеного курсу дозволяє констатувати, що вибір текстів має бути зумовлений, насамперед, темою заняття. Так, під час вивчення характеристики окремих наріч та говорів до уваги доцільно взяти рекомендації І.Г.Матвіяса, який зазначає, що «із середньонаддніпрянським говором пов'язана мова творів І.Котляревського, Є.Гребінки, Л.Боровиковського, Т.Шевченка, Л.Глібова, І.Нечуя–Левицького, Панаса Мирного, В.Самійленка, А.Тесленка, М.Рильського, А.Головка, Остапа Вишні, Івана Ле, А.Малишка, О.Гончара. Слобожанський говір відобразили в мові своїх творів Г.Квітка–Основ'яненко, П.Грабовський, Я.Щоголів, Петро Панч, риси степового говору відбиті в мові творів М.Кропивницького, І.Карпенка–Карого, В.Сосюри, Ю.Яновського, І.Микитенка. Особливості східнополіського говору проявляються в мові творів П.Куліша, С.Васильченка, П.Тичини, О.Довженка. Волинський говір знайшов своє відображення в мові творів Лесі Українки, особливості подільського говору відбиті в мові творів С.Руданського, А.Свидницького, М.Коцюбинського, Ю.Смолича, М.Стельмаха. Наддністрянський говір виражений у мові творів М.Шашкевича, Я.Головацького, О.Маковея, Степана Тудора, покутські говірки проявляються в мові творів В.Стефаніка, Л.Мартовича, буковинські – О.Кобилянської, гуцульський говір відобразили Ю.Федькович, Марко Черемшина, Д.Павличко,

надсянський – Я.Галан. І.Франко у мові своїх творів відбив риси бойківського говору, в творах І.Чендея, Ф.Потушняка відображені особливості закарпатського говору» [5, с. 161–162]. Важливо не тільки познайомити студентів із тим, хто із письменників є представником якого говору, а й навчити їх самостійно визначати цю приналежність. Для цього треба пояснити, що першим кроком у такій роботі має бути знайомство із біографією письменника, з'ясування місця його народження і території, на якій проходили дитячі та юнацькі роки митця, тобто того оточення, у якому формувалася його мова. За територіальною приналежністю легко буде визначити і приналежність до певного говору.

Коли ж мова йде про вивчення не окремого діалекту, а певного мовного рівня, студенти можуть не обмежувати себе у виборі автора художнього твору. Головним у цьому випадку буде навчити майбутнього філолога правильно класифікувати мовні особливості. Для цього доцільно давати завдання такого змісту:

1. Із текстів художніх творів випишіть зразки діалектних елементів на рівні фонетики, напр., відсутність протетичного *в* у прийменниках і префіксах: **Од** них не можу я **од**викнуть і не співають тобі одній; А **од** них на тебе з вишини проміння крізь холодні груди вічно засія; **Од** вибухів мости летять у вишину; А коли **одлунало** й багнети ми змінили на пера, тоді я купив в церобкопі штиблети, став ходити у шляпі й пальті.

2. Випишіть із текстів художніх творів зразки діалектних елементів на рівні морфології, напр., інфінітивні форми дієслова із суфіксом *-ть* на зразок *писать, забудь, жить, спинить*: Василь Мефодьєвич ! Ти вчив **любить** прекрасне і готував до чесного труда нас, селяків; Буду **згадувать** вітер у полі і волосся твоє золоте; Як не **любить** той край, де вперше ти побачив солодкий дивний світ, що ми звемо життям, де вперше став **ходить** і квіткою неначе в його теплі зростав і усміхавсь квіткам !

3. Випишіть із текстів художніх творів синтаксичні діалектні явища, напр., сполучення прийменника *перед* та особового займенника *мене*, що відповідає літературному *переді мною*: Ти стоїш **перед мене**, як вечір; ... **перед мене** тіні золотих дерев ...

4. Підберіть із художніх текстів зразки діалектної лексики, напр., *дихання* – дихання, *когут* – півень, *лахматий* – волохатий, *запетляти* – заповонити, заплести своєрідним візерунком.

Для студентів, що мають вищий рівень підготовки, можна ускладнювати завдання:

1. Підберіть із художніх текстів зразки вживання протетичних приголосних.

2. Підберіть із художньої літератури приклади, що ілюструють явище метатези.

3. Випишіть із художніх текстів зразки, що є прикладом явища гіперичного пом'якшення.

Ряд цих завдань можна творчо продовжити, це вже питання уподобань та поглядів кожного окремого викладача–діалектолога.

Зазначимо принагідно, що для виявлення ефективності використання художніх текстів під час вивчення української діалектології, заняття в паралельних групах проводилися по–різному: в першій (експериментальній) групі були застосовані різноманітні види робіт із творами літератури, у другій (контрольній) студенти такого типу завдань не отримували. Під час підсумкової тестової перевірки перша група виявила на 18 % вищий рівень знань, ніж друга.

Отже, дослідження означеної проблеми дозволяє зробити такі висновки: 1) використання художніх текстів під час вивчення курсу української діалектології може бути багатоаспектним, оскільки приклади з творів літератури дозволяють проілюструвати практично всі основні розділи курсу: фонетика, морфологія, синтаксис, лексика, діалектні групи і говори української мови; 2) застосування завдань із використанням художніх текстів дозволяє не тільки закріпити теоретичні знання студентів, а й формувати і розвивати їхнє вміння працювати з мовним матеріалом, вести дослідницьку роботу; 3) завдання, що спрямовують студентів на дослідницьку роботу з використанням художніх творів, сприяють кращому засвоєнню курсу діалектології майбутніми філологами. Отже, як показують отримані результати, означена проблема має перспективи для подальшого вивчення і може бути предметом наступних наукових розвідок.

Література:

1. Глуховцева К.Д. Говіркові явища в епістолярії Т.Г.Шевченка //XXXI наукова Шевченківська конференція: Матеріали. – Луганськ: Світлиця, 1994. – С. 135–137.

2. Глуховцева К.Д., Сікорська З.С. Особливості мови щоденника В.Симоненка // Українська письменницька мемуаристика та її використання у вузі та школі: Матеріали Всеукраїнської науково–практичної конференції. – Рівне: РДП, 1996. – С. 29–30.

3. Зеленько А.С. Взаємодія загальнономовного й діалектного як один із компонентів творчої манери В.Стефаніка //Василь Стефанік і культура: Тези. – Ч. II. – Івано–Франківськ, 1991. – С. 35–36.

4. Зеленько А.С. Рідна мова в поетичній спадщині П.Тичини //Літературно–громадська діяльність П.Тичини і сучасність: Тези ювілейних читань. – Ч. I. – Чернівці, 1991. – С. 14–15.

5. Матвіяс І.Г. Українська мова і її говори. – К.: Наукова думка, 1990. – 168 с.

6. Чевердак В.В. Народні джерела лексики на позначення людини та її рис у творах Григора Тютюнника //Григiр Тютюнник: Тези доповiдей республiканської науково–практичної конференції, присвяченої 60–рiччю вiд дня народження письменника. – Луганськ, 1991. – С. 22–23.

7. Шарпило Б.А., Глуховцева К.Г. Рiдна говiрка Б.Д.Гринченка в його мовно–творчiй спадщинi //Борис Гринченко: Тези доповiдей республiканської науково–практичної конференції, присвяченої 125–рiччю вiд дня народження. – Ворошиловград, 1988. – С. 99–101.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА

Коркішко О.

БЕСІДА ЯК МЕТОД ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі сьогодення – вихованню патріотичних почуттів у молодших школярів. Розглянуто основні положення та подано практичні рекомендації щодо проведення бесід патріотичної спрямованості, визначено їхній орієнтований зміст.

Ключові слова: патріотичне виховання, патріотична спрямованість, виховний процес, бесіда.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Сучасні умови життя в Україні висувають перед народною освітою якісно нові завдання у сфері виховання молоді, розв'язання яких допоможе подолати існуючий формалізм у змісті роботи школи. У Концепції національного виховання зазначається, що “український народ вступив в нову еру свого історичного розвитку. Разом із перспективами вільного розвитку української держави відкрилися широкі можливості для розвитку освіти, науки, культури, що вимагає докорінної перебудови процесу виховання молодого покоління” [1, с.18]. Нова ера історичного розвитку ставить перед освітянами завдання сформувати інтелектуальний та культурний потенціал як найвищу цінність нації.

За останні роки виникла та набула актуальності проблема виховання в юних громадян України високих духовних поривів, національних ідеалів, громадянських і патріотичних почуттів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Проблемі патріотичного виховання, сутності таких понять, як “патріотична свідомість”, “любов до Батьківщини”, присвячені фундаментальні праці О.Вишневецького, 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.

Аналіз психолого–педагогічної літератури свідчить, що патріотичні почуття в дітей молодшого шкільного віку не виникають самі. Вони є результатом цілеспрямованого виховного впливу на

дитину ідеології, політики, мистецтва, суспільного устрою, виховної роботи сім'ї, школи та позашкільних закладів.

Виховання в українській молоді патріотизму – одне з головних завдань сучасної школи. Учителі, вихователі, усвідомлюючи національні джерела патріотизму, мають шукати нові шляхи розв'язання проблем патріотичної вихованості школярів.

Формування цілей статті.

Метою даної публікації є завдання охарактеризувати бесіду як метод виховання та показати значення бесід патріотичної спрямованості у навчально–виховному процесі сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. Бесіда передбачає цілеспрямовану організацію обміну думками. Тематика та зміст бесід визначаються виховними завданнями, які стосуються окремого індивіда чи певної групи школярів.

За формою проведення визначають бесіди: фронтальні; групові; індивідуальні.

Розрізняють також заплановані та епізодичні бесіди.

За своїм змістом бесіди патріотичного напрямку охоплюють різне коло питань моралі, політики, історії, українознавства, народознавства тощо.

Методика проведення бесіди залежить від поставленої мети, завдань, змісту, форми роботи. Це може бути обмін думками з приводу певного висновку, прочитаного оповідання, вчинків школярів, подій у житті держави, міста, школи.

Методика проведення бесід патріотичної спрямованості з молодшими школярами включає:

- підготовчий етап.

Підготовка до бесіди має тривати 5 – 6 днів. Вона включає визначення теми, збір матеріалу, складання плану бесіди, підготовка питань, підготовка учнів до бесіди, розподіл обов'язків;

- проведення бесіди.

Вихователь вводить дітей у тему бесіди, ставить запитання, пропонує висловити свою думку;

- наступна діяльність школярів.

Діти беруть активну участь в обговоренні питань, наводять приклади зі свого життя або епізоди із прочитаних книжок, публікацій, періодики, висловлювання відомих людей тощо;

- оцінювання вчителем результатів бесіди.

Вихователь узагальнює виступи дітей, допомагає їм зробити відповідні висновки.

У системі підготовки й проведення бесіди важливо дотримуватись певних методичних правил:

- бесіду проводить класний керівник або вихователь;
- тема бесіди залежить від віку учнів, рівня підготовки колективу, взаємин у колективі;
- потрібно продумати план бесіди, дати учням конкретні завдання на етапі підготовки до неї, які викликали б у них інтерес;
- необхідно залучати усіх дітей до висловлення власних думок щодо обраної теми;
- слід використовувати цікавий матеріал, різні педагогічні прийоми, що спонукають учнів до активної емоційно–розумової діяльності;
- аналізувати вплив бесіди на вихованців, класний колектив загалом;
- продовжувати роботу над проблемою, що обговорювалась під час бесіди.

Привід для розмови на патріотичну тему потрібно відшукати настільки вміло, щоб розмова з учнями була потрібною, бажаною, необхідною. Учні не повинні бачити тривалої підготовки вчителя до розмови, здогадуватися про ретельний підбір фактів, цитат. Не повинні бачити конспекту. “Природність” бесіди, непомітність її підготовки свідчать про майстерність педагога. Тільки щира, відверта розмова з дітьми може бути корисною для їх морального зростання. Доцільність такої розмови треба обґрунтувати.

У ході бесіди важливо підійти до певних висновків, помітити різні точки зору в оцінці та судженнях дітей. Істину треба шукати за допомогою самих дітей, спираючись на обґрунтування, доведення різних позицій. Тому й підсумки розмови повинні зробити самі діти. Учитель лише забезпечує певну відповідну спрямованість.

На початку навчального року педагогу слід визначити послідовність проведення бесід, що забезпечить систематичність у повідомленні школярам етичних знань.

Велике значення у проведенні бесід відіграє вибір ілюстративного матеріалу. До нього відносяться: художні твори, малюнки, кінофільми та відеоматеріали, фотокартки тощо.

Бесіди патріотичного напрямку мають проводитися в музеях, світлицях, біля меморіалів і пам’ятників героям війни й праці. Рекомендуємо частіше використовувати у вихованій роботі символи держави – Герб, Гімн, Прапор. Найефективнішими для формування патріотизму є бесіди на історико–героїчні теми. За висловом В.Сухомлинського, ідея вірності Батьківщині стає переконанням, коли вона постає перед дитиною в ореолі героїчного.

Тому вихователеві варто частіше вдаватися до розповідей про видатних борців за незалежність України (П.Сагайдачного,

Б.Хмельницького, І.Виговського, І. Мазепу, С.Петлюру, С.Бандеру та ін.), народних героїв (С.Наливайка, І.Богуна, І.Сірка, М.Залізняка, О.Довбуша і т.п.), наводити приклади самовідданого служіння Батьківщині, яких немає в підручниках. Особливу повагу й гордість викликають в учнів розповіді про подвижницьку діяльність жіноцтва – Настю Лісовську, Марусю Богуславку, Марусю Чурай, Лесю Українку, Софію Русову та ін.

Значний вплив на учнів справляють розповіді про так званих дисидентів – борців за національну ідею, життя яких може стати прикладом громадянського служіння Україні. Подібні розповіді треба вести ненав'язливо, але переконливо, емоційно, так, щоб зміст їх внутрішньо сприймався учнями, викликав у них роздуми й переживання.

Враження дітей звичайно посиляться, якщо вони зустрічатимуться з героями розповіді. Це можуть бути видатні люди, письменники, митці, народні умільці, кобзарі й добре, якщо вони зможуть продемонструвати своє мистецтво в умовах класу, школи. А ще краще, якщо учні самі прийдуть на зустріч із ними в їхні майстерні, на виставки робіт, у приватні музеї, на робоче місце.

Враховуючи вимоги соціально–економічного розвитку країни, досвід шкіл, досягнення педагогічної науки, визначимо орієнтований зміст бесід патріотичної спрямованості для учнів молодшого шкільного віку:

- основні уявлення про українську державу, Герб, Гімн, Прапор;
- знання рідного краю, його природи;
- вивчення історії міста, села, героїчного минулого країни; інтерес до життя прославлених земляків;
- повага до захисників Батьківщини, прагнення наслідувати їхньому моральному пориву;
- знання місцезнаходження в селі, районі, місті пам'ятників героям Батьківщини, догляд за ними;
- поняття про захист честі і гідності Вітчизни, гордість за неї;
- уміння бачити прояви моральності, мужності, героїзму, волі, відваги у вчинках людей;
- знання історії своєї родини, родоводу;
- бережливе ставлення до звичаїв і традицій українського народу, бажання їх вивчати й приймати в них участь;
- виховання поваги до рідних, вчителів, ветеранів, людей похилого віку.

Уся робота вчителя з молодшими школярами має бути спрямована на формування у них почуття патріотизму, любові до Батьківщини, гордості за свою країну. Для того щоб ця робота була

цікавою та захоплюючою, необхідно використовувати оповідання та вірші українських письменників і поетів про Батьківщину, про життя країни, українського народу. Доречно використовувати репродукції картин відомих та місцевих художників. “Художественное произведение имеет свойство показать явление глубже, цельнее, внутренне убедительней, чем это может сделать ... жизненный случай”, – писав художник А.Дейнека.

Образотворче мистецтво містить в собі багатий матеріал для проведення різноманітних бесід патріотичної спрямованості саме тому, що значні події в історії нашої країни, подвиг народу та його доблесть завжди знаходили відображення у творах художників. Великий виховний потенціал і в картинах Левітана, Куїнджи, Шишкіна та ін. Використовуючи твори образотворчого мистецтва у виховному процесі, формуючи патріотичні почуття, слід пам'ятати про розвиток художнього смаку молодших школярів, вміння самостійно аналізувати художні твори. Успіх проведеної бесіди буде залежати від того, як буде використано ілюстративний матеріал, від його дидактичної ролі. Проводячи бесіду з тематики патріотичного спрямування вчитель завжди повинен пам'ятати, що перш за все треба, щоб художній твір якомога міцніше запам'ятався учням. Тому вчитель має розглядати не тільки те, що намальовано, але й як намалював художник, якими засобами він користувався, і чому вибрав саме ці засоби, а не інші.

Доцільним під час бесіди буде перегляд кінофільмів, які мають патріотичну спрямованість. Це має велике значення у формуванні світогляду учнів, їхнього характеру. Герой фільму, який полонив душу учнів, стає їхнім ідеалом, йому намагаються наслідувати.

Але дітям молодшого шкільного віку треба допомогти краще зрозуміти зміст фільму. Для цього слід обов'язково перед початком перегляду кінокартини провести коротеньку бесіду, щоб певним чином спрямувати дитячу увагу і тим самим сприяти глибшому розумінню змісту. У такій бесіді необхідно у загальній формі розповісти, чому присвячено фільм, яка його головна ідея, на що треба звернути особливу увагу. Розповідати сюжет не треба, бо це послабить інтерес дітей до фільму.

Після перегляду фільму чи окремого його уривку, вчитель має поділитися враженням, обговорити з дітьми побачене. В окремих випадках обговорення можна провести за таким планом:

- Які події відображено у фільмі?
- Хто з діючих осіб сподобався, а хто ні? Чому?
- На кого хочеш бути схожим і чому?
- Які моменти фільму найбільше сподобались, і чому саме?

- Як би ти поступив на місці того чи іншого героя?

В кінці обговорення вчитель узагальнює все те, що сказали діти, робить підсумок і тим самим підводить їх до розуміння основної ідеї кінокартини.

Доцільно звернутися до скарбниці нашого кіно – це фільми про громадянську, Велику Вітчизняну війни, це фільми–казки, мультиплікаційні фільми, екранізація билин та легенд. Провідною ідеєю цих фільмів є патріотизм, любов до рідної землі.

Необхідно вчити дітей виявляти, яку допомогу вони можуть надати школі, району, місту, країні. Для цього поряд із підготовкою до бесіди слід організувати з дітьми практичну роботу, наприклад: догляд за пам'ятниками героїв; допомога ветеранам і людям похилого віку; виготовлення шпаківень, годувалень для птахів тощо.

Висновки. У цілому бесіди дають дітям можливість зацікавитися життям своєї Батьківщини, міста, школи, родини, відчутти власну відповідальність за все, що відбувається навколо, сформувати об'єктивну оцінку подій, активно цікавитися історією та завдяки цьому любити, шанувати, берегти свою Вітчизну, рідний край, родину. Таким чином, бесіда сприяє формуванню в учнів умінь і навичок моральної поведінки, оволодіння загальнолюдськими й національними морально–духовними цінностями. Цікаво проведена бесіда, добре підібраний ілюстрований матеріал, виразне слово вчителя – впливають на душу і серце школяра, викликають бажання стати кращим.

Література:

1. Концепція національного виховання //Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 18–25.
2. Коркішко О.Г. Патріотичне виховання молодших школярів: Методичні рекомендації вчителям початкових класів, вихователям груп подовженого дня, організаторам виховної роботи// за загальною редакцією проф.Сипченка В.І. – Слов'янськ. Видавничий центр СДПУ, 2002.

Крутій В.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ І ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

В статтє рассматриваются вопросы использования дидактических игр, как средства активизации учебной деятельности младших школьников на уроках математики и природоведения.

На сучасному етапі розвитку суспільства назріла потреба у підвищенні рівня підготовки учнів на всіх етапах навчання, зокрема в початкових класах. Важливою є проблема методики навчання математики і природознавства учнів молодшого шкільного віку.

Здійснення освітніх завдань цих курсів в старших класах, значною мірою залежить від якості знань, отриманих початкових класах.

Об'єктивні труднощі вивчення математики і природознавства пов'язані зі специфікою цих навчальних предметів і зумовлюють необхідністю урахування психологічних закономірностей мислення, індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності молодших школярів. Л.С.Виготський вважав, що слід визначити зону найближчого розвитку дитини і побудувати навчальний процес таким чином, щоб вона могла самотужки знайти те особливе, що становить зміст результативної навчальної діяльності [3. 135].

В останні роки в Україні видано [2, 4, 5, 6] ряд праць, які переконливо обґрунтовують необхідність використання в навчальному процесі різноманітних ігор і пропонують багатий ігровий матеріал із розв'язання навчальних завдань, це ще раз підтверджує, по-перше, цінність гри як методу навчання; по-друге, свідчить про тенденцію зближення процесу навчання з життям, озброєння учнів саме такими знаннями, які будуть необхідні їм у практичній діяльності.

Метою даної публікації є з'ясування можливостей використання дидактичних ігор на уроках математики та природознавства, як засобу активізації навчання.

Завдання: з'ясувати пізнавальні та розвивальні можливості дидактичних ігор; визначити рівні активності молодших школярів під час використання дидактичних ігор

Л.С.Виготський, розглядаючи гру в психічному розвитку дитини, відмічав, що в зв'язку з переходом дітей в школу гра не тільки не зникає, навпаки, пронизує всю діяльність учня. В шкільному віці, – говорив він, – гра не вмирає, вона знаходить своє внутрішнє продовження в шкільному навчанні та праці. [3.76].

Наш сучасник Ш.О.Амонашвілі показав, що через гру можна ввести дитину у світ пізнання [1].

Питання раціонального використання гри у навчальному процесі молодших школярів було предметом багатьох досліджень. Так, у працях педагогів Л.В.Артемової, Н.М.Бібік, О.Я.Савченко відзначалось, що місце гри в навчальному процесі змінюється: чим менше розвинений вольовий компонент діяльності у дітей, тим частіше використовується ігрова форма. У процесі розвитку пізнавальних можливостей учнів гра поступово відходить на другий план, поступаючись традиційним формам навчання [2, 6]

Часто доводиться чути від учнів, що математика – нецікавий і важкий предмет. Можна навіть простежити, як змінюється їхнє ставлення до цього предмета в процесі навчання. Коли в першому класі ми спостерігаємо позитивне ставлення учнів до уроків

математики, то поступово бажання навчатись та активність дітей на уроках математики знижується. Саме активність учнів у навчанні є великою збуджуючою силою, що веде розум дитини до пізнання нового. Це і спонукало нас до виявлення причин зниження активності у навчанні учнів молодшого шкільного віку.

Зіткнувшись з першими труднощами, не отримавши вчасно допомоги, діти перестають розуміти матеріал. На перших стадіях це непомітно, тому що кожен учень має елементарні навички обчислень. Але з часом завдання ускладнюються, кожне з них потребує дедалі більшого часу та зусиль. Тому починаються для багатьох школярів роки нудного відсиджування уроків або зубріння.

Щоб цього не сталося потрібно вчасно помітити, коли втрачається інтерес до предмета та падає навчальна активність. У багатьох дітей це трапляється ще в першому класі. Чим же зацікавити дітей? Звичайно потрібно шукати матеріал, який відповідає природі молодшого школяра, тобто він повинен одночасно містити в собі інтелектуальне задоволення та піднесений емоційний компонент. Цим критеріям відповідають дидактичні ігри. Час відведений для їх проведення, становить від 5 до 15 хвилин на урок.

Хоча більшість учителів визнає, що дидактична гра серед засобів активізації навчальної діяльності у молодшому шкільному віці має найбільший ефект, проте як метод навчання дидактична гра застосовується у практичній роботі вчителів дуже рідко. Частіше дидактичні ігри використовуються на уроках мови, малювання, трудового навчання, – рідше на уроках читання, математики, природознавства. Певна частина вчителів застосовує в своїй роботі дидактичні ігри, проте вони використовуються безсистемно.

Проводячи відповідне анкетування учнів молодших класів ЗОШ №19 м. Рівного, ми ставили за мету виявити, від яких уроків у них залишилось найбільше враження. Виявилось, що найбільше запам'ятались учням уроки, на яких використовувались ТЗН (13,7%), уроки – КВК (18,5%); уроки де застосовувались дидактичні ігри (16,5%); уроки–подорожі (12,9%); екскурсії (14,9%) уроки, на яких створювались проблемні ситуації (9,3%). Тобто, відповідно до вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку, найбільше враження справляє на них піднесений емоційний стан, новизна фактів, ігрова діяльність.

Аналіз проведеного дослідження допоміг виявити рівні навчальної активності під час використання дидактичних ігор у початкових класах: високий, середній та низький.

Високий рівень навчальної активності характеризується тим, що учні виявляють творчу активність, самостійність, стійкий навчальний

інтерес, оригінальність, оптимальність у вирішенні навчальних завдань, позитивну мотивацію навчання, добре розуміють умови та правила гри, швидко включаються в ігрову діяльність.

Середній рівень активності мають учні, які виявляють реконструктивну активність (відповідальність, сумлінність, енергійність). Вони вміють читати та записувати числа в межах мільйона, знають таблиці додавання і множення одноцифрових чисел та відповідні випадки віднімання та ділення, вміють виконувати письмово арифметичні дії над багатоцифровими числами, знають порядок дій у виразах (в тому числі з дужками), але відчують труднощі при виконанні дій з переходом через розряд, стійкий інтерес проявляють лише в окремих видах діяльності, орієнтуються на оцінку, відчують труднощі у розумінні правил гри, поступово включаються в ігрову діяльність.

Низький рівень активності – притаманний учням, які виявили лише виконавську активність, короткочасний інтерес. Такі діти ведуть лічбу, але стикаються з труднощами при лічбі з переходом через розряд, у записі чисел записаних однаковими цифрами, допускають помилки при обчисленнях виразів, пропускають розряди при множенні та діленні багатоцифрових чисел на одноцифрове та двоцифрове число, не розуміють правил ігрової діяльності, пасивно ставляться до участі в іграх.

В основу використання дидактичних ігор на уроках математики покладено ідею переходу молодших школярів від безпосередніх операцій над предметними множинами до дій над числом, а від них – до висновків. Цей підхід застосовується під час через вивчення кожного розділу програми з математики для шкіл 1–го ступеня.

Система дидактичних ігор будувалась таким чином, що на етапі актуалізації знань учням пропонувались дидактичні ігри репродуктивного характеру. Не дивлячись на індивідуальний характер дій учнів, увага гравців фіксувалась на пошуках раціональних шляхів виконання завдань, допомоги один одному, в результаті чого учні вчилися правильно оцінювати свої ігрові дії, співставляти їх з ігровими діями інших учнів. На цьому етапі формування уміння допомагати один одному підвищувало результативність виконання ігрового завдання, що в свою чергу впливало на активність учнів. Наприклад, "Запам'ятай порядок", "Хто уважний?", "Яке число пропущене?", "Додавання чисел", "Рибалка", "Знайди свою пару", "Кішка", "Лисиця та заєць" та ін.

На етапі засвоєння нового матеріалу учням пропонувались складніші ігри частково–пошукового характеру. Учасникам гри надавалась можливість відчути яким чином від якісного виконання

завдання кожним учасником залежить виконання ігрового завдання партнером і, в кінцевому підсумку результат гри. Для цього етапу характерно формування педагогом у школярів уявлень про значимість якісного виконання свого ігрового завдання. Наприклад: "Вулиця чисел", "Склади число", "Дотримуйся порядку", "Живі числа", "Які числа на картинці?", "Яблунька", "Продовж ряд цифр", "Прибіжи та відбіжи", "Зайчята та ялинки", "Розділити та помножити"

На етапі закріплення і повторення навчального матеріалу використовувались дидактичні ігри пошукового характеру. Учні вчилися планувати, аналізувати та оцінювати дії партнерів по грі. Позитивні взаємовідносин між гравцями, вміння розподілити матеріал, уміння домовитись у грі позитивно вплинули на активізацію навчальної діяльності учнів. Наприклад: "Жива лічба", "Пронумеруй будинок", "Допоможемо Незнайкові", "Не зіб'юсь", "Веселий рахунок" Кіт і мишки", "Склади потяг", "Ланцюжок", "Ведмежата", "Рахуй, не помились"

На етапі контролю знань застосовувались дидактичні ігри творчого характеру. Учням надавалась можливість творчо виконувати ігрове завдання. Опора на творчість передбачає зацікавленість учасників в кінцевому результаті гри команди, прагнення виконувати ігрове завдання швидко і правильно. Наприклад: "Знайди своє місце", "Телефон", "Хто швидше?", "Забий м'яч у ворота", "Яка відповідь правильна?", "Вгадай число", "Зірви огірок"

При організації системи ігор від репродуктивних через пошукові до творчих, здійснювався поступовий перехід від індивідуальних дій в грі до складніших спільних дій, необхідних для вирішення ігрових завдань.

Аналіз експериментальних даних і матеріалів спостереження, відгуки вчителів і батьків свідчать про те, що активність школярів на уроках математики, де використовувались дидактичні ігри, позитивно вплинула на успішність учнів початкових класів.

Слід зазначити, що кількість ігор, за допомогою яких можна сформувавши знання про природу, дуже обмежена. Специфіка дидактичних ігор природничого змісту полягає у тому, що вони можуть проводитись лише тоді, коли в дітей вже наявні знання. Отож, у своїй практиці учителі здебільшого застосовують дидактичні ігри з метою закріплення знань, вироблення умінь та навичок.

Використовуючи завдання, поставлені у грі, діти вчаться виділяти окремі ознаки предметів, явищ, класифікувати їх. Зміст гри в цілому має значний вплив на становлення особистості дитини, її естетичний розвиток. Для ознайомлення учнів з природою корисно

використовувати дидактичні ігри з природнім матеріалом. Це можуть бути овочі, фрукти, листя дерев, кущів, кімнатні рослини.

Дидактичні ігри при вивченні явищ живої природи можна проводити в природних умовах, в класній кімнаті. Ігри в парку, на луках не потребують спеціального обладнання, але вибираючи місце для гри, необхідно, щоб там були рослини, з якими вчитель хоче ознайомити учнів. Крім того, вони повинні бути доступними для спостережень. Однак проведення ігор в природних умовах має свої складності: діти легко переключають увагу на сторонні предмети. Тому вчитель повинен придумати цікаві ігрові дії.

Ускладнення ігор полягає у збільшенні кількості природного матеріалу, у вимозі самотійніше виконувати ігрові завдання, а також у тому, що діти самі повинні контролювати правильність виконання поставленого завдання.

Наведемо приклади дидактичних ігор, які можна використовувати на уроках природознавства. При вивченні явищ неживої природи: "Живе– неживе", «Відгадай, ще це?», Природниче КВК, «Корисні копалини», «Подорож Капітошки», «Опиши водойми», «Маленький мандрівник», «Де захований скарб»? Прививченні явищ живої природи: "Хто де живе?", «Хто літає (бігає, стрибає)? «Хто це?», «Розклади правильно картки», «Малята», «Який це птах?», «Хто прийде в гості до зайчика», «З якого дерева листочок?», «Чиє насіння?», «Магазин «Квіти»», «Віночок», «Склади букет», «Що де росте?», «Знайди дерево»

Ми пропонуємо використовувати дидактичні ігри на уроці: як додатковий матеріал для тих учнів, що раніше закінчили основне завдання; для самотійної роботи сильних учнів.

Отже, за умови систематичного, цілеспрямованого використання дидактичних ігор у навчальному процесі початкової школи підвищується розумова активність школярів та розвивається стійкий інтерес до навчальної діяльності. У конструюванні дидактичних ігор учитель повинен виявляти максимум творчості, щоб зробити серйозну, напружену працю захоплюючою та цікавою для дітей.

Література:

1. Амонашвілі Ш.О. До школи – у шість років. //Педагогічний пошук. К.: Рад. школа, 1989. – С.3–47.
2. Артемова Л.В.Вчися граючись. – Київ.: Томіріс, 1995. – 112 с.
3. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. //Вопросы психологии. – 1966. – №6. – С.76.
4. Коваленко В.Г. Дидактические игры на уроках математики. – М.: Просвещение, 1990. – 94 с.
5. Кудькина Н.В. Дидактические игры и занимательные задания для первого класса. – К.: Рад. школа, 1989.– 143 с.

6. Савченко О.Я. Рухливі, веселі, винахідливі. – К.: Богдана, 1995. – 135 с.

Кузякіна М.

ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті аналізуються актуальні проблеми формування активізації життєвої позиції молодших школярів, вивчаються завдання констатуючого дослідження, наводяться цікаві результати анкетування.

Ключові слова: актуальна життєва позиція, молодші школяри, сучасна школа, результати анкетування.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. В сучасних умовах становлення і процвітання України, інтеграції у європейське співтовариство неможливо обійтись без особистостей, здатних приймати участь у розбудові держави й духовному оновленні суспільства, формуванні високої етики міжнаціональних стосунків. Тому найважливішим завданням виховання є вироблення тих позитивних основних рис, що забезпечують можливість формування особистості з активною життєвою позицією. Для його вирішення недостатньо забезпечення засвоєння школярами відповідного об'єму знань. Вже в початкових класах необхідно залучати учнів до активної діяльності і сприяти виробленню свідомого ставлення до неї.

Протягом останніх років проблема формування активної життєвої позиції учнів залучає до себе пильну увагу представників різноманітних галузей наукового знання – філософії, педагогіки, психології, та інших. Це пов'язано з постійно зростаючими потребами сучасного суспільства в активних особистостях, здатних ставити нові проблеми, знаходити якісні рішення в умовах невизначеності, вибору, постійного удосконалювання накопичених суспільством знань, тому що у наші дні дієвість і творча обдарованість стають запорукою економічного процвітання і засобом національного престижу.

Однак, такий важливий напрям, як проблема формування активної життєвої позиції молодших школярів у організації навчально–виховного процесу початкової школи, залишається поки що недостатньо обґрунтованим та методично забезпеченим. А за твердженням психологів В.Асеєва, В.Давидова, Д.Ельконина, Р.Немова та інших саме цей вік є початком свідомого формування особистості, початковим етапом розвитку таких рис, як самостійність, різноманітна творча діяльність, відповідальність за прийняте рішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізу проблем виховання активної життєвої позиції учнів був присвячений цілий ряд

досліджень В.Антюхової, Н.Басова, Б.Вульфою, П.Конанихіна, Т.Конникова, А.Лутошкіна, Т.Малисовської, И.Марьєнко, А.Мельникова, А.Мудрика, Л.Новикової, Т.Осокіної, Е.Осовського, З.Равкіна, М.Рожкова, Л.Спіріна, Л.Уманського, С.Хозе, Г.Філонова, М.Ященка й ін. У цих дослідженнях з різних позицій аналізувався масовий і передовий педагогічний досвід, розроблялися проблеми виховання соціальної активності школярів і шляхи їхнього вирішення в умовах нашого суспільства.

У роботах багатьох педагогів і психологів (И.Лернер, А.Матюшкін та ін.) відзначається, що в існуючій сьогодні системі виховання недостатньо приділяється увага цілому шарові людського досвіду – досвіду творчої діяльності. Дослідження показують, що традиційний навчально–виховний процес наповнений переважно репродуктивною діяльністю учнів, розрахованої на запам'ятовування і відтворення отриманої інформації.

Особливо негативно така тенденція відбивається на дітях молодшого шкільного віку, на створенні в них стійкої мотивації, спрямованості до навчання. Таким чином, можна втратити майбутнього діяча, адже це формує скоріше споживача, який виявляється недієздатним в нових умовах чи обставинах.

Виділення невирішених частин проблеми. Крім того, недостатня теоретична і практична підготовка вчителів для цілеспрямованого формування активної життєвої позиції не дозволяє педагогам самостійно контролювати динаміку розвитку учнів у школі. Іншою причиною, на наш погляд, є обмежена кількість досліджень та недостатня увага на вироблення активної життєвої позиції учнів у навчально–виховному процесі, а можливості творчого розвитку учнів, закладені в змісті сучасних програм, не використовуються повною мірою педагогами початкової школи.

Таким чином, при об'єктивній потребі масової педагогічної практики в розробці шляхів і способів формування активної позиції особистості сучасної дитини, проблема ця вимагає конкретного вивчення, осмислення, розробки і доказів ефективності тих чи інших засобів її вирішення.

Виходячи з актуальності визначеної проблеми, її соціальної значущості, гострої потреби у формуванні дієвості людини майбутнього, нами визначено **мету дослідження** – виявити актуальні проблеми формування активної життєвої позиції молодших школярів у сучасному навчально–виховному процесі.

Викладення основного змісту. Життєва позиція особистості постає одним із ключових компонентів свідомого життєвладштування людини. Пошук особистістю себе, свого місця в житті відбувається

через знаходження сенсу буття, яке у свою чергу передбачає усвідомлення свого призначення, зумовленого психофізіологічними особливостями (темперамент, природні схильності, талант і т.п.) та соціокультурними утвореннями.

Такий змістовний підхід до власного життєбуття зумовлюється наявністю умов для вільного соціального та морального самовизначення особистості [1, 72]. Воно є вирішальним моментом у формуванні життєвої позиції особистості, потрібно сказати, що за його допомогою відбувається самоусвідомлення своїх:

а) можливостей, нахилів, здатностей ("можу");
б) потреб, інтересів, бажань ("хочу");
в) відносно стійких, усталених, закріплених психофізіологічних, характерологічних якостей ("маю"); їх співвідношення з тими вимогами, які пред'являються в конкретній соціальній ситуації суспільством; постановка на цьому підґрунті мети та її реалізація [4, 53].

Аналізуючи теоретичний аспект досліджуваної проблеми вважаємо доцільним звернутись до змісту поняття "активна життєва позиція".

Активна життєва позиція – це стійка, внутрішньо усвідомлена система поглядів людини на життя, на свою діяльність, яка характеризується глибоким вниканням в проблеми суспільства та бажанням шукати вирішення цих проблем. Водночас життєва позиція є одним із способів соціалізації особистості, її своєрідною соціальною інтеграцією.

Під формуванням активної життєвої позиції молодших школярів ми розуміємо включення учнів в життя їх навколишнього соціуму через систему спеціально організованої виховної діяльності, мета якої є переконання, що активна життєва позиція – це шлях до особистого успіху. Найважливішими складовими активної життєвої позиції людини, на наш погляд, є:



Рис. 1. Складові активної життєвої позиції особистості

Діяльність, на нашу думку, є визначальним моментом не тільки у формуванні способу включення особистості в суспільство, а й у формуванні стійкого внутрішнього імперативу. Тільки за таких умов життєва позиція є реальною, іманентно вмотивованою, зорієнтованою на соціальну активність. Коли ж діяльність відсутня або не має внутрішнього імпульсу, тоді життєва позиція є нереальною і пасивною [5, 42].

Виходячи з цього, життєві позиції класифікують як реальні та нереальні. Їх формування залежить від ступеня активності самовизначення у відповідності зі своїм "Я".

Відштовхуючись від сутності процесу діяльності в життєвій позиції особистості, слід враховувати й таке фундаментальне явище, як установка, адже саме вона є одним із основоположних чинників, що безпосередньо трансформується в активну діяльність, вона визначає наявність безпосередньої готовності діяти відповідно до оцінки, потребою наявної ситуації [3, 186]. Установку повинен давати вчитель, а для цього треба щоб він мав необхідний рівень підготовки. За таких умов можливо говорити про успішність процесу формування особистості з активною життєвою позицією.

Виходячи з теоретичних положень, ми визначили завдання констатуючого дослідження:

1. З'ясувати, яку життєву позицію займають учні на даний момент.
2. Визначити причини, які заважають молодшим школярам стати на активну життєву позицію.

Для вирішення першого завдання було проведено анкетування серед учнів третіх класів. Дітям в цьому віці подобаються казки та пригоди, де обов'язково є герой, який, звісно, займає активну життєву позицію. У зв'язку з цим були підібрані запитання, доступні для їхнього сприйняття:

1. Хто такий герой? Що робить людину героєм?
2. Чи потрібні герої у наш час?
3. Хотів би ти бути героєм?
4. Що ти зробив би, якби був героєм?

Потім необхідно було продовжити речення:

1. Коли я бачу, що з моїм товаришем чинять несправедливо, я ...
2. Якщо я отримав погану оцінку, я хочу ...
3. Коли я стану дорослим, я буду міліціонером, щоб захищати

Батьківщину.

Наведемо деякі приклади типових відповідей:

1. "У кого є гроші, той і герой."
2. "Я хотів би бути героєм, але не знаю, кого мені врятувати."

3. “Якби я був героєм, я б зробив нову машину”
 4. “Якщо я отримав погану оцінку, я хочу, щоб мене більше ніколи не питали.”
 5. “Коли я бачу, що з моїм товаришем чинять несправедливо, я розповідаю все вчительці.”
 6. “Коли я стану дорослою, я намагатимуся стати моделлю.”
- Результати дослідження можна представити у вигляді діаграми:



Рис. 2. Результати анкетування учнів третіх класів.

Зважаючи на той факт, що більшість учнів мають бажання активно включитися в суспільне життя, можна зазначити, що при створенні сприятливих умов для формування активної життєвої позиції, ми зможемо виховувати успішну особистість, впевнену в собі і здатну діяти на благо суспільству і державі.

Висновки. Таким чином, в результаті проведеного дослідження виявлено масу причин, що заважають дітям стати на активну життєву позицію:

- труднощі у визначенні власних життєвих цілей;
- конфлікт у системі цінностей;
- нездатність до вирішення конфліктних проблем;
- страх перед своєю некомпетентністю;
- шаблонність мислення.

Проаналізувавши психолого–педагогічну літературу та результати власного дослідження ми виділяємо наступні **проблеми** дітей:

- дуже занижена самооцінка;
- скептицизм, недовіра до світу;
- відсутність сенсу життя;
- високий рівень тривожності;
- високий рівень ворожості;
- конфлікти з батьками.

Суттєвим висновком констатуючого експерименту є тверда впевненість у тому, що чим раніше ми почнемо формувати активну життєву позицію дитини, тим менше проблем очікуватиме її в майбутньому.

Література:

1. Архангельский А.М. Твоя жизненная позиция. – М., 1979.
2. Ефимов В.Т. Формирование активной жизненной позиции – цель нравственного воспитания. – М., 1977.
3. Маркин В.Н. Жизненная позиция личности. – М., 1989.
4. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. – Свердловск, 1986.
5. Хобта І.П. Активна життєва позиція. – К., 1984.

ВИХОВАННЯ

Вишнеvsька Л.

ГЕНЕЗИС ІДЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ІСТОРІЇ ОСВІТИ – ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядається проблема еволюції толерантності в вітчизняній і зарубіжній педагогіці. Представлені основні напрями дослідження, визначено сутність толерантних цінностей та аналіз окремих рис притаманних толерантній особистості.

Ключові слова: таліон, «золоте правило», толерантність, толерантна особистість.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Соціальна нестабільність 90–х років ХХ століття привела до розвитку в суспільстві негативних явищ у всіх галузях соціальних відношень. Зростання агресії, виникнення девіантної, деліквентної поведінки, протесту, депресії – це невеликий перелік основних ознак деструктивних соціальних трансформацій у сучасному суспільстві. Вище зазначені проблеми можуть і повинні вирішуватися одночасно в кількох напрямках. З одного боку, це загальнодержавні заходи політичного та соціально–економічного характеру, а з іншого боку, це педагогічні, освітянські, які допоможуть вирішити інтолерантні проблеми.

При цьому треба розраховувати на те, що український народ – це полі культурне суспільство – з понад ста різними національностями, який має свою національну свідомість, свої складні соціально–класові протиріччя, притаманні тільки йому духовні цінності і взаємини з зовнішнім світом.

Відповідно до сучасних завдань освіти, є цілеспрямований процес виховання дітей та молоді в кожній етнічній групі та в багатонаціональному суспільстві в цілому, як один із найбільш потужних, впливових. Головне завдання полягає у вихованні особистості людини – носія певних якостей, зорієнтованої на конструктивну взаємодію з іншими. Такою інтегральною якістю може бути толерантність особистості.

Толерантність – це особистісна якість терпимості. Розвиток цієї моральної якості особистості починається від почуття, яке поступово набуває соціально–гуманістичного звучання (жалість, співчуття, милосердя, солідарність, повага, любов), до стійкого переконання.

Кожна людина заслуговує на те, щоб бути почутою, зрозумілою й прийнятою іншими як беззаперечна самоцінність навіть тоді, коли її погляди, інтереси, спосіб життя відрізняються від традиційних. Цей принцип повинен діяти доти, доки взаємно забезпечуються особисті права, свобода й гідність.

Толерантність, як психоемоційна стійкість особистості з її терпимим ставленням до інших, можна розглядати за різними напрямками: в особистісному, гендерному, культурному, етнічному (національному), конфесійному (релігійному).

Толерантність не тільки необхідна якість особистості, а ще й принцип взаємовідношень у суспільстві, який формується з неоднорідних складових. Мирне співіснування, можливість конструктивної взаємодії в багатонаціональному суспільстві значною мірою залежить від стилю взаємовідношень, що склалися в ньому впродовж усієї історії.

Визначимо мету дослідження:

- розглянути історичний розвиток ідеї толерантності в освіті;
- з'ясувати стан проблеми толерантності в історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки;
- визначити принципи толерантного виховання та якості толерантної особистості.

Виклад основного матеріалу, в якому започатковано розв'язання даної проблеми, і на який спирається автор. Як свідчить аналіз літературних джерел, ідея толерантності в історії педагогіки не є абсолютно новою. Її виникнення пов'язують з пошуками альтернативи явища таліону: «Душу за душу, око за око, зуб за зуб, руку за руку, ногу за ногу» [1, 285]. Таліон (від лат. talio – відплата, рівна по силі злочину) ввійшов в історію розвитку моралі та морального виховання по-перше, як втілення рівності та справедливості, по-друге, як перша історична форма легітимного насилля. Це був стародавній звичай, яким регулювались взаємовідносини в момент образи, який зобов'язував і встановлював точну межу відшкодування.

Приблизно в той же період виникає одна з перших давніх нормативних вимог, яку слід розглядати як протипагу таліону «золоте правило моральності»: «Не поступай по відношенню до інших так, якби ти не хотів би, щоб вони поступали по відношенню до тебе». Термін «золоте правило» закріпився з кінця 1 століття [1, 97]. Перші згадки про «золоте правило» містяться в Махабхараті, в висловах Будди, працях Конфуція, Гомера, Геродота. Новий Заповіт відхиляє всі форми насилля не тільки над людиною, але й над живою істотою взагалі. Буддизм засуджує насилля, зло, лицемірство. В Корані «золоте правило» не

зафіксовано[1, 97]. У Біблії «золоте правило» згадується в ветхозаповітній книзі Товіта та двічі в євангеліях при викладі Нагорної проповіді. В Євангелії наголошується на необхідності дискусії з Таліоном: «Ви чули, що сказано: око за око, а зуб за зуб?» «А я кажу вам: не чини опір злому. Хто вдарить тебе в праву щоку, поверни до нього іншу; хто хоче судитися з тобою й взяти в тебе сорочку, віддай йому й верхній одяг». Далі – дискусія ще з одним положенням Таліону: «Ви чули, що сказано: люби ближнього твого й ненавидь ворога твого». «А я кажу вам: любіть ворогів ваших, благословляйте проклинаючих вас, благодворіть ненавидячих вас й моліться за ображаючих вас і тих хто гонить вас». Виходячи з цього увага педагогів повинна бути звернена на показники в культурах різних народів, таких як поступливість, компромісність, а з іншого боку, на прагнення до незалежності, готовності піти на ризик, агресивність.

Відомий російський педагог В.С.Кукушин вказує, що етнічна спільність вибирає ту чи іншу практику виховання в залежності від якостей, які необхідні для виживання людини в даній культурі, формування яких – значною мірою залежить від життя людей в дорослому житті: «серед членів землеробських общин та общин скотоводів, перш за все потрібні й цінуються добросовісність, відповідальність, турботливість, а для суспільств кочівників, мисливців, збирачів необхідні незалежність, самостійність, готовність йти на ризик, агресивність. Відповідно в цих суспільствах вибираються різні типи виховання, формуються й закріплюються з покоління в покоління певні риси національного характеру»[2, 175].

Аналіз вітчизняної культури показав, що вона склалася як землеробська, що вимагала від людей працьовитості в умовах суворой природи, тому дітей виховували так, щоб у них була віра не скільки у власні сили, скільки в сумісні зусилля та допомогу членів групи, прагнення до колективізму. В різних культурах, зокрема, в вітчизняній, визнавалося «золоте правило», яке на генетичному рівні й за своєю суттю заперечувало правило таліону, акцентуючи увагу на ставленні людини до себе через її відношення до інших. Людина повинна й хоче керуватися нормами, які мають гідність спільності, не порушують зв'язків з іншими людьми й відкривають перспективи співробітництва з ними. Для цього людині необхідно правильно поставити себе на місце іншого, або інших поставити на своє власне місце.

Дослідження канадського вченого У.Ламберта щодо особливостей виховання показали, що жорсткість і вимогливість батьків більш залежить не від етнічної причетності, а від їх соціального статусу. В країнах, де батьки були робітниками, виявляється схильність до більшої вимогливості, а ніж у

представників середнього класу, що притаманне у вихованні покірності в майбутніх наймитів. В країнах, де переважно були нуклеарні сім'ї (США, Мексика, Германія), діти частіше проявляли дружні форми поведінки, засвоювали товариські норми, рідко були агресивними. І навпаки, в культурах із різноманітним соціальним ролям та ієрархічною структурою, де навіть родичі часто виступають у ролі конкурентів, у дітей виховується дух суперництва, вміння добиватися допомоги за для досягнення своєї мети, егоїстична домінантність, конкурентність.

В Індії, Кенії, Японії, де збереглися традиції великої сім'ї, в якій інтереси родичів могли б і не співпадати – вимагалась авторитетність для збереження порядку в сім'ї, діти проявляли агресію по відношенню один до одного: робили зауваження, чинили скандал за для досягнення мети, нападали, прагнули керувати молодими братами й сестрами. В простих культурах (Філіппіни, Мексика) частіше пропонувалось дітям допомога й підтримка одне одному, проявлялася турбота, взаємодопомога родичів або сусідів.

Окремі дослідники доводять, що саме етнічні причини приводять до агресивної поведінки. Н.Махмудова, вивчаючи міжетнічну або внутрішню етнічну агресію, доводить, що при заохоченні міжетнічна агресивність підіймає загальний рівень агресивності всього етносу й «примножує кількість людей, які володіють психологічною готовністю перейти від ворожості до агресії»[3, 13]. Подібні дослідження свідчать про те, що толерантність і агресія йдуть поруч, але вони виступають антиподами один одному; проява тієї чи іншої поведінки за критерієм толерантності часто в тих чи інших культурах або в тих чи інших етносах неоднакова.

За етимологією слово «толерантність», як свідчать дослідження О.Асмолова, І.Медведева, Н.Кленової, походить від латинського слова *tolerantia* – терпіння. Це поняття було розповсюджене в Західній Європі в епоху середньовічних релігійних війн між католиками і протестантами. В Росії перші правила моральної толерантної поведінки учнів біло відображено в шкільних азбуковниках, де акцентувалась увага на нормах взаємовідношень і поважного ставлення учнів до вчителів і батьків [4, 3–12].

Толерантність як соціально–педагогічна цінність, такі її прояви як добродійність, місіонерська діяльність, взаємодопомога, виховання сиріт, підтверджувалася практичною участю в допомозі людям один одному. В поняттях толерантності, милосердя поєднуються, з одного боку, духовно–емоційний компонент і діяльнісний, із іншого, тобто обов'язкове прагнення прийняти участь у долі інших людей. В ХІХ–ХХ ст. в Москві та Санкт–Петербурзі виникають релігійні товариства,

добродійні товариства в сфері освіти, культури й мистецтва, товариства захисту дітей, допомоги бідним, різні братства, тощо.

Більшість дослідників намагались поєднати в толерантності духовно–емоційне та діяльнісне. Прикладом цього може служити діяльність видатного англійського педагога Олександра Нейлла, (XIX–XX ст.), який організував школу Саммерхілл. Головне завдання цієї школи: дитина сприймає світ спокійно й радісно, живе своїм життям, а не життям нав'язаним їй батьками або школою. В Саммерхіллі існувало лише одне правило, яке регулювало поведінку дітей, – це взаємна повага почуттів. Нейлл був переконаний, що Саммерхілл – сама толерантна й щаслива школа в усьому світі. Про це свідчила, на думку Нейлла, що вільні діти не можуть ненавидіти своє оточення. У випадках, коли до школи приходили діти, які вже мали комплекс агресії та ненависті, він оточував дітей особливою турботою для того, щоб вони відчували себе в безпеці, зрозуміли, що їм нічого не загрожує, що їх щиро сприймають й люблять. За принципом свободи дитина або дорослий мав право приймати рішення стосовно себе, але обов'язково повинні були поважати права інших й не робити нічого такого, що змогло б спричинити шкоду іншій людині.

На толерантних засадах у цій школі було організовано й самоврядування, головною функцією якого було прийняття або модифікація законів, які стосувалися основних правил гуртожитку. Всі конфлікти, побажання, скарги й проблеми дітей, обов'язково розглядалися. Слід зазначити, що за всю історію Саммерхілла не було прийнято ні одного надто жорсткого покарання, але разом з тим шкільний колектив суворо ставився до тих, хто ображав слабих і беззахисних. Нейлл, вважав, що основною причиною дитячої жорстокості є відчуття ненависті, яке народжується на протигагу авторитаризму дорослих. Він шукає причини відсутності толерантного усвідомлення в підростаючого покоління, морального відчуження дітей від дорослих, від своїх батьків, учителів. Ми погоджуємось з тим, що нетерпимість між поколіннями існує, авторитаризм з боку дорослих, учителів, батьків.

У зарубіжній педагогіці можна навести чимало прикладів, яка дискусія йшла між прибічниками авторитарних і гуманістичних підходів у процесі виховання. Традиційне виховання в США на початку мало владний, не толерантний, авторитарний характер: чоловік у сім'ї мав необмежену владу, воля дітей пригнічувалася, головним в сім'ї вихованням було формування слухняності. На початку XIX ст. з'явилося перше керівництво з педагогіки, автором якого був Т. Джеферсон, толерантна спрямованість якого не визивала сумнівів.

Історія педагогіки розкриває нам педагогічні ідеї вчених К.Ушинського, Л.Толстого, А.Острогорського, В.Водовозова, В.Стоюніна, М.Корфа, В.Вахтерова, які в своїй спадщині відстоювали цінність дитячої особистості, вірили в позитивну спрямованість її розвитку і творчий потенціал.

У зв'язку з цим доречно назвати ім'я відомого педагога К.Венцеля (1857–1947) який теж був прибічником ідеї «вільного виховання». Саме в нього вперше в світі розроблена «Декларація прав дитини», основні положення якої ввійшли до «Конвенції про права дитини» [5, 32], яку було прийнято в 1989 році, а потім в прийняту ООН «Декларацію принципів терпимості», в «Декларацію принципів толерантності», прийняту Генеральною конференцією ЮНЕСКО в 1995 році [6, 10].

Для теорії толерантного виховання мають значення висновки К.Венцеля щодо природного прояву позитивних моральних якостей упродовж усього розвитку особистості, про пріоритет загальнолюдських цінностей, про гуманізацію педагогічних взаємовідношень та змін самого характеру діяльності вчителя, організації «вільних» і сімейних шкіл, дитячих садків, клубів тощо.

В педагогічній спадщині відомих радянських педагогів А.Луначарського, Н.Крупської, А.Макаренка, можна знайти чимало гуманістичних ідей про терпіння педагога, його повагу до особистості дитини, про методи взаємодії й діалогу. Серед тих, хто стояв найближче всіх до проблеми толерантного виховання, на наш погляд, був В.Сухомлинський. Серед педагогічних цінностей він намагався виділити «мудру владу педагога над дитиною». Ним глибоко розкривається сутність таких категорій толерантності як беззахисність дітей, довіра дитини дорослому, відповідальність, дружба, любов до вчителя з боку дітей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Сьогодні формується новий тип педагога, який прагне взяти на себе саме ту відповідальність, про яку говорили А.Нелль, Л.Толстой, К.Венцель, В.Сухомлинський. Відповідальність за те, щоб стати посередником між ідеальним прагненням до культури й особистістю. Такий учитель перетворює кожну зустріч з учнями в «радість відкриття світу» (В.Сухомлинський). Цей процес, як і сам світ, невичерпний і кожного разу неповторний.

Якщо ми дбаємо про толерантний розвиток учня, про розвиток його самобуття, поведінку, толерантне усвідомлення, – іншого шляху бути не може: вчитель повинен стати таким.

Аналіз еволюції проблеми толерантності у вітчизняній і зарубіжній педагогіці показав, що основними напрямками дослідження були визначення суттєвості толерантних цінностей, їх структура, аналіз деяких рис притаманних толерантній особистості.

Історіографічний аналіз показав, що розвиток ідеї толерантності тісно пов'язаний із розвитком гуманістичних систем, в яких поєдналося духовне, емоційне й діяльнісне начало. Він дозволив уточнити, які з толерантних ідей дозволяють побачити не тільки сьогодення, але й заглянути в майбутнє педагогіки.

Література:

1. Педагогический словарь. – М., 1960. – Том 2. – 766 с.
2. Кукушин В.С., Столяренко Л.Д. Этнопедагогика и этнопсихология. – Р.-н/Д. – 444 с.
3. Махмудова Н.Г. Профилактика агрессивности учащихся начальных классов в образовательном пространстве. Автореф. дисс... канд. пед. наук. – Ставроп., 2004. – 22 с.
4. Ковтун М.С. Азбуковники среди других текстов. – Л.: ТОДРЛ. – 1981. – Т.36. – С. 3–12.
5. Ляудис В. В поисках педагогической инновации. – М., 1993. – 110 с.
6. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. – М., 2000. – 180 с.

Чепига В., Кривохвостов В., Чугай С.

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ВЕЛИЧАЛЬНИХ ПІСЕНЬ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглянуті шляхи гуманізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу на уроках музики. Ми розглядаємо український фольклор як засіб морально-естетичного виховання дітей, у якому розкрито педагогічне значення українського дитячого фольклору на сучасному етапі.

Ключові слова: музичне виховання, український фольклор, толерантність, українська національна культура, музичний слух, творча діяльність учнів, сенситивний період молодших школярів, жанри дитячого фольклору, народна музика.

Реалізація концепції музичного виховання школярів на основі української національної культури – провідне завдання сучасної музичної педагогіки. Основні підходи, що містяться у нових програмах з музики полягають у ставленні до музичного фольклору як невід'ємної частини духовного життя народу; у вивченні провідної ролі фольклору в музичному навчанні і вихованні дітей, зверненні до народної музичної творчості, різь призму її життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів у вивченні професійної музики крізь

призму її фольклорних джерел, у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особистості музичного мистецтва.

Виникає потреба формування нової людини, яка поєднує у собі системні знання в галузі національної культури і позитивне емоційне відношення до неї, гармонічну національну самосвідомість, орієнтацію на етнокультурні духовні цінності, а разом з тим, толерантність і здатність до міжетнічного та міжкультурного спілкування.

В сучасних умовах виховання толерантності особистості та культури міжнаціонального спілкування, а також формування її у майбутнього спеціаліста–громадянина, який живе у злагоді з представниками інших національностей – дуже важлива задача. Адже учні професійної середньої школи – багатонаціональна соціальна група. Вони входять до життя з визначеним рівнем знань і умінь, які згодом стають для них орієнтиром при спілкуванні у середовищі інших різнонаціональних колективів – учнівських, трудових, творчих. Все це потребує цілеспрямованих дій по організації процесу формування людини національної культури в системі освіти.

У своїй педагогічній праці ми виходили, насамперед, з досвіду народної педагогіки, обрядів і традицій музикування, таких ідей, як провідна роль українського фольклору в музичному вихованні дітей (М.Леонтовича, К.Стеценка, Л.Ревуцького та інших).

В скарбниці української народної творчості від найдавніших часів збереглися величальні пісні – колядки та щедрівки. Вони відрізняються своєрідною жанровою природою і художньою романтично–піднесеною красою, багатим і різноманітним змістом. Об'єктом їх величання є переважно селянська родина, окремі її члени, їх життя і праця, їх врода й характери. Супроводжуючи давні зимові різдвяні та новорічні обряди, колядки й щедрівки на крилах поетичної фантазії переносили своїх слухачів з реальних, досить складних обставин життя в світ бажаного і вимріяного, ідеалізуючи його щедрими кольорами поетичного домислу.

Колядки, як писав Іван Франко, радували селян брали за душу, хвилювали до сліз. «Чому? А тому, бо колядка переносила їх думку у якийсь світ, близький і рідний їм, а при тім зовсім відмінний від того, серед якого минає їх убоге, клопітливе життя. Пісня відповідає простими словами їх найглибші, сердечні бажання, показує їх не як бажання, а як дійсність. Слухаючи колядки, такий бідолаха хоч на хвилину бачив себе заможним господарем, у якого подвір'я чисто заметене, хата гарна. Натомість, за столом сидять гості славні та величні на весь світ, і він радий, що може чесно і відповідно прийняти їх. Пісня радує його, а глухе почуття дійсних життєвих клопотів хоч

на хвилю уступає на бік, впливає сльозами, – не гіркими, але такими, що облегшують душу. Оце й єсть сила і суть поезії».

У різдвяних піснях, колядках і щедрівках милосердне і співчутливе божество спускається на землю, відвідує будні оселі і щедрою рукою роздає достаток і щастя. Сонце виявляє батьківську турботу про селянське господарство. Місяць дружжелюбно розмовляє з людьми і відкриває їм, в якій хаті в наступному році буде весілля. Добрий хлопець в колядках – не просто парубок, а богатир, що нехтує вороними кінями й червінцями і любить лише милу дівчину:

В хату прийшла – пани стрічають,
Пани стрічають, шапки знімають,
Шапки знімають, її питають:
– Чи ти царівна? Чи ти королівна?

Такого соціального й естетичного звучання колядки та щедрівки набули у процесі свого багатовікового розвитку. Первісне ж їх призначення було число практичним, як і інших жанрів обрядової поезії – полегшити працю людини, сприяти досягненню максимальної користі в її стосунках з природою.

Звернемося до загальної середньої освіти в школах України на сучасному етапі.

На уроках музики учнів 1–4 класів реалізується концепція музичного виховання школярів на основі української національної культури, суть якої полягає у ставленні до музичного фольклору, як невід'ємної частини духовного життя народу, у визначенні провідної ролі фольклору в музичному навчанні і вихованні дітей, у зверненні до народної музичної творчості крізь призму життєвих зв'язків з духовним, матеріальним та практичним світом людини, у розгляді українського музичного фольклору в діалектичній єдності з фольклором інших народів, у вивченні професійної музики крізь призму її фольклорних джерел, у розкритті естетичного змісту народної музики на основі осягнення школярами суті й особливостей музичного мистецтва.

При підготовці до уроків музики під час проходження педагогічної практики в школах міста та області ми виходили насамперед, з досвіду народної педагогіки, образів і традицій музикування, таких ідей як провідна роль фольклору в музичному вихованні дітей (М.Леонтовича, К.Стеценко, Я.Степового, Р.Ф.Колесса, П.Козицького, Л.Ревуцького); музично–творчій розвиток школярів за допомогою різноманітних музичних ігор з рухами, танцями, співом (В.Верховинець); розвиток музичного слуху на ладовій основі (Б.Яворський) тощо. Відзначимо особливу цінність ідей видатного українського музиканта–педагога М.Леонтовича, який

надавав першорядного значення народній пісні, як найдемократичнішому жанрові, близькому й зрозумілому дітям.

„Українські народні пісні можуть не тільки дорівнюватися до пісень інших народів, але й перевищувати їх ніжністю, чутливістю, багатством і глибиною чуття та мелодійністю” (К.Француз, Австрія).

„Пісні дають найвищу атестацію музичній культурі України” (Цюріхер, Цейтури, Швейцарія).

„З давніх–давен славилася українська земля своїми співцями–бандуристами. В їхній музиці відбита історія народу” його славне героїчне минуле, а в піснях втілені його мрії про щастя” (М.Тодоров, Болгарія).

„Українські пісні та думи, з їх скорботою, близькою всім, сповнені великого вселюдського змісту” (В.Ролстон, Англія).

„Українська пісня – найкраща і найніжніша поезія у всьому світі” (Тор Ланге, Данія).

В своїй практичній роботі з учнями школи, ми використовуємо „Короткі нариси української музики та пісень українських композиторів”.

М.Лисенко. Українські народні пісні в обробці композитора: „Туман, туман, тумани”, „Ой, не світи, місяченьку”, романси: „У мене був коханий рідний край”, „Безмежне поле”, „Місяцю–князю”, „Пливе човен”, „Коли розлучаються двоє” (дуєт).

Хори М.Леонтовича: „Щедрик”, „Дударик”, „Праля”, „Гра в зайчика”, „Ой, з–за гори кам’яної”, „Зашуміла ліщинонька”, „Козака несуть”, „Зоре моя вечірня”.

Я.Степовий. Пісні і романси – „Зоре моя вечірня”, „Садок вишневий”, „Місяць ясененький”, „Три шляхи”, „Утоплена стежечка”, „Земле моя”; хори – „Музика на весіллі”, „Думи мої”, „Каменярі”, прелюд „Пам’яті Т.Г.Шевченко”.

К.Стеценко. Пісні і романси – „Спала я і слухала”, „Вечірня пісня”, „Ой, чом ти, дубе”, „Ой, літа орел”, „Журавель”, „Плавай, плавай, лебідоньку”, „Сон”, „Колискова”, „Заповідь”; хори – „Прометей”, „Чуєш брате мій”.

Водночас важливо не упустити сенситивний період – молодший шкільний вік, коли діти особливо сприйнятливі до музично–педагогічного впливу, їхній художній смак розвинений ще недостатньо, він тільки формується. І якщо з раннього віку дитина слухає і виконує народні пісні, слух поступово завоює їхні методичні й ритмічні особливості, вони запам’ятовуються, стають звичними, близькими. Побутують різні жанри української літературно–музичної народної творчості: пісні, частівки, забавлянки, заклики тощо. Так, у

простих і ласкавих колискових піснях виражено щирю любов до дитини.

Коліскова пісня, народжена реальними потребами дитячого віку, коли тривалий і міцний сон – умова нормального розвитку, є першим художньо оформленим звертанням до дитини. Наприклад:

Ой щоб спало – щастя мало,
 Ой щоб росло – не боліло,
 На серденько не кволіло.
 Соньки–дрімки в колисоньку.
 Добрий розум в голівочку,
 А рісточки у кісточки,
 Здоров'ячко у сердечко.

Жартівливі пісні, як і інші жанри дитячого музичного фольклору, є незамінним засобом розвитку мовлення дітей. Вони допомагають сформувати естетичний смак, виховати любов до української мови, сприяють розвиткові дитячої творчості.

Більшість жартівливих пісень–забавлянок цікава за змістом, різноманітна за художнім задумом, різноманітна за художнім задумом. Події у них відбуваються динамічні, що відповідає психофізіологічним особливостям дітей:

Куєм, куєм ніжку,
 Поїдем у дорожку.
 Треба коня підкувати,
 Будем в баби ночувати.

Стимулюють розвиток творчої фантазії дітей лічилки, які можуть бути потішними й поетичними:

^ ^ ^
 Гарунь, гарунь, гаруньки!
 Десь там моя зозулька.
 По полю пролітала
 І пір'ячко збирала.

Корисним вважаємо й прилучення молодших школярів до українських народних пісень через ознайомлення їх з давньослов'янськими календарними обрядами. Завдяки своїм особливостям календарні пісні можуть бути використані в музично–естетичному вихованні дітей. Це:

- весняні календарно–обрядові пісні;
- літні календарно–обрядові пісні;
- осінні календарно–обрядові пісні.

Народна музика повинна увійти до музичної свідомості дітей як безпосередньо живе, хвилююче мистецтво, а не як романтична

спадщина, якій слід вклонятися. Важливо щоб діти відчули фольклор не як щось архаїчне, а як природну невід'ємну частину сьогодення.

Отже, естетично–педагогічне значення українського дитячого фольклору багатопланове: він сприяє розвитку мислення, мовлення, уяви, вихованню моральних чеснот, емоційної чуйності й почуття гумору.

Література:

1. І.Франко. Що таке поезія? Передумова до збірника „Вибір декламацій для руських селян і міщан”.– Львів, 1902.– С.10–11.
2. Е.Печерська. Уроки музики в початкових класах.– К., 2001.
3. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1–2 класи: Міністерство освіти і науки України.– К.: Початкова школа,– К.: Початкова школа, 2001.
4. О.Я.Ростоцький. Методика викладання музики в освітній школі”: Навчально–методичний посібник.– Тернопіль, Навчальна книга – Богдан.– 2001.– С.266.

ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ

Ікуніна З., Прокопенко В.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ОВОЛОДІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

У статті розглядаються компоненти психологічної готовності до школи та взаємозв'язок між рівнем розвитку цих компонентів та результативністю навчальної діяльності учнів початкової школи.

Актуальність дослідження. Психологічна готовність до шкільного навчання – це складне утворення, її структура, як вважають фахівці, охоплює всі сфери особистості і включає такі компоненти: 1) особистісна готовність, 2) інтелектуальна готовність, 3) соціально-психологічна готовність. Кожний з цих компонентів є складним утворенням.

Психологічна готовність включає здатність до прийняття нової "соціальної позиції" – становища школяра, здатність управляти своєю поведінкою, розумовою діяльністю, певний світогляд, готовність до оволодіння провідною в молодшому шкільному віці діяльністю – навчальною.

Проблемі психологічної готовності дітей до шкільного навчання присвячені багато теоретичних і експериментальних досліджень (О.В.Запорожець, Л.І.Божович, Л.А.Венгер, О.Л.Венгер, В.В.Холмовська, О.П.Усова, Ю.З.Гільбух, В.К.Котирло, С.О.Ладивір, Л.О.Кондратенко, Н.І.Гуткіна, Н.А.Побірченко та ін.). Серед праць зарубіжних авторів з проблеми психологічної готовності дітей до навчання слід передусім виділити праці Г.Вітцлака, С.Штребела, М.Саймона, Л.Зонтага, Р.Брандта, Й.Шванцара та ін.

Проведений аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень свідчить про те, що деякі аспекти проблеми психологічної готовності дитини до шкільного навчання потребують дальшого вивчення, зокрема необхідне дослідження психологічної готовності молодших школярів до провідної діяльності.

Об'єкт нашого дослідження – психологічна готовність учнів початкової школи до оволодіння навчальною діяльністю.

Предмет дослідження – структура психологічної готовності до учбової діяльності і вплив її компонентів на рівень навчальних результатів.

Мета дослідження – визначити рівні психологічної готовності молодших школярів до оволодіння навчальною діяльністю і вплив її

основних структурних компонентів на навчальні досягнення в початковій школі.

Гіпотеза дослідження: 1) основними компонентами психологічної готовності до оволодіння навчальною діяльністю є здатності до прийняття учбових задач, до утримання їх у пам'яті, до оволодіння загальними способами розв'язання цих задач та здатність до оволодіння дією контролю; 2) формуванню здатності до контролю своїх дій сприяють спеціальні заняття, побудовані так, щоб контроль правильності розв'язання задач виступав як прямий продукт учбових дій учнів.

Методи дослідження: теоретичний аналіз, спостереження, констатуючий експеримент, тестування, формуючий експеримент (спеціально організовані заняття), метод експертних оцінок.

Аналіз психолого–педагогічних досліджень показує, що існують різні підходи до розуміння сутності психологічної готовності дитини до шкільного навчання, її структури та напрямків до розв'язання цієї проблеми.

Перший напрямок – це дослідження загальної структури психологічної готовності учнів до навчання (Л.І.Божович, О.В.Запорожець, В.В.Давидов, Л.А.Венгер, О.В.Проскура, Н.Г.Салміна та ін.). Хоча деякі дослідники (О.М.Анищенко, У.В.Ульєнкова, О.Л.Венгер та ін.) і виділяють готовність до учбової діяльності, але розробці цього аспекту готовності у дошкільників та молодших школярів присвячено в їх працях недостатньо уваги.

Так, У.В.Ульєнкова розглядає психічні механізми оволодіння навчальною діяльністю в зв'язку з формуванням у дитини загальної здатності до учіння, яку пропонує виявляти при вступі до школи. В структуру цієї здатності дослідниця включає особливості орієнтування в завданні, послідовність і характер усіх дій, включення в роботу власної оцінки дитини, спосіб самоконтролю [7].

Л.А.Венгер готовність до учбової діяльності пов'язує з формуванням у дитини вмій, які потрібні в цій діяльності, а саме вміння виділити учбову задачу і перетворити її у власну мету [3].

О.М.Анищенко розуміє готовність до оволодіння навчальною діяльністю як один із показників готовності до навчання в школі [1]. Основним завданням навчання в зв'язку з цим у дитячих садках є формування передумов учбової діяльності шкільного типу.

Другий напрямок полягає в тому, що, з одного боку, визначені вимоги, які ставить до дитини школа, а з другого – досліджуються новоутворення та зміни в психіці дитини, які спостерігаються до кінця дошкільного віку. У дитини, яка вступає до школи, повинні бути певний рівень розвитку пізнавальних інтересів, готовність до зміни соціальної

позиції, бажання вчитися, крім того, у неї повинні виникнути опосередкована мотивація, з'явитися етичні інстанції, самооцінка. Попри всю важливість досліджень, які ведуться в цьому напрямку, не розглядається психологічна готовність до оволодіння навчальною діяльністю (учінням). Шкільне навчання і учбова діяльність аж ніяк не однозначні поняття. При сучасній організації шкільного життя учбова діяльність складається далеко не у всіх учнів і оволодіння навчальною діяльністю відбувається не під час шкільного навчання [5].

Третій напрямок досліджень, присвячений аналізу мотиваційної сфери як компонента психологічної готовності дітей до школи (Л.І.Божович, Н.І.Гуткіна та ін.). У теоретичних працях Л.І.Божович головний акцент робила на значенні афективно–потребової сфери у формуванні особистості дитини. В психологічній готовності до школи найважливішим вважався мотиваційний план. Як правило, в афективно–потребовій сфері дитини, яка йде до школи, є різні мотиви учіння, але якийсь один може домінувати.

Н.І.Гуткіна вважає, що довільність не є самостійною складовою психологічної готовності до школи, що вона виступає функцією мотивації. Учень виконує вимоги вчителя тоді, коли у нього сформовані пізнавальні або соціальні мотиви учіння. Якщо вони не сформовані, то дитина свідомо не контролює свої дії. Саме таке трактування довільності як функції мотивації дає можливість розглядати її розвиток залежно від становлення афективно–потребової сфери дитини та шукати причину неуспішності першокласників в недостатньому розвитку даної сфери [4].

Четвертий напрямок – це зміни у соціальному статусі "розвитку якостей і властивостей дитини, що відображають її соціалізацію (Л.І.Божович, О.Є.Кравцова та ін.). Дитина, яка готова до школи, прагне вчитися тому, що у неї з'явилася "внутрішня позиція школяра". Це новоутворення Л.І.Божович [2] вважала критерієм готовності дитини до шкільного навчання. Критерієм психологічної готовності до школи, як вказує О.Є.Кравцова, є наявність нової форми спілкування у дитини. Вона виділяє три сфери – ставлення до дорослого, до ровесника, до самої себе, рівень розвитку яких визначає рівень готовності дитини до школи [6].

У межах п'ятого напрямку проводяться дослідження, згідно з результатами яких проблема психологічної готовності до шкільного навчання розуміється як наявність передумов та джерел учбової діяльності в дошкільному віці. В межах цього підходу досліджується генезис окремих компонентів учбової діяльності і виявляються шляхи їх формування на спеціально організованих заняттях (Т.С.Комарова, Т.Н.Доронова, О.М.Анищенко та ін.).

До шостого напрямку можуть бути віднесені дослідження, які спрямовані на формування у дітей дошкільного віку вмінь та навичок, необхідних для навчання в школі. Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов та ін. показали, що навчання стимулює розвиток, тобто підтверджується ідея Л.С.Виготського, що навчання йде попереду розвитку і веде його за собою. При цьому треба враховувати, що між навчанням та розвитком не має однозначної відповідності. Це дає змогу при відповідній організації навчально-виховного процесу успішно навчати дітей цього віку основ математики та грамоти. Цей підхід дістав у психології та педагогіці могутній розвиток в зв'язку з питанням про можливість навчання в школі з більш раннього віку (Т.В.Тарунтаєва, Л.Є.Журова та ін.).

Аналіз існуючих методик для діагностики психологічної готовності до шкільного навчання, діагностики сформованості учбової діяльності показав необхідність розробки спеціальних методик для діагностики вищезгаданих здатностей, необхідних для оволодіння навчальною діяльністю (учінням) молодшим школярем. Розроблені тести "Контроль", "Прийняття", "Загальний спосіб" дають змогу оцінити рівень розвитку здатностей і виявити тих учнів, у яких вони недостатньо сформовані, і завдяки цьому вжити необхідних заходів, щоб запобігти їхній неуспішності.

Результати практичного дослідження засвідчили, що рівень розвитку здатності до оволодіння дією контролю впливає на успішність з математики учнів перших та других класів та з російської мови – учнів перших, других та третіх класів. Отже, рівень розвитку даної здатності необхідно враховувати при визначенні рівня готовності до оволодіння навчальною діяльністю;

Одержані результати показали, що рівень розвитку здатності до оволодіння дією контролю (за результатом, який включає поопераційний контроль) формується при традиційному навчанні в початковій школі в першому та в другому класі.

Порівняння успішності крайніх груп учнів з високим та низьким рівнями розвитку даних здатностей дало змогу експериментально довести, що однією з причин низької успішності учнів початкової школи є низький рівень розвитку здатностей: до прийняття учбової задачі; до утримання учбової задачі в пам'яті; інших здатностей, які входять до прийняття; до оволодіння загальним способом розв'язання учбової задачі; до оволодіння дією контролю, а також підтвердити вплив швидкості запам'ятовування на успішність.

Отже, аналіз результатів показав, що спеціально організовані заняття в першому класі за програмою "Розвиток здатностей"

сприяють формуванню здатності до оволодіння дією контролю в учнів 1–х класів.

Побудова занять, спрямованих на розвиток здатності до оволодіння дією контролю, повинна базуватися на наступних тезах:

1) Для успішного формування здатності до контролю необхідно не тільки навчити учня виконувати учбові дії за інструкцією вчителя і спрямовувати його увагу як на результат, так і на процес, а й змінювати свою позицію, ставати на позицію вчителя.

2) Останньому сприяє включення учня в спільну діяльність з ровесниками, в процесі якої вони поперемінно виконують роль учителя.

3) Формуванню здатності до контролю сприяє така організація діяльності учнів, в умовах якої вона виступає як прямий продукт їхньої діяльності.

Заняття, що мають на меті розвиток здатності до оволодіння дією контролю учнями перших класів, повинні включати завдання, спрямовані на розвиток у них вміння чути та виконувати вказівки дорослого, розвиток дії контролю за результатом, який включає контроль за процесом з метою розвитку в дітей самоконтролю.

Таким чином, аналіз теоретичних досліджень, письмових робіт учнів, власний досвід роботи в школі показали, що формування самоконтролю в учнів необхідно починати з формування дії контролю за результатом, який включає контроль за процесом, а потім необхідно формувати прогнозуючий контроль.

Виконана робота є певним етапом в дослідженні зазначеної проблеми. Вивчалась психологічна готовність до оволодіння навчальною діяльністю у молодших школярів та можливості розвитку здатності до оволодіння дією контролю як одного із основних її структурних компонентів у першокласників. Дальша перспектива структурних компонентів психологічної готовності до навчання і тільки деякі з цих окремих елементів учбової діяльності. Спеціально розроблених методик для діагностування структурних компонентів учбової діяльності нами не виявлено.

Література:

1. Анищенко О.М. Условия формирования предпосылок учебной деятельности детей //Дошкольное воспитание. – 1979.–№ 5. – С.39–44.

2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исследование. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

3. Венгер Л.А. Психологические вопросы подготовки детей к обучению в школе //Дошкольное воспитание. – 1970. – № 4. – С. 36–41.

4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: НПО «Образование», 1996. – 160 с.

5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 239.

6. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991. – 150 с.

7. Ульенкова У.В. К проблеме дифференцированной подготовки детей к школе // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 2. – С.33–37.

Лаунбраун М.

ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ ЕЛЕМЕНТІВ КАЗКОТЕРАПІЇ

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні проблемі розвитку емоційної сфери приділено значну увагу. У документі підкреслено важливість ознайомлення дошкільників з «мовою емоцій». Дитина має вміти розрізняти моральні, інтелектуальні і естетичні почуття, називати основні з них, уживати ці назви в спілкуванні; виявляти почуття прихильності, щирості, відповідальності, безкорисливості, подяки, любові у взаєминах з навколишніми [1].

Дослідження розвитку емоцій у дітей дошкільного віку проводили вітчизняні психологи, а саме: Л.С.Виготський, З.С.Карпенко, О.Г.Ковальов, О.Л.Кононко, В.О.Крутецький, Г.О.Люблінська, В.С.Мухіна та ін. Окремі аспекти означеної проблеми розглядалися педагогами (А.Д.Кошелева, Н.Л.Кряжева та ін.), методистами (Ю.Коврижних, Г.Смольнікова та ін.). Поряд з цим не було створено методичної системи, спрямованої на емоційний розвиток дітей дошкільного віку засобами саме казкотерапії.

Метою нашого наукового пошуку було вивчення можливостей використання казкотерапії для оптимізації процесу емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Об'єктом дослідження був визначений емоційний розвиток дітей дошкільного віку.

Предмет дослідження – особливості сприйняття, усвідомлення та вираження емоцій у дітей старшого дошкільного віку під час ознайомлення з художніми творами.

Гіпотезу було сформульовано так. Ми припустили, що спеціально організована система роботи з використанням елементів казкотерапії сприяє ефективності емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Були поставлені наступні **завдання**:

1. Виявити уявлення дітей про засоби передачі емоцій.
2. Визначити ефективні шляхи емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казкотерапії.
3. Визначити особливості емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Фантастичний казковий світ, сповнений чудесами, таємницями та чарівництвом, завжди приваблює дітей. Дитина сприймає все, що трапляється в казці справжнім. Перетворюючись у казкових героїв, в принців та принцес, в птахів та звірів, діти із задоволенням виконують будь-які завдання. Дослідник Д.Соколов зауважив, що діти дуже люблять казку, тому що в них – компенсується недолік дій в справжньому житті, тому що в них запрограмоване їх доросле життя. Через казку дитина вчиться переборювати бар'єри, знаходити вихід зі складних станів, вірити в силу добра, любові та справедливості [5].

Знайомлячись з “казковими” заняттями, ми побачили, що основна психічна праця відбувається на ціннісному рівні. Це – особливість казкотерапевтичної методології. Казка є посередником між педагогом і внутрішнім світом вихованців. Призначення цих казок – стабілізація психічних процесів, естетичних відчуттів; та повідомлення нашому несвідомому “я” позитивних “ідеальних” моделей взаємовідношень з навколишнім світом та людьми.

У системі комплексної казкотерапії виділяють три види казок.

1. Казки, спрямовані на пізнання себе в теперішньому часі. Подібні казки при систематичних заняттях вчать відчувати чарівність теперішнього.

2. Казки, які відбивають образи взаємовідносин між батьками та дітьми. Вони необхідні дітям з неблагополучних родин, в яких існує дефіцит емоційного комфорту, підтримки та тепла. Це дає дитині віру у гарні стосунки між людьми і потенційну можливість коли-небудь збудувати такі відносини.

3. Казки, які спрямовані на розкриття потенціалу особистості.

Методика казкотерапії також надає важливе значення навчанню мистецтву релаксації тобто розслабленню. Слід додати, що на “казкових” заняттях діти, по-перше, вчать усвідомлювати свої відчуття, емоції, спонукання, спрямування та бажання, по-друге, вчать переборювати власні страхи і тривоги, а, по-третє – поступово оволодівати “тілесним усвідомленням” [2,4,5].

Основна умова читання та перегляду художніх творів, на думку дослідниці Л.П.Стрелкової, – емоційне відношення дорослого до художнього тексту. Для дітей це постає зразком емоційного відношення до тих чи інших ситуацій. По-друге, важливу роль у розумінні пізнавального та емоційно-морального змісту художніх

творів відіграють ілюстрації з художніх творів та інша наочність (відео, мультфільми та ін.). Провідними прийомами роботи над художніми творами виявлені такі: добір близьких за змістом художніх творів, ведення бесіди одразу за двома творами для формування порівняльної оцінки вчинків героїв, узагальнююча бесіда за декількома творами та ін. [6].

Метою констатуючого етапу експерименту було виявлення рівня розуміння дітьми старшого дошкільного віку емоцій, виражених за допомогою міміки та пантоміміки, а також уміння дітей самостійно передавати емоційні стани. На першому етапі констатуючого експерименту для визначення рівня розуміння дітьми емоцій, виражених невербальними засобами, використовувалася відповідна методика, матеріалом до якої слугували 5 карток із зображенням людини в різних емоційних станах (радіє, сумує, дивується, гнівається та лякається). Емоційний стан персонажа передавався комплексом немовних засобів виразності: мімікою, пантомімікою.

Аналіз результатів експериментальної групи, показує, що високого рівня визначення емоційних станів у дітей, що обстежувалися, виявлено не було. Достатній рівень показали 24% дітей експериментальної та 26% – контрольної групи. Низький рівень відповідно становив 76% експериментальної та 74% – контрольної груп. Для дітей достатнього та низького рівнів характерними є проблеми з вербалізацією емоційних проявів.

На другому етапі констатуючого експерименту провідним методом оцінки емоційного стану дітей було обрано спостереження. Дошкільникам пропонувалися твори мистецтва, які діти самостійно розглядають і слухають, а експерти фіксують прояви естетичних емоцій. У 10% дітей експериментальної групи був виявлений високий рівень прояву емоцій. Достатній рівень було виявлено у 42% дітей експериментальної та 45% – контрольної групи. Особливу складність діти відчували під час передачі страху та гніву. Прояви радості, суму, здивування були більш яскраві. Низький рівень показали 48% дітей експериментальної та 47% – контрольної груп.

Підсумки проведеного констатуючого етапу обстеження дозволили дійти висновку про необхідність спеціальної педагогічної роботи, спрямованої на емоційний розвиток дошкільників. Ми бачимо значний розвиваючий потенціал у використанні для реалізації означеної мети методу казкотерапії.

Метою формуючого експерименту було: за допомогою методу казкотерапії розширити уявлення про емоції та пов'язані з ними фізичні стани ; прищеплювати інтерес до казки.

На початку корекційної роботи за методом казкотерапії було визначено основні правила проведення занять (за Т.Д. Зінкевич–Євстігнеєвою).

1. Місця для заняття необхідно бути достатньо. На підлозі – килим.

2. У процесі розслаблення дітям не рекомендується розмовляти, сторонні звуки відвертають увагу дітей та порушують створену атмосферу.

3. У процесі завдання дітям періодично надається можливість говорити про свої відчуття, емоції, але інколи пропонують просто мовчки “послухати себе”.

4. Вхідження в казку – важливий момент. Це момент чарівництва.

5. Текст казки є ланкою, що пов’язує вправи і створює певну казкову атмосферу.

6. Під час розробки конспектів занять тексти казок треба інколи скорочувати або змінювати.

7. Казки можна повторювати через деякий час. Діти люблять повторення, а знайомі вправи сприймаються легше.

8. Усі атрибути казок можна змінювати.

9. Роль вихователя велика, і від нього залежить яким буде заняття.

10. Необхідно пам’ятати, що все, що виконується дітьми, є успішним, вдалим. Дітей необхідно постійно підбадьорювати.

Провідним методом роботи, спрямованої на емоційний розвиток дошкільників, було читання та розповідання казки. Казки були дібрані відповідно до принципів:

– ціннісний, суть якого полягала в розкритті загальнолюдських цінностей специфічним для кожного мистецтва способом у розумінні значимості світу (природи, предметів, людей), переданого в творах, для дитини;

– емоційної насиченості, що визначає яскраву образність і виразність «мови», у пропонованих мальовничих і музичних добутках, що відображає палітру почуттів, що викликає різні емоційні переживання.

Також був використаний прийом «Розповідаємо казку руками», дітям пропонували супроводжувати читання зображувальними жестами. Завдяки використанню цього прийому діти засвоюють виразні рухи, поряд з цим – швидко та якісно засвоюють текст казки.

Емоційно–мовленнєві етюди створювали необхідні умови для закріплення дітьми одержаних знань, умінь та формування навичок усвідомленого використання емоційних еталонів під час рішення

комунікативних завдань. Емоційно–мовленнєві етюди були використані як спеціальні комунікативні ситуації з мовленнєвим матеріалом, який заданий текстом відомої дітям казки. Етюди слугували перехідним ланцюгом від навчання дітей засобам передавання емоційних станів до самостійного підбору та використанню означених засобів в мовленнєвій практиці. Поряд з цим значна увага приділялася формуванню у дітей навичок використання умовних жестів, відповідних мовленнєвому етикету (прощання, привітання та ін.).

На заключному етапі дослідження були проведені контрольні зрізи з метою виявлення ефективності експериментальної методики емоційного розвитку дітей дошкільного віку засобами казкотерапії. Контрольні зрізи проводилися в експериментальній та контрольній групах з використанням методики, аналогічної констатуючому експерименту. В експериментальній групі трапилися значні кількісні та якісні позитивні зміни, як–от: правильно визначили радість 80% дітей, в контрольній – 40%. Визначення суму подолали 64% дітей експериментальної та 32% – контрольної групи. Не мали помилок у визначенні подиву 36% дітей експериментальної та 3% – контрольної групи. Визначили страх 52% дітей експериментальної та 6% – контрольної групи. Не було виявлено помилок під час визначення гніву у 56% дітей експериментальної та 4% – контрольної групи. Як і на констатуючому етапі експерименту, діти справилися без помилок з визначенням емоції радості (80% дітей назвали цю емоцію), 20% – визначили неточно. Сум безпомилково визначили 64% дітей; визначення подиву викликало деякі ускладнення: безпомилково визначили цю емоцію 36% дітей, неточно – 44%, помилилися у визначенні – 20%; страх безпомилково визначили 52% дітей, неточно – 40%, помилилися – 8%, також 56% дітей безпомилково визначили емоцію гніву.

Як бачимо, розроблена нами система роботи з використанням методу казкотерапії дала позитивні результати, була продуктивною. Рівень уявлень дітей старшого дошкільного віку про засоби вираження емоцій значно підвищився, що і було одним з напрямків нашого дослідження.

На наступному етапі експерименту було проведено спостереження з метою оцінки емоційного стану дітей: 38% дітей експериментальної та 12% дітей контрольної групи показали високий рівень прояву емоцій на контрольному етапі експерименту. У їхньому мовленні були присутні яскраві прояви позитивних емоцій радості, здивування, задоволення та ін. Поряд з цим, вираження гніву, суму, негативно забарвленого здивування потребувало значних зусиль під

час пошуку дітьми засобів передачі емоцій. Діти, які брали участь в експерименті, крім емоційного розвитку отримали значні особистісні зміни, як-от: впевненість у собі, своїх можливостях.

Проведене дослідження виправдало обрання елементів казкотерапії провідним засобом емоційного розвитку дітей старшого дошкільного віку завдяки її змістовної та емоційної насиченості, образності, експресії, динаміці сюжету. Розпочату роботу необхідно продовжувати та поглиблювати на подальших етапах формування дитячої особистості.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України //Дошк. вих. – 1999. – №1. – С. 6–19.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. – М., 2001. – 240 с.
3. Коврижных Ю., Смольникова Г. Збагачуємо емоційну сферу дітей //Дошк. вих. – 1997. – № 1. – С. 12–13; № 2. – С. 15–16; № 3. – С. 16–17.
4. Прохорова Г. Азбука настроений //Дошк. восп. – 1999. – № 8. – С. 35.
5. Соколов Д. Сказки и сказкотерапия. – М., – 1996.
6. Стрелкова Л.П. Уроки сказки. – М.: Педагогика, 1990. – 178 с.

Єськова А., Калмиков Г.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У даній статті авторами розглядається актуальна проблема виявлення та подолання гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. З'ясовуються особливості діагностики гіперактивних дітей та робиться наголос на необхідність проведення корекційної роботи у дошкільному віці у зв'язку з профілактикою девіантної поведінки та шкільної дезадаптації.

Ключові слова: *гіперактивність, імпульсивність, синдром дефіциту уваги, мінімальна мозкова дисфункція, дефіцитарні функції.*

Дошкільний вік – важливий період розвитку особистості дитини, коли компенсаторні можливості мозку великі, що дозволяє запобігти формуванню стійких патологічних проявлень. Цей період важливий у плані попередження розвитку порушень в поведінці, а також дезадаптаційного шкільного синдрому. У зв'язку з цим пошук критеріїв діагностики та корекції синдрому дефіциту уваги і гіперактивності (СДУГ) в дошкільному віці особливо важливий для сучасного виявлення та корекції відхилень, стимулюванні розвитку незрілих вищих мозкових функцій. В той же час загальна маса робіт з цієї проблеми торкається вивчення дітей шкільного віку, коли на перший план виступають труднощі у навчанні та поведінці. Ось чому важливого практичного значення сьогодні набувають питання

організації психологічної та медичної допомоги сім'ям дітей з СДУГ, орієнтованої на дошкільний вік.

Проблема розповсюдження синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю актуальна не тільки тому, що являється однією з сучасних характеристик стану здоров'я дитячого організму. Це одна з важливіших психолого–педагогічних проблем усього цивілізованого світу, доказом чого є те, що:

- по–перше, діти з синдромом погано засвоюють шкільну програму;
- по–друге, вони не підчиняються загальноприйнятим правилам поведінки і часто стають на приступний шлях. Більш 80% кримінального контингенту складають люди з СДУГ;
- по–третє, з ними в три рази частіше трапляються різноманітні нещасливі випадки, наприклад, вони у 7 разів частіше попадають у автокатастрофи;
- по–четверте, можливість стати наркоманом чи алкоголіком у цих дітей в 5–6 разів вище, ніж у дітей з нормальним онтогенезом;
- по–п'яте, порушеннями уваги страждають від 5% до 30% усіх дітей шкільного віку, то б то в кожному класі – 2–3 людини – діти з порушенням уваги і гіперактивністю.

Необхідність вивчення дітей з синдромом дефіциту уваги й гіперактивністю в дошкільному та молодшому шкільному віці – одна з найбільш частих причин звернення за психологічною допомогою у дитячому віці.

Тривалі прояви неувважності, імпульсивності й гіперактивності, провідних ознак СДУГ, нерідко призводять до формування девіантних форм поведінки (Горькава І. А., 1994; Григоренко Є.Л., 1996; Єгорова М.С., 1995; Захаров А. І., 1986, 1998; Ковальов В. В., 1995; Кондрашенко В. Т., 1988). Когнітивні та поведінкові порушення продовжують зберігатися майже у 70% підлітків і більш ніж у 50% дорослих людей, котрим в дитинстві ставився діагноз СДУГ (Заваденко Н. Н., 2000).

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю є одним з основних клінічних варіантів мінімальної мозкової дисфункції. Розвиток терміну СДУГ пройшов декілька етапів. Довгий час єдиний термін для визначення відхилень в розвитку особистості був відсутній. Велика кількість робіт відображала різноманітні концепції авторів, у назві синдрому використовувались ознаки захворювання, що найчастіше зустрічалися: гіперактивність, неувважність, статико моторна недостатність (Барашнев В.Д., 1994; Крук І.В., 1990; Лебедев Б.Д., Фрейдков В.І., 1990; Маттнер Д., 2004; Трошин В.Д., 1984).

Слово „активний” – від латинської „aktivus” має значення – діяльний, дійовий. „Гіпер” – від грецького „hyper” – над, зверху – вказує на перевищення норми. „Гіперактивність у дітей проявляється невластивими для нормального, що відповідає віку, розвитку дитини неухважністю, відволіканням, імпульсивністю та гіперактивністю” (Лютова Е. К., Мони́на Г. Б., 2000).

Звертає на себе увагу і той факт, що синдрому дефіциту уваги с гіперактивністю приділяється загальна увага тільки під час вступу дитини до школи, коли на поверхню виходять шкільна дезадаптація та неуспішність (Заваденко Н.Н., Успенська Т.Ю., 1994; Касатікова Є.Б., Брызгунов І.П., 2001; Разумнікова О.М., Голошейкін С.А., 1997; Кучма В.Р., Платонова А.Г., 1997).

Вивчення дітей з вказаним синдромом та розвиток дефіцитних функцій має важливе значення для психолого–педагогічної практики саме в дошкільному та молодшому шкільному віці. Рання діагностика і корекція повинні бути орієнтовані на дошкільний вік (5 років), коли компенсаторні можливості мозку великі, і ще є можливість запобігти формуванню стійких патологічних проявлень (Ліцев А.Є., 1995; Осіпенко Т.Н., 1996; Халецькая О.В., 1999).

У психолого–педагогічній літературі зміст діагностичної та корекційної роботи з гіперактивними дітьми відображено у таких напрямках:

- формування у дитини адекватного відношення до себе та оточуючих;
- спонукання до саморозкриття;
- розширення сфери та репертуару соціальної взаємодії дитини;
- зміна батьківських установлень та позицій, зняття почуття провини.

Поряд з цим, з нашого погляду, проблема дослідження СДУГ в дошкільному та молодшому шкільному віці та побудова корекційної програми відносяться до числа актуальних, теоретично та практично значущих завдань, але недостатньо висвітлених в теорії і практиці дошкільної педагогіки та дитячої психології. Це визначило **проблему нашого наукового дослідження: „Психологічні особливості виявлення та подолання гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку”.**

Об’єктом дослідження було встановлено процес діагностики та корекції гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

Предметом дослідження є система діагностичної та корекційної роботи, що спрямована на подолання гіперактивності у дітей

старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з метою адаптації дітей у нових соціальних умовах.

Мета дослідної роботи – вивчити психологічні особливості виявлення та подолання гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку у зв'язку з профілактикою формування девіантних форм поведінки та шкільної дезадаптації.

Завдання дослідної роботи:

1. Вивчити психолого–педагогічну та методичну літературу, яка розкриває питання гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку.

2. Виявити особливості прояву гіперактивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку під час корекційної роботи.

3. Розробити систему заходів для подолання імпульсивності у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку під час колекційної роботи.

4. Виявити особливості психологічної підготовки гіперактивних дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку до навчання у школі.

В роботі з гіперактивними дітьми ми використовували три загальні напрямки: по–перше, по розвитку дефіцитарних функцій (уваги, контролю поведінки, рухового контролю); по–друге, по відпрацюванню конкретних навичок взаємодії з дорослими й однолітками; по–третє, при необхідності повинна проводитися робота з гнівом.

Робота за цими напрямками може здійснюватися паралельно чи, в залежності від конкретного випадку, може бути обраний один пріоритетний напрямок. В нашому дослідженні основним напрямком роботи з гіперактивними дітьми було відпрацювання навичок взаємодії з оточуючими.

Базою дослідження був обраний дошкільний заклад та перший клас УВК „Надія” м. Слов'янська Донецької області. Дослідження проводились протягом 2004–2006 р.р. У дослідженні брали участь діти п'яти – семи років.

Аналіз досліджень з даної проблеми показав, що первинну роботу з гіперактивними дітьми необхідно проводити індивідуально. На цьому етапі роботи дитину можна навчити дитину не тільки слухати, але й чути – розуміти інструкції дорослого: промовляти їх вголос, самостійно формувати правила поведінки під час занять і правила виконання конкретного завдання. На цьому етапі нами також було відпрацьовано разом з дитиною систему заохочень та наказаній, яка подалі дуже допомогла їй адаптуватися в дитячому колективі. Наступним етапом нашого дослідження було залучення гіперактивної

дитини у групові види діяльності (до взаємодії з однолітками). Ця робота теж повинна проводитися поступово. Спочатку бажано включати гіперактивну дитину в роботу та гру з малою підгрупою дітей (2–4 дитини) і тільки після цього можна запрошувати його до участі загально групових іграх та заняттях. У випадку недотримання даної послідовності дитина може стати надто збудженою, що, в свою чергу, може призвести до втрати контролю поведінки, перевтоми, дефіциту активної уваги.

Усі заняття проводилися у цікавій для дитини формі. Ось чому ми пропануємо з даною категорією дітей більше гратися.

Великої уваги в нашому дослідженні ми приділили роботі з гнівом дітей.

У констатуючому експерименті нашого дослідження на основі результатів опитування за методикою Дж. Свенсон (J. Swanson) було виявлено рівні розвитку гіперактивності та імпульсивності у дітей.

Для здійснення колекційної роботи нами використовувалися різноманітні ігри для гіперактивних дітей.

Проведений аналіз ігор для гіперактивних дітей засвідчив, що це цікавий, зрозумілий для дітей старшого дошкільного віку та молодшого шкільного віку матеріал, який має велику результативність. У своєму дослідженні ми використовували різноманітні ігри за двома напрямками: 1) розвиток дефіцитарних функцій (уваги, контролю поведінки, рухового контролю); 2) відпрацювання навичок взаємодії з оточуючими. У першому випадку ігри сприяли розвитку уміння концентрувати увагу на деталях, навчали дітей саморегуляції, розвивали у них розподіл, концентрування уваги, а також сприяли розвитку слухового сприйняття, що так необхідно під час навчання у школі. Друга група ігор була спрямована на розвиток швидкості реакції, координації рухів, уміння контролювати свої дії, володіти своїм тілом, розвиток м'язового контролю, а також на відпрацювання навичок невербальної взаємодії з дітьми.

Результати контрольних зрізів показали суттєві позитивні зміни, які відбулися у взаємодії гіперактивних дітей з оточуючими. Поведінка дітей у колективі стала більш адекватною. Діти навчилися утримувати свій гнів та імпульсивні дії, стали більш уважними на заняттях та у повсякденному житті.

Отже гіпотеза нашого дослідження яка полягала в тому, що виявлення та подолання гіперактивності у дітей з метою профілактики девіантної поведінки та шкільної дезадаптації необхідно здійснювати в період дошкільного віку дітей, була експериментально підтверджена. Ефективність створеної системи корекційної роботи було підтверджено

на контрольному етапі дослідження. Перспективу подальшого наукового пошуку ми вбачаємо у розробці корекційних методик для подолання гіперактивності у дітей раннього дошкільного віку.

Література:

1. Бадалян Л. О. Развивающийся мозг //Обучение и воспитание детей «группы риска». – М., 1996. – С. 30–40.
2. Бадалян Л. О., Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю. Синдромы дефицита внимания у детей //Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – СПб., 1993. – С. 74–90.
3. Венгер Л. А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению (старший дошкольный возраст) //Психология дошкольника. Хрестоматия. – М., 1997. – С. 351–357.
4. Заваденко Н. Н. Детская гиперактивность: особенности диагностики и лечения //Российский медицинский журнал. 1999. № 4. – С. 25–31.
5. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. – СПб.: Речь, 2000. – 190.
6. Политика О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. – СПб.: Речь, 2005. – 208 с.

ПСИХОЛОГІЯ

Батуринець К.

ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНИХ АСПЕКТІВ НА РІВЕНЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Розглянуто основні підходи до оцінки проблеми впливу мотивації досягнення і мотивації уникання на рівень самоактуалізації та реалізації потреб у саморозвитку. Визначені основні напрямки дослідження цієї проблеми. Надано практичні рекомендації для підвищення мотивації досягнення і самореалізації.

Ключові слова: мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдачі, самоактуалізація, реалізація потреб у саморозвитку.

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших проблем сьогодення є зростання порушень мотиваційної сфери та самореалізації людини. Це пов'язано передусім із загальною соціальною напруженістю, зростаючою кризою соціальної та економічної системи, психологічною невірноваженістю всього суспільства, що важко переживає перехід до ринкових відносин. У зв'язку зі змінами в соціальних, економічних та політичних умовах в Україні трансформується особистість її мотиваційна та емоційна сфери, змінюються цінності та напрямки щодо власної самореалізації та самоактуалізації. Всі ці фактори потребують експериментального вивчення і тому обумовили мету нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На даний момент проблемою самоактуалізації та мотивації займаються багато дослідників. Її вивчали й розробляли як зарубіжні, так і вітчизняні психологи: К. Гольдштейн, А. Маслоу [1], К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг, У. Макдауголл, Б. Скінер, Л.С. Виготський, Л.І. Божович та ін.

Мета статті. Проведення аналізу основних методик оцінки рівня і характеристик самоактуалізації, мотивів досягнення і уникнення, реалізації потреб у саморозвитку та рівня суб'єктивного локусу контролю. Встановлення їх взаємозв'язку та взаємовпливу.

Основний матеріал. Труднощі при розробці цієї проблеми полягали в зміні ставлення та вирішення питання про реалізацію своїх потреб, здібностей та потенціалу, тому що низький економічний рівень гальмує якісну самореалізацію і не надає реальних можливостей для цього. Саме тому відбувається особистісна деформація мотивації у сфері реалізації. Це має дуже велике значення

особливо у юнацькому віці, тому що саме у цьому віці закладається прагнення до розширення, вираження потенцалу організму, розвитку автономності, становлення зрілості та особистісного росту [4–5]. Задовольняючи базову потребу в самореалізації у різних видах діяльності, особистість переслідує свої життєві цілі, знаходить своє місце в системі суспільних зв'язків і відносин.

Потреба в самореалізації – вища в ієрархії потреб по Маслоу. В результаті її задоволення особистість стає тим, ким може, і повинна стати в цьому світі [1–2]. Згідно К. Роджерсу, це відбувається при відкритості людини внутрішньому і зовнішньому досвідові, при усвідомленні всіх його сторін.

Однією зі сторін нашого дослідження є вивчення мотивації, суть якого полягає в тім, що, зрозумівши механізм формування мотиваційної сфери юнаків, ми зможемо цілеспрямовано впливати за допомогою виховних методів та засобів на становлення їхньої мотивації.

Мотивація – це складний психологічний феномен, що викликає безліч суперечок у середовищі психологів різних психологічних концепцій, що їх дотримуються [1–6]. Ми спробували розкрити саму сутність мотивації, її структуру, механізми мотиваційних процесів, простежити становлення мотиваційної сфери людини, застосування психологічних знань про мотивацію в повсякденному житті [3:17]. Зокрема, у процесі формування мотивації у юнацькому віці розкриваються такі поняття як онтогенез мотиваційної сфери людини, вплив виховного впливу на формування дитячої мотивації і, як наслідок, розходження в мотиваційній сфері людей, орієнтованих на досягнення успіху з однієї сторони і на уникнення невдачі з іншої [6–10].

Завдання полягало в тім, щоб показати вплив мотиваційної структури людини на його діяльність і на його особистість, а також виявити практичне значення знання й умілого використання мотиваційних механізмів у виховній сфері, у системі керування, а також у системі саморегуляції індивіда.

Метою нашого дослідження було проаналізувати і виявити особливості впливу мотивації досягнення та мотивації уникнення на рівень самореалізації у юнацькому віці, а також специфіку прояву реалізації потреб у саморозвитку.

Об'єкт дослідження: особливості самореалізації у юнацькому віці.

Предмет дослідження: особливості впливу сформованості мотиваційної сфери на рівень самореалізації у юнацькому віці.

При дослідженні ми виходили з припущення, що на реалізацію потенційних можливостей у юнацькому віці суттєвий вплив має

мотиваційна сфера. Високий рівень самореалізації має місце, коли сформована мотивація досягнення та домінує реалізація потреб у саморозвитку.

Завданнями нашого дослідження були:

– провести теоретичний аналіз особливостей самоактуалізації та мотивації у юнацькому віці;

– експериментально дослідити рівень самореалізації та сформованості реалізації потреб у саморозвитку;

– установити особливості впливу мотиваційної сфери (мотиву досягнення та мотиву уникнення) на рівень самореалізації;

Згідно цілям та задачам нашого дослідження нами були обрані і використані наступні методи та методики:

1. Бесіда;
2. Методика діагностики мотивації досягнень А. Мехрабіана;
3. Методика діагностики реалізації потреб у саморозвитку;
4. Методика діагностики самоактуалізації особистості А.В.Лазуркіна в адаптації Н.Ф.Каліної;
5. Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж.Роттера.

Першим кроком нашого дослідження стала методика діагностики мотивації досягнень А. Мехрабіана. Узагальнюючи отримані результати за цією методикою, ми можемо зробити висновок, що у більшості юнаків домінує мотив досягнення – 65 %, і лише у 35% – мотив уникнення невдачі. Це говорить про те, що більшість юнаків орієнтовані на досягнення успіху, здатні більш правильно оцінювати свої можливості, успіхи, та невдачі.

Зовсім інакше ведуть себе юнаки орієнтовані на уникнення невдачі. Вони з самого початку мотивовані на невдачу, проявляють невпевненість в собі, не вірять у можливість досягнення успіху, бояться критики. Отриманні дані схематично можна побачити за допомогою табл. 1.

Другим кроком стало дослідження реалізації потреб у саморозвитку, внаслідок чого ми отримали такі данні: у 55% – юнаків високий рівень, у 40% – середній, і лише у 5% – низький рівень реалізації потреб у саморозвитку.

Аналізуючи ці результати можна зробити висновки, що більшість юнаків активно прагнуть до саморозвитку, самовдосконалення та реалізації власних потреб. Юнаки, які мають високий рівень реалізації власних потреб – активно намагаються реалізувати свої потреби у саморозвитку; ті, хто набули середнього рівня розвитку – лише в деякій мірі намагаються і прагнуть

реалізувати потребу в саморозвитку, яка повинна була вже скластися. І лише 5% юнаків мають низький рівень саморозвитку.

Таблиця 1.

Показники мотивації досягнення й мотивації уникнення у юнаків (за методикою Мехрабіана).

Рівні	Тип показника			
	Мотив досягнення	Домінуючий Мотив досягнення	Домінуючий Мотив уникання	Мотив уникання
%	35	30	10	25

Досліджуючи рівень самоактуалізації, ми виявили, що в юнаків домінує середній рівень самоактуалізації (85%), і лише у незначній частині (15%) – високий рівень. Всі рівні і шкали самоактуалізації ми виразили в табл. 2.

Таблиця 2.

Показники рівней і шкал самоактуалізації у юнацькому віці

№	Тип показника	Рівень у %		
		Високий	Середній	Низький
1.	Шкала цінностей	25	75	–
2.	Шкала потреб в пізнанні	25	70	5
3.	Шкала креативності	25	70	5
4.	Шкала автономність	5	60	35
5.	Шкала спонтанність	10	50	40
6.	Шкала саморозуміння	55	25	20
7.	Загальний рівень самоактуалізації	15	85	–

Отримані показники у юнацькому віці є не досить високими, тому що людина реалізується протягом усього життя, а юнаки лише починають цей шлях. Високі показники ми отримали с саморозуміння, креативності, потребі у визнанні та цінностям. Це свідчить про те, що більшість юнаків чутливі до своїх бажань та потреб, вони вільні від

психологічного захисту, добре розуміють чого вони прагнуть, та як цього досягти.

За допомогою методики діагностики суб'єктивного локус контролю, ми виявили домінування інтернального локус контролю – 75% (це говорить про те, що юнаки вважають, що більшість важливих дій у житті – результат їх власних дій, якими вони можуть керувати, і тому вони почувають відповідальність за ці події й за те, як складається їхнє життя в цілому), але в міжособистісних стосунках домінує екстернальний локус контролю – 72,5% (це свідчить про те, що більшість юнаків в змозі контролювати свої формальні і неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу та симпатію). Взагалі цей фактор суттєвого впливу на мотивацію та самореалізацію немає.

Висновки. В нашому дослідженні було експериментально досліджено рівень самореалізації (її найбільш яскраві прояви) та рівень сформованості реалізації потреб у саморозвитку, встановлені особливості впливу мотиваційної сфери (мотиву досягнення та мотиву уникнення) на рівень самореалізації.

Ми виявили, що на реалізацію потенційних можливостей та самореалізації у юнацькому віці суттєвий вплив має мотиваційна сфера. Тобто високий рівень самореалізації має місце тоді, коли сформована мотивація досягнення та домінує реалізація потреб у саморозвитку. І, навпаки, при домінуванні мотивації уникнення невдачі, спостерігається низький рівень самореалізації і реалізації потреб у саморозвитку.

Література:

1. Анциферова Л.И. Психология самоактуализирующейся личности в работах А. Маслоу. – М. – 1973. – 243 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. – М. – 1976. – 356 с.
3. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребёнка /Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. – 1972. – 320 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М. – 1998. – 483 с.
5. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология. – М. – 1984. – 262 с.
6. Занюк С.С. Мотивация діяльності: спонукання, активність, успіх. – Луцьк. – 1998. – 124 с.
7. Мухина В.С. Возрастная психология. – М. – 2000. – 318 с.
8. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология. – М. – 1986. – 271 с.
9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты, уч. пособие, Самара. – 1998. – 672с.
10. Реан А.А. Психологическая энциклопедия. Психология человека от рождения до смерти. – Санкт–Петербург: Олма–Пресс, 2002.

11. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Т. 1 – М.: Владос. – 2000. – 467

Білоус Т.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКТОР ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття висвітлює проблему важливості врахування психологічного фактора в процесі виховання толерантності студентів вищих педагогічних навчальних закладів на заняттях з іноземної мови.

Як свідчать численні дослідження, незаперечно важливу роль у виховному процесі відіграє психологічний фактор. Питання про психологічний компонент предмета „Іноземна мова” неодноразово порушувалось у методичній літературі (Г.В.Рогова, А.А.Леонтьєв, Є.І.Пассов та ін.). Не викликає сумніву той факт, що сучасному викладачеві без знань психології неможливо обійтись. Але практика показує, що дуже часто психологічним компонентом викладачі нехтують. Серед причин цієї проблеми виділимо низьку психологічну грамотність викладачів, неправильне розуміння спілкування як передачі інформації від однієї особи іншій, а також відсутність методично розроблених технологій створення на заняттях природних ситуацій спілкування. А це часто призводить до втрати студентами інтересу до вивчення іноземної мови, тому що більшість студентів бачать у ній лише набір слів та граматичних правил і не сприймають її як засіб спілкування.

Під час проведення дослідження ми враховували той факт, що мета та мотиви навчальної діяльності студентів тісно пов'язані з потребою в самопізнанні та самовираженні, з виробленням ними адекватної Я–концепції, з аналізом зв'язків особистості та суспільства („Я та вони”, „Яким я бачу себе?”, „Мої цінності”, „Мої можливості” і т.д.). У зв'язку з цим ми вважаємо необхідним розвиток соціального інтелекту студента, що передбачає афективне (особистісно–орієнтоване, спрямоване на емоційно–ціннісну сферу людини) реагування та соціальний досвід, здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх стосунки та прогнозувати міжособистісні зв'язки (Ю.М.Ємельянов, Є.С.Кузьмін). В основі соціального інтелекту лежить емпатія (здатність розуміти емоційний стан іншої людини). Звідси випливає, що навчити людину спілкуванню, в тому числі й іншомовному, неможливо поза колективом – навчитися спілкуванню можна тільки через досвід особистої участі у ньому. Отже, проблему навчання іншомовного спілкування можна вирішити

при використанні засобів, максимально наближених до реальності. Цю вимогу задовільняють активні групові методи роботи.

Проводячи дослідження, ми дійшли висновку, що забезпечення успішності виховання толерантності у студентів педагогічних вузів у процесі вивчення іноземної мови може бути реалізоване через комунікативний підхід. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О.О.Леонтьєв, І.О.Зимня, Ю.І.Пассов, С..Ф.Шатілов, ГВ.Рогова та ін.).

Реалізація комунікативного підходу у навчальному процесі з іноземної мови означає, що формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню студентами іншомовної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, граматичними, лексичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування.

Одним із проявів розвиваючого та виховного впливу іноземної мови є розширення фонових знань студентів, тобто їх інформованості в конкретних ситуаціях спілкування. До фонових знань входить інформація, що включає факти і відомості, дати і цифри, а також відповідні лексичні одиниці.

З метою розвитку соціального інтелекту та перетворення ряду особистісних структур (таких як самооцінка, впевненість у собі, сприйняття та розуміння іншого, подолання стереотипів), а не лише на репродуктивне засвоєння нової інформації, ми під час проведення експерименту застосували активні групові методи соціально–психологічного тренінгу. Ця робота була спрямована нами, перш за все, на розвиток такої риси толерантності як здатність розуміти іншу людину, глибоко вникати в її ситуацію, вміння вислухати опонента та стати на його позицію.

Елементи соціально–психологічного тренінгу використовувались нами на заняттях з іноземної мови та в позааудиторний час. Вони полягали у введенні студентів в певні ситуації. До ведучого (викладача) висувався ряд вимог: він повинен вміло поєднувати дві ролі одночасно – і учасника, і ведучого. Для ведучого важливо володіти такими якостями – здатністю до емпатії, позитивним ставленням до членів групи, щирістю у спілкуванні з ними.

1. Елемент „знайомство” спрямований на вироблення емпатійного слухання та розуміння. Емпатія, що вербально виражається, дає студенту відчуття того, що він не самотній, що його розуміють та приймають таким, який він є. Ми організували роботу

навколо завдань типу „Розкажи що–небудь про себе”. Ця робота є ефективною і у тих випадках, коли члени групи добре знають один одного. Викладач пояснює, що навіть коли вчишся разом кілька років, завжди можна дізнатися про однокурсника нове та цікаве. Робота починається в парах, студенти представляють себе самі, підкреслюючи свої позитивні сторони. (Мене звать Я вмію добре Найкраще мені вдається ...). Коли закінчується робота в парах, кожен студент представляє групі свого партнера. Можливим є обговорення виділених позитивних якостей, виділення найбільш цікавих. Елемент „позитивне мислення” розвиває вміння гордитися своїми позитивними якостями та досягненнями. Бесіди проводились навколо таких тем: „Мої досягнення”, „Мої цінності”, „Успіх у житті”. Групові дискусії зосереджувались на питаннях такого плану: „Чому важливо знати, що ти вмієш робити добре, а що погано (або не вмієш)?”, „Чи потрібно досягти успіхів у всьому?”, „Яким чином можна спонукати інших сприймати тебе позитивно?” Така робота дає можливість оцінити себе та інших та осмислити досвід.

2. Елемент „Яким я бачу себе?”. Студенти отримали домашнє завдання – скласти два тексти: у першому кожен розповів, яким він бачить себе сам, а у другому описав, як, на його думку, його сприймають інші. Викладач повинен був зібрати роботи, виправити помилки і також написати те саме. Потім роботи зачитувались у групі анонімно, а група відгадувала, хто автор. Далі студенти зачитували другий текст „Я очима інших”. А однокурсники коментували його.

3. Елемент „уявлення успіху”. Великою силою в плані зміни людиною самого себе володіє уява. В процесі проведення тренінгу ми запропонували студентам уявити собі, як би вони хотіли повести себе у тих ситуаціях (що мали місце в минулому), у котрих вони проявили себе не кращим чином і тепер жалкують про це. Студентам ми запропонували використовувати умовні речення. Психологічною та розвиваючою метою цього етапу тренінгу було навчання вмінню усвідомлено ставитись до своїх вчинків та їх наслідків, правильно вирішувати життєві проблеми.

4. Тижневі письмові звіти. Застосовуючи цей вид роботи, ми переслідували дві мети: допомогти студентам краще усвідомити можливості регулювання своєї навчальної діяльності, а також розвивати навички письма іноземною мовою. Студенти або самі обирали тему такого звіту, або отримували завдання з питаннями типу „Яку подію останнього тижня ти вважаєш найбільш важливою і чому?”, „Що нового позитивного ти виявив у своїх товаришах?”, „Що ти хотів би змінити з того, що відбулося минулого тижня?” і т.п.

У ході проведення соціально–психологічного тренінгу особлива увага приділялась вихованню свідомої активності колективу, його згуртуванню. Тільки в цій психологічній атмосфері можливе удосконалення процесу виховання толерантності, підвищення його ефективності.

Література:

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1978. – 47 с.
2. Пассов Е.И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению. – Воронеж, 1983. – 186 с.
3. Рогова Г.В., Никитенко З.Н. О некоторых причинах снижения интереса к предмету «Иностранный язык» у школьников //Иностранные языки в школе. – №2. – 1982. – С. 28–32.
4. Роджерс К. Эмпатия //Психология эмоций /Под. ред. В.К.Вилюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер. – М.: Изд–во МГУ, 1984. –287 с.

Зозуля О.

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ У ЛЮДЕЙ З ХРОНІЧНИМИ СОМАТИЧНИМИ ХВОРОБАМИ

Проаналізовано проблему внутрішньоособистісного конфлікту в психології, досліджено особливості проявлення внутрішньоособистісного конфлікту у людей із хронічними соматичними захворюваннями, намічені шляхи корекційної роботи психолога по зниженню внутрішньоособистісного конфлікту у людей із хронічними соматичними захворюваннями.

Ключові слова: *внутрішньоособистісний конфлікт, діагностична і корекційна діяльність практичного психолога.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Проблема внутрішньоособистісного конфлікту (ВК) є актуальною саме у наш час. Наш час потребує особливого підходу до проблеми збереження повноцінної життєдіяльності людини (або якості життя), унаслідок чого виникли проблеми в медицині, психології і філософії, що стосуються вмілого і своєчасного вирішення багатьох протиріч життя, попередження кризових станів людської свідомості. Значно поширилось розуміння здоров'я, що тепер зв'язується не тільки з повноцінною психофізіологічною діяльністю людського організму, але насамперед з ефективною соціальною активністю особистості. Так, особливу увагу треба звернути на те, що соматичне захворювання примушує людину змінювати звичний спосіб існування, пристосовуватись у зв'язку із хворобою до нових умов життя. Успішна зміна життєвих установлень залежить від особливостей особистості хворих, а саме від складу їхнього характеру, ставлення до своєї хвороби та готовності до змін.

В зв'язку із цим все більш актуальною постає розробка короткострокових психокорекційних програм. З метою підвищення ефективності диференційованого лікування особистісних розладів нами було поставлене завдання розробки методів психологічної корекції. Програма складалась з урахуванням принципів творчого пристосування до середовища й акцентована на заохочення власної ініціативи й активності. Відповідно до теорії гештальт-терапії, організм як біопсихосоціальне з'єднання здатен до саморегулювання, творчо пристосовуючись до мінливого соціального середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. Серед вчених, які займались проблемою внутрішньоособистісного конфлікту, можна виділити вітчизняних психологів: Ф.Василюка, М.Левітова, О.Лурію, Л.Славіну, Т.Титаренко, О.Фанталову, а також закордонних: К.Хорні, А.Маслоу, К.Юнга та ін.

Психосоматичні розлади, внутрішня картина хвороби при соматичних захворюваннях вивчались у працях П.Сидорова, А.Порнякова, В.Ніколаєвої, А.Гройсмана та інших.

Ряд робіт про психічні порушення при соматичних захворюваннях належить німецьким психіатрам Grezinger, Vernik, Meinert, а також представникам російської психіатрії Корсакову, Крепеліну, Оршанському, Розенбаху, Сербському, В. Бехтереву тощо.

Внутрішній конфлікт виникає тільки тоді, коли зовнішні обставини породжують визначені внутрішні умови. Внутрішні умови конфлікту зводяться до протиріччя між різними сторонами особистості: ці сторони повинні бути значимими; вони повинні мати приблизно рівну значимість для особистості; особистість усвідомлює суб'єктивну нерозв'язність ситуації. Конфлікт виникає тоді, коли людині здається, що вона не в змозі змінити ситуацію. У результаті людина гостро переживає ситуацію вибору, емоційно занурюється у неї.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідження психічних особливостей людей із хронічними соматичними захворюваннями; вивчення впливу соматичних хвороб на особистість людини; виявлення особливостей проявлення внутрішньоособистісного конфлікту у людей із хронічними соматичними захворюваннями; розроблення шляхів корекції внутрішньоособистісного конфлікту у людей із хронічними соматичними захворюваннями.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Причинами внутрішнього конфлікту є зіткнення двох різноспрямованих внутрішніх спонукань

(мотиви, цінності, самооцінка), або внутрішні перешкоди. Внутрішній конфлікт ускладнює психічне життя людини, сприяючи її переходу на нові, більш складні рівні функціонування. Внутрішній конфлікт, незалежно від його типу, призводить до психічних порушень, деякі із них обумовлені видом соматичного захворювання, а деякі особливостями індивідуальності хворого. Ступінь психічних порушень, їх розвиток, протікання і результат значною мірою залежать від психічних особливостей особистості хворого, а також від важкості і тривалості соматичного захворювання. Внутрішній конфлікт може перерости в невротичний конфлікт (невроз) і стати джерелом захворювання.

Дослідження проводилися в однієї з міських лікарень міста Донецька в декількох стаціонарних відділеннях. У експерименті брали участь 40 осіб. Середній вік досліджуваних 30–35 років.

Були використані такі *методи і методики*: спостереження, бесіда, анкетування, особистісний опитувальник Айзенка, методика «3–ФЛО», опитувальник «PEN» Айзенка, методика Шмішека, особистісний опитувальник Бехтеревського інституту (ООБІ), методика діагностики ступеня нервово–психічної напруги Т.А.Немчина, методика визначення рівня тривожності Тейлора, тест Айзенка «Самооцінка психічних станів», тест «Стрес», тест Т.І. Балашової для дослідження депресивних станів, методика по визначенню нервово–психічної стійкості „Прогноз», методика діагностики соціально – психологічної адаптації К.Роджерса і Р.Даймонда, методи математичної статистики.

Більшість досліджуваних має середній вік 30–35 років, із них жінок – 23, чоловіків – 17. За станом здоров'я досліджувані поділяються на тих, що мають 2–у групу інвалідності (25%), 3–ю групу інвалідності (всього 37,5%), тих, що мають хронічне захворювання (всього 37,5%).

Були визначені рівні нейротизму: низький (27,5%); середній (27,5%); високий (невроз)– у 45% хворих.

З високим рівнем дезадаптації було виявлено 3 особи, з середнім рівнем – 29, з низьким рівнем – 8 осіб. Так, проведені дослідження дозволяють висловити припущення, що наявність психопатичних рис характеру не дозволяє захворілій людині адекватно пристосуватися до нових непростих психологічних умов, що з'являються з розвитком того чи іншого захворювання.

У досліджуваних переважає високий рівень тривожності (52,5%); високий рівень фрустрації (42,5%); середній рівень агресивності (52,5%) і високий рівень ригідності (45%).

Наш досвід тестового визначення рівнів тривожності в обстеженого контингенту хворих показав доцільність використання з цією метою ряду методик. Однією з них є методика “Особистісна шкала проявів тривоги” А.Тейлора. Таким чином, метод дослідження індексу тривожності (ІТ) і його складових за допомогою методики А.Тейлора, може дати цінні дані порівняльного клініко–патопсихологічного характеру, істотно уточнюючи кількісні критерії емоцій, страху, тривожності. Для визначення рівня тривожності хворих також використовувалась методика Спілберга (в адаптації Ханіна). Ця методика дозволяє визначати не тільки психологічний, емоційно–психологічний статус хворого в даний момент, тобто при заповненні тесту (шкала “А”), але й уточнити його звичайний, вихідний психологічний стан (шкала “Б”) до появи в хворого даної соматичної симптоматики. Ця обставина вигідна відрізняє шкалу тривожності.

Стан психічної напруженості, що виникає під впливом страху і тривоги в захворілої людини відображається на її поведінці і в деяких випадках може призводити до виникнення неврозів (групи захворювань, що характеризуються симптомокомплексом збудливості, швидкій стомлюваності, млявості, почуття занепокоєння і тривоги, депресії, у ряді особливо важких випадків супроводжуються втратою апетиту, важким засипанням, нічними кошмарами, агресивністю поведінки і різноманітними фобіями.

Отримані результати дослідження показують, що на розвиток будь–якого соматичного захворювання накладає відбиток психологічний фактор. Ступінь і характер патогенного впливу зміненої психіки при різних хронічних захворюваннях різні. Виходячи з цього можна лише говорити про ступінь, форму, співвідношення їх між собою й один з одним.

Таким чином, відношення хворого до соматичної патології того чи іншого генезу і зв'язана з цим психічна напруга переплетені з різними емоційними станами і входять складовою частиною в складний комплекс адаптаційних механізмів хворого, що розуміється як пристосувальна реакція людини до умов, що змінилися, його існування у рамках патології.

Це підтверджується багатьма клінічними спостереженнями, які показують, що застосування одних фармакологічних і психотерапевтичних методів лікування дає часом дуже різні результати у людей з різними типами вищої нервової діяльності. Реакція на хронічне захворювання у деяких хворих виявляється в виді психогенних, невротичних, часто тривожно–депресивних станів, що переважно зустрічаються при тривожному і негативистському типах відносин до

хвороби. Саме в цих випадках і розвивається явно надмірна і неадекватна по ступеню виразності нервово–психічна напруга.

З вищевикладеного можна зробити висновок, що стан психічного стресу є результатом відображення суб'єктом зовнішньої і внутрішньої інформації про дану клінічну ситуацію.

Необхідно відмітити, що в більшості обстежених (близько 60%) система відносин, зв'язаних із хворобою, не укладалася в один з вищеописаних типів. У 62% з них діагностувалися різні сполучення типів реагування на хворобу, особливо близьких по клінічній картині (сенситивно–ергопатичний, ейфорично–анозогнозичний, тривожно–обсесивний та ін.).

При цьому можна також стверджувати, що сенситивний тип відносин до хвороби залежить від властивостей особистості хворого, зокрема від відповідного складу його характеру. Тобто мова йде про різний ступінь і спрямованість (інтра – або інтерпсихічної) соціальної дезадаптації у зв'язку із захворюванням. З цього можна зробити висновок, що природа хвороби, мабуть, впливає на тип відношення до самої хвороби, а отже, повинна враховуватися при проведенні психотерапевтичної корекції особистості хворого.

Згідно з результатами дослідження з високим рівнем ВК було виявлено 57,5%; із середнім рівнем ВК 42,5%.

Після підрахунку середніх показників ВК результатів дослідження хворі були розподілені за такими рівнями ВК: високий рівень, середній, низький .

З високим рівнем ВК було виявлено 23 особи, у всіх останніх хворих рівень ВК визначений як середній. З низьким рівнем ВК не було виявлено жодного хворого. Це може свідчити про наявність внутрішнього конфлікту у більшості хворих.

Ми бачимо, що такі показники внутрішньоособистісного конфлікту, як нейротизм, психотизм, тривожність, фрустрація, агресивність, стрес, депресія, НПН, дезадаптація у хворих з високим рівнем ВК значно більш виражені, ніж у інших хворих (дані достовірні).

Такі експериментальні дані дають нам змогу говорити про те, що високі показники у досліджуваних свідчать про наявність внутрішнього конфлікту, що приводить до дисгармонії їхньої особистості.

Отже, ми експериментально підтвердили, що соматичні захворювання впливають на психічний стан особистості та можуть призводити до виникнення внутрішньоособистісних конфліктів.

Згідно здобутих результатів дослідження були розроблені програми психокорекції та надані практичні рекомендації щодо зниження рівня ВК.

Формуючий експеримент проводився із 14 хворими, у яких був виявлений найбільш високий рівень ВК (це експериментальна група). З останніми хворими спеціальна робота не проводилась.

Корекційна робота проводилась за напрямками: корекційна робота із хворими, із родичами хворих, із медичним персоналом. Корекційна робота із хворими включала лекторій, бесіди, вправи (прийоми), групові тренінги за різними напрямками, психотерапію. Також було розроблено комплексну програму психокорекції: з метою зниження стресу, тривожності, підвищення впевненості у собі.

Після проведення корекційної роботи були здобуті такі результати:

- кількість хворих з високим рівнем невротизму зменшилось на 28,56%, з середнім – збільшилось на 21,42%;

- кількість хворих з високим рівнем адаптації збільшилось на 14,29%, кількість хворих з високим рівнем дезадаптації – зменшилось на 7,14%;

- кількість хворих з високим рівнем тривожності зменшилось на 28,55%, з середнім – збільшилось на 21,42%, і навіть у одного хворого – низьким рівнем тривожності;

- високий рівень фрустрації зменшився на 14,28%, з середнім – збільшилось на 14,28%, у 1 хворого – низький рівень фрустрації; а високий рівень агресивності зменшився на 7,14%;

- високий рівень ригідності до корекції зменшився після її проведення на 7,14%; середній рівень – збільшився на 7,14%. Отже отримані результати вказують на ефективність проведеної корекційної роботи.

Після проведення формуючого експерименту кількість досліджуваних з високим рівнем стресу зменшилось на 21,42%, а кількість хворих з високим рівнем НПН зменшилась на 14,3%, а депресія зменшилась на 14,28% серед хворих з високим рівнем – це також вказує на ефективність проведеної корекційної роботи.

Після підрахунку середніх показників ВК і результатів дослідження хворі були розподілені за такими рівнями ВК: високий рівень, середній, низький.

З високим рівнем ВК було виявлено 9 осіб, у всіх останніх хворих рівень ВК визначений як середній (5 чол.). З низьким рівнем ВК не було виявлено жодного хворого. Зменшення основних показників ВК свідчить про ефективність проведеної психокорекційної роботи.

Згідно здобутих даних було побудовано профілі середніх показників у хворих експериментальної групи до та після корекції ВК.

Підрахування t -критерію Ст'юдента виявило, що більшість показників ВК менш, ніж табличне значення 2,056, отже вони не значимі, а саме: нейротизм, агресивність, ригідність, НПС, депресія, НПН, адаптація, дезадаптація. Це свідчить про те, що в результаті психокорекційних заходів ці показники внутрішньоособистісного конфлікту можливо знизити, а також це говорить про те, що через деякий час треба повторити експериментальні дослідження.

Мають значне зниження такі показники: тривожність, фрустрація, стрес, що говорить про те, що за допомогою розробленої психокорекційної програми можливо впливати на рівні ВК, що свідчить про її ефективність.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Внутрішній конфлікт – гостре переживання, викликане боротьбою внутрішнього світу особистості з соціальним середовищем; внутрішній конфлікт може перерости в невротичний конфлікт (невроз) і стати джерелом захворювання; експериментальним шляхом був встановлений очевидний зв'язок між реакціями на хворобу та особливостями особистості хворих, характером внутрішньої картини хвороби, рівнем тривожності та тяжкістю клінічного розвитку хвороби; для хворих з хронічними соматичними захворюваннями характерні такі особливості, як характер з акцентуаціями, загострені показники емоційної сфери, що впливає на поведінку хворих; люди, що мають соматичні захворювання з високим рівнем ВК мають високі рівні нейротизму, психотизму, тривожності, фрустрації, стресу, депресії, а також НПН та дезадаптації; нами був розроблений комплекс діагностичних методик, що виявився ефективним при вивченні ВК у хворих; також нами була розроблена і проведена програма психокорекційної роботи із хворими з найбільш високими рівнями ВК, яка спрямована на зниження основних показників ВК; в результаті проведеної роботи з хворими експериментальної групи має місце зниження показників нейротизму, тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності, стресу, депресії, нервово-психічної напруги (НПН), дезадаптації, підвищення рівня адаптації, а також підвищення нервово-психічної стійкості (НПС), що вказує на ефективність проведеної психокорекційної роботи.

Результати дослідження можуть бути використані в роботі з соматичними хворими в лікарнях та медичних центрах.

Література:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций).–М.: МГУ, 1984.– 200 с.

2. Гиляровский В.А. О взаимоотношениях соматического и психического в медицине // Врачебное дело № 8, 1947.– С. 625–632.
3. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. – М., Изд. Моск. Университета, 1987.– С. 167.
4. Психосоматические расстройства. 13–й доклад экспертов ВОЗ по психогигиене. – Женева, 1965.
5. Пилипенко Н.М. Соціально– психологічний тренінг формування особистісних змін в умовах моделювання екзистенційної кризи // Практична психологія та соціальна робота № 1, 2004.– С. 68.
6. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Бахран, М., 2001. – 128 с.
7. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – СПб., 2000.

Іванова О.

ВПЛИВ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ НА МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У статті підіймається проблема міжособистісних конфліктів в юнацькому віці. Вивчається роль психологічного захисту та захисних механізмів особистості у виникненні міжособистісних конфліктів. Аналізуються особливості впливу захисних механізмів на поведінку юнаків у міжособистісних конфліктах.

Ключові слова: міжособистісний конфлікт, психологічний захист, захисні механізми, регресія, компенсація, заперечення, ставлення до оточуючих, стійкість до конфліктів, стратегія поведінки у конфлікті.

Постановка проблеми. Міжособистісні конфлікти є складовою частиною людського життя. Навряд чи знайдеться така людина, яка зможе впевнено затвердити, що в її суспільному досвіді не мав місця жоден випадок конфліктної ситуації. Міжособистісні конфлікти виникають у будь–якій сфері суспільних відносин. Особливо це є актуальним у періоди зміни життєвої ситуації та кризові періоди розвитку особистості. Юнацький вік характеризується докорінною зміною у сфері міжособистісних відносин, що безумовно викликає появу міжособистісних конфліктів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне вивчення наукових джерел надає можливість стверджувати, що в основі конфліктів полягають суб'єктно–об'єктні протиріччя, причиною яких є несумісні інтереси, потреби та цінності (Л.А.Петровська, В.Н.Кудрявцев, А.Я.Анцупов, В.Р.Веснін, О.М.Громова, Г.І.Козирев, Ф.М.Бородкін, М.Дойч, Е.Фромм, К.Левін, Д.Доллард, А.Басс, Дж.Мід, Т.Шибутані та ін.) [1,2,3]. Але при аналізі причин виникнення міжособистісних конфліктів виявляється, що для їх розуміння однієї несумісності інтересів, потреб та цінностей є недостатньо. На нашу думку, існує ще й внутрішній глибинний

аспект, що сприяє виникненню міжособистісних конфліктів. Це дія механізмів психологічного захисту.

З аналізу психологічної літератури можна зробити висновок, що психологічний захист – це спеціальна система стабілізації особистості, спрямована на огороження свідомості від неприємних, травмуючих переживань, пов'язаних із внутрішніми і зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту (З.Фрейд, А.Фрейд, К.Роджерс, К.Еллерс, Д.Дінкмейер, В.І.Журбін, А.А.Налчаджян, Р.Плутчик, Т.С.Яценко, Б.Д.Мак–Кей, І.Д.Стойкойє та ін.) [2,4,5,7,9].

Підсумовуючи вищесказане, можна зазначити, що проблема впливу захисних механізмів на міжособистісні конфлікти в юнацькому віці є актуальною та недостатньо вивченою, що і сприяло вибору нашої проблеми.

Мета статті полягає у вивченні та аналізі проблеми впливу захисних механізмів на міжособистісні конфлікти в юнацькому віці.

Основний матеріал. З метою вивчення особливостей впливу захисних механізмів на міжособистісні конфлікти в юнацькому віці ми провели експериментальне дослідження зі студентами першого курсу філологічного факультету та психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету.

Об'єктом дослідження стали міжособистісні конфлікти в юнацькому віці. Предметом дослідження виступав вплив захисних механізмів на міжособистісні конфлікти в юнацькому віці.

Завдання дослідження полягало у виявленні домінуючих захисних механізмів і типів ставлення до оточуючих у міжособистісних стосунках в юнацькому віці; визначенні стратегій поведінки в конфліктній ситуації і рівня стійкості до конфліктів; встановленні особливостей впливу захисних механізмів на поведінку юнаків у міжособистісних конфліктах.

Згідно з метою та задачами дослідження нами були використані наступні методи і методики: тестування, спостереження, бесіди, експертні оцінки, методи математичної статистики, методика діагностики типологій психологічного захисту Р.Плутчика (адаптація Л.І.Вассермана, О.Ф.Єришева, Є.Б.Клубової), методика дослідження особливостей реагування в конфліктній ситуації К.Томаса, методика експрес-діагностики стійкості до конфліктів М.П.Фетіскіна, методика діагностики міжособистісних відносин Т.Лірі.

Аналіз та інтерпретація здобутих даних показали, що домінуючими видами психологічного захисту в юнацькому віці є регресія, компенсація та заперечення. Ці види психологічного захисту проявляються у нашій вибірці на високому рівні. Регресія становить 89%, компенсація – 74%, заперечення – 68% (табл. 1).

Таблиця 1.

**Показники прояву захисних механізмів
(за методикою Р.Плутчика)**

№	Типології психологічного захисту	Рівні, %		
		Високий	Середній	Низький
1.	Заперечення (А)	68	26	5
2.	Витискування (В)	11	47	42
3.	Регресія (С)	89	11	0
4.	Компенсація (D)	74	21	5
5.	Проекція (Е)	42	42	16
6.	Заміщення (F)	42	37	21
7.	Інтелектуалізація (G)	37	26	37
8.	Реактивні утворення (H)	63	26	11

В результаті проведеного аналізу експериментального дослідження міжособистісних відносин в юнацькому віці ми дійшли висновку, що для цього віку притаманною є орієнтація на дружелюбність у відносинах з оточуючими. Для юнаків та дівчат нашої вибірки характерним є альтруїстичний і дружелюбний типи ставлення до оточуючих. Вони мають високий рівень прояву: 26% і 21% відповідно. Також у нашій вибірці на високому рівні проявляються авторитарний (21%) та підозріливий (11%) тип ставлення особистості до оточуючих (табл. 2).

Таблиця 2.

**Показники прояву типів ставлення особистості до оточуючих
(за методикою Т.Лірі)**

Види орієнтацій		Типи ставлення до оточуючих	Рівні, %		
			Високий	Середній	Низький
Домінування	1	Авторитарний	11	68	21
	2	Егоїстичний	0	21	79
Підкорення	3	<i>Залежний</i>	0	58	42
	4	Підкорюваний	0	42	58
Дружелюбність	5	Дружелюбний	21	63	16
	6	Альтруїстичний	26	53	21
Ворожість	7	Агресивний	0	63	37
	8	Підозріливий	11	32	58

Аналіз особливостей реагування в конфліктній ситуації дає нам підставу вважати, що провідною стратегією поведінки у конфліктній ситуації в юнацькому віці є компроміс (52%). Стратегію суперництва та співробітництва в конфліктній ситуації обирають 26% юнаків та дівчат. Нехтувати власними інтересами заради інтересів іншого, тобто

приспосовуватись, здатні лише 10% вибірки. Стратегія уникнення характерна лише для 5% юнаків та дівчат (рис. 1).

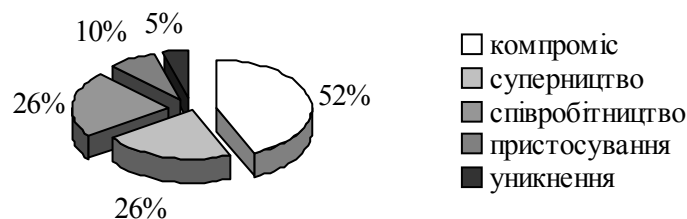


Рис. 1. Розподіл показників типових способів реагування в конфліктних ситуаціях (за методикою К.Томаса)

Проаналізувавши результати дослідження стійкості особистості до конфліктів, ми можемо стверджувати, що в юнацькому віці здатність особистості протистояти конфліктам проявляється на середньому рівні (47%). Низьку здатність протистояти конфліктам, виявлено у 32% вибірки. Високий рівень стійкості до конфліктів має 21% юнаків та дівчат (рис. 2).

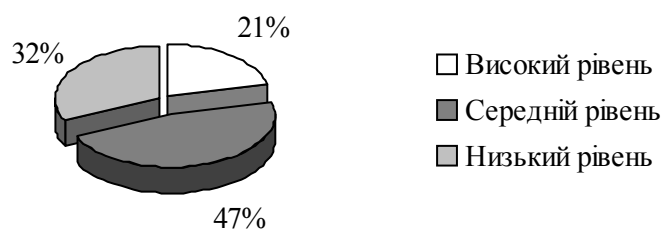


Рис. 2. Розподіл показників здатності протистояти конфліктам (за методикою М.П.Фетіскіна)

Кореляційний аналіз довів, що між психологічним захистом та міжособистісними конфліктами існує істотний зв'язок.

Захисний механізм регресія має обернений кореляційний зв'язок із стійкістю до конфліктів ($r_{xy} = -0,49$; при $p \leq 0,01$) і орієнтацією на домінування в міжособистісних відносинах ($r_{xy} = -0,51$; при $p \leq 0,01$). Між регресією і ворожим ставленням до оточуючих існує прямий кореляційний зв'язок ($r_{xy} = 0,40$; при $p \leq 0,01$).

Прямий кореляційний зв'язок існує між компенсацією і такими параметрами, як стійкість до конфліктів ($r_{xy} = 0,40$; при $p \leq 0,01$), орієнтація на домінування ($r_{xy} = 0,50$; при $p \leq 0,01$) та дружелюбність у міжособистісних відносинах ($r_{xy} = 0,63$; при $p \leq 0,01$).

Заперечення має прямий кореляційний зв'язок із домінуванням у міжособистісних відносинах ($r_{xy} = 0,54$; при $p \leq 0,01$) і дружелюбністю у ставленні до оточуючих ($r_{xy} = 0,72$; при $p \leq 0,01$). Між запереченням і ворожим ставленням до оточуючих ($r_{xy} = -0,50$; при $p \leq 0,01$) та

стратегією уникнення в конфліктній ситуації ($r_{xy} = -0,41$; при $p \leq 0,01$) існує обернений кореляційний зв'язок.

Висновки. Таким чином, підсумовуючи сказане, можна зробити наступний висновок:

1. Для юнацького віку притаманними є такі види психологічного захисту, як регресія, компенсація та заперечення. У відносинах з оточуючими юнаки та дівчата орієнтуються на дружелюбність. Провідними типами ставлення до оточуючих є дружелюбний та альтруїстичний.

2. Здатність особистості протистояти конфліктам на даному віковому етапі проявляється на середньому рівні. У конфліктній ситуації юнацтво обирає стратегію компромісу.

3. Дія механізмів психологічного захисту певним чином впливає на міжособистісні конфлікти в юнацькому віці. Індивіди, які мають провідним механізмом Его-захисту регресію, демонструють низьку стійкість до конфліктів, низький рівень прояву домінування у міжособистісних відносинах та високий рівень ворожості у ставленні до оточуючих. При домінуванні компенсації особистість має високий рівень стійкості до конфліктів, високий рівень домінування у міжособистісних відносинах і високий рівень дружелюбності у ставленні до оточуючих. Юнаки та дівчата, які проявляють високий рівень заперечення, стійкі до конфліктів, мають високий рівень домінування у міжособистісних відносинах, високий рівень дружелюбності у ставленні до оточуючих, рідко демонструють ворожість щодо навколишніх та рідко звертаються до стратегії уникнення в конфліктних ситуаціях.

Література:

1. Анцупов А.Я., Шипилов Л.И. Конфликтология. – М.: ЮНИТИ, 2001.
2. Браун Д. Психология Фрейда и постфрейдисты. – М.: Реал-бук, К.: Ваклер, 1997.
3. Дмитриев Л.И., Кудрявцев В.Н., Кудрявцев Н.В. Введение в общую теорию конфликтов. – М., 1993.
4. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – СПб.: Речь, 2000.
5. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: Новейшие подходы в области практической работы. – М.: ЭКМО ПРЕСС, Апрель Пресс, 2000.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Издательство института Психотерапии, 2002.
7. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. – М.: Педагогика – Пресс, 1993.
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – СПб.: Питер, 2002.
9. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. – К.: Либідь, 1996.

Костенко Н.

ВПЛИВ СТАТЕВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО–ПСИХОЛОГІЧНИХ ВІДМІННОСТЕЙ НА ПРОЯВ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ

Розглянуто основні концептуальних проблем вивчення агресії і агресивності в сучасних психологічних дослідках. Опрацьовано адекватні методи і методики вивчення рівня і форм прояву агресивності у підлітків. Виявлені особливості впливу індивідуально–психологічних і статевих відмінностей на агресивну поведінку підлітків.

Ключові слова: агресія, агресивність, типи агресії, індекс агресивності, індекс ворожості, індивідуально–психологічні відмінності.

Постановка проблеми. Робота розглядає проблему дослідження впливу статі та індивідуальних психологічних особливостей на форми агресивної поведінки. Напружені, нестійкі соціальні, економічні, політичні, ідеологічні обставини, що склалися на теперішній час у нашому суспільстві, є джерелом підвищеної тривожності, духовного спустошення дітей, їхнього цинізму, жорстокості, агресивності. Найбільш гостро цей процес виявляється на межі переходу дитини з дитинства в дорослий стан – в підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існують різнобічні дослідження проблеми агресії і агресивної поведінки в зарубіжній літературі, зокрема: Є.Аронсон, 1998; Р.Берон, Д.Річардсон, 1998; К.Лоренс, 1994; Ф.Перлс, 2000; та ін; а також роботи вітчизняних дослідників: М.В.Алфімова, В.І.Трубнікова, 2000; М.Л.Бутовська, 1998; І.Б.Бойко, 1993; Н.А.Дубинко, 2000; Н.Ю.Максимова, К.Л.Милютіна, 2000; В.М.Крайнюк, 1999; О.О.Смирнова, Т.Р.Хузєєва, 2002, А.Є.Мелоян, 2004 та ін. Але й досі існує багата кількість нерозглянутих питань.

Мета статті. Провести теоретичний аналіз літератури з питання концептуальних проблем вивчення агресії і агресивності в сучасних психологічних дослідках, експериментальним шляхом встановити особливості впливу статевих та індивідуально–психологічних відмінностей на рівень та форми прояву агресії у підлітків.

Основні матеріали. Першим етапом дослідження став аналіз літератури з проблеми агресії і агресивності.

На сьогодні різними авторами запропоновано багато визначень агресії, жодне з яких не може бути визнано вичерпним та загальним. Але більшістю приймається наступне визначення цього поняття. Агресія – це будь яка форма поведінки, що спрямована на

приниження або завдання шкоди іншому живому створінню, яке не бажає подібного ставлення [2, 5].

Бассом у 1961 році була запропонована така інтерпретація поняття агресії: це будь яка поведінка, що містить загрозу або наносить шкоду іншим. Поряд з цим відомі дослідники Берковіц і Фішбах вважали, що та чи інша дія може розглядатися як агресія у тих випадках, коли вона містить намір образити чи принизити, а не просто призводить до таких наслідків. Зельман, в свою чергу, обмежував вживання терміну агресії намаганням завдати іншим тілесних та фізичних пошкодження. Еріх Фромм, вважаючи агресію деструктивною формою поведінки, виділив такі її типи: доброякісна, злаякісна, псевдоагресія [4].

Слід розрізняти поняття агресії та агресивності.

Під агресивністю можна розуміти властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в галузі суб'єкт – суб'єктних відносин. Кожна особистість повинна мати певну міру агресивності, відсутність її призводить до пасивності, комфортності. Надмірний розвиток її починає визначати всю сутність особистості, котра може стати конфліктною, не здатною до кооперації [2, 4].

В процесі наведеного дослідження були проаналізовані певні особливості розвитку індивіда в період підліткового віку, які зумовлюють специфіку проявів агресивної поведінки.

Підлітковий вік починається пубертатною кризою, яка являє собою інтенсивний фізичний та фізіологічний розвиток, що зумовлюється ендокринними змінами в організмі [3]. Це викликає швидко зміну фізичного стану і, відповідно, настрою. Тому однією з притаманних особливостей підліткового віку є особистісна нестабільність. Вона проявляється в частих змінах настрою, афективній „вибуховості”, тобто емоційній лабільності, пов'язаній з процесом статевого розвитку, фізіологічними перебудовами в організмі [3, 6]. Характерною є і моральна нестійкість, і нестійка самооцінка, і суперечність характеру і інтересів...

Виходячи з мети і завдань дослідження, в роботі були використані наступні методи і методики:

- 1) аналіз літературних джерел, що висвітлюють обрану проблему;
- 2) спостереження за поведінкою та діяльністю підлітків;
- 3) бесіда (використовувалась як засіб з'ясування певних відповідей на окремі питання);
- 4) діагностичний опитувальник Басса–Дарки;
- 5) методика визначення інтегральних форм комунікативної агресивності В.В.Бойко;

6) методика особистісного диференціалу (варіант адаптований в НДІ ім. В.М.Бехтерева);

7) модифікована форма опитувальника FPI;

8) методика дослідження індивідуально-типологічних особливостей дітей.

Першим кроком у практичному дослідженні обраної проблеми стала діагностика форм агресивної поведінки дітей підліткового віку. Відповідно завданню роботи обробка результатів діагностики проводилась окремо для хлопців і дівчат.

Для вивчення агресивності дітей підліткового віку були обрані опитувальник Басса–Дарки, методика вивчення інтегральних форм комунікативної агресивності В.В. Бойко, а також методика FPI.

Таблиця 1.

Показники рівня агресивності підлітків (за опитувальником Басса–Дарки)

№	Назва шкали	Рівні, у %					
		низький		середній		високий	
		Х	Д	Х	Д	Х	Д
1	Фізична агресія	10	5	50	78	40	17
2	Непряма агресія	0	17	60	39	40	44
3	Дратівливість	10	11	80	78	10	11
4	Негативізм	20	0	10	33	70	67
5	Образа	20	22	70	39	10	39
6	Підозрілість	20	22	50	72	30	6
7	Вербальна агресія	10	0	70	56	20	44
8	Почуття провини	20	6	40	33	40	61
Індекс ворожості		0	5	40	17	60	78
Індекс агресивності		10	11	70	61	20	28

Аналізуючи загальний індекс ворожості та індекс агресивності необхідно зауважити, що у дівчат переважає високий рівень ворожості (78%), як і у хлопців (60%). Щодо індексу агресивності, то показники високого рівня також переважають у дівчат (28%), в той час як у хлопців складають 20%, загалом же і у дівчат, і у хлопців переважає середній рівень агресивності

Результати діагностики агресивності підлітків за методикою Басса–Дарки надали можливість виявити наступні особливості. Високий рівень непрямой агресії є більш притаманний дівчатам (40%). Як дівчатам, так і хлопцям властивий високий рівень наступних показників: непряма агресія (дівчата – 44%, хлопці – 40%), негативізм (хлопці – 70%, дівчата – 67%), почуття провини (хлопці – 40%, дівчата – 61%). При цьому показники образи на високому рівні у дівчат переважають

показники хлопців (39% і 10% – відповідно). Високий рівень підозрливості більше притаманний хлопцям (30%) ніж дівчатам (6%).

За допомогою методики В.В.Бойко (вивчення інтегральних форм комунікативної агресивності) було з'ясовано, що високий рівень спонтанної агресії більше властивий дівчатам (30%) ніж хлопцям (11%). Високий рівень схильності до відбитої агресії також переважає у дівчат (50%), а у хлопців становить 22%. Крім того дівчатам притаманний високий рівень аутоагресії (40%), а хлопцям властива схильність заражатися агресією натовпу (50%).

Таблиця 2.

Показники рівня агресивності підлітків (за методикою FPI)

№	Назва шкали	Рівні, у %					
		низький		середній		високий	
		Х	Д	Х	Д	Х	Д
1	Невротичність	0	0	40	33	60	67
2	Спонтанна агресивність	0	6	50	22	50	72
3	Депресивність	20	6	10	33	70	61
4	Дратівливість	0	0	10	22	90	78
5	Комунікативність	20	22	70	61	10	17
6	Врівноваженість	40	39	50	56	10	5
7	Реактивна агресивність	10	0	20	44	70	56
8	Сором'язливість	20	5	30	39	50	56
9	Відкритість	0	0	30	17	70	83
10	Екстраверсія – інтроверсія	10	16	30	28	60	56
11	Емоційна лабільність	0	0	80	28	20	72
12	Маскулінізм – фемінізм	30	17	50	61	20	22

Аналізуючи результати дослідження рівня агресивності підлітків за методикою FPI, порівнюємо показники високого рівня хлопців і дівчат. Невротичність, як у хлопців, так і у дівчат переважає на високому рівні (60% і 67% – відповідно). Спонтанна агресивність розвинена на високому рівні і в хлопців (50%), і в дівчат (72%). Високий рівень депресивності є більш характерним для хлопців (70%) ніж для дівчат (61%). Дратівливість як у хлопців, так і у дівчат розвинена на високому рівні (90% і 78% – відповідно).

І дівчатам, і хлопцям притаманний високий рівень реактивної агресивності. Але показник хлопців (70%) виявився вищим за показник дівчат (56%). Сором'язливість як у дівчат, так у і хлопців виявилася розвинутою на високому рівні (56% і 50% – відповідно). Відкритість переважає на високому рівні: хлопці – 70%, дівчата – 83%.

За шкалою екстраверсії – інтроверсії була виявлена перевага екстраверсії і у дівчат, і у хлопців (56% і 60% – відповідно).

Показники дівчат за шкалою емоційної лабільності на високому рівні значно переважають над показниками хлопців (72% і 20% – відповідно).

За допомогою шкали маскулінізму–фемінізму було виявлено, що показники високого рівня маскулінізму у дівчат (22%) є трохи вищими, ніж у хлопців (20%). Але і в тих, і в інших переважає змішаний тип психічної діяльності: хлопці – 50%, дівчата – 61%.

Кореляційний аналіз за допомогою обрахування коефіцієнта лінійної кореляції Стьюдента надав можливість з'ясувати наявність зв'язку між рівнем агресивності, формами агресивної поведінки та певними індивідуально–психологічними особливостями.

Значний кореляційний зв'язок був виявлений між тривожністю і аутоагресією. Це означає, що підлітки з високим рівнем тривожності виявляють схильність до аутоагресії. Був встановлений зворотній зв'язок між ригідністю і спонтанною агресивністю. Такі данні свідчать про те, що особи з високим рівнем ригідності не схильні до спонтанних агресивних проявів. Прямий кореляційний зв'язок був встановлений між підвищеним рівнем маскулінізму і такими видами агресії, як фізична, вербальна, а також здатністю отримувати задоволення від агресії. Тобто підлітки з плинном психічної діяльності переважно по чоловічому типу є схильними до агресивних реакцій. Слід нагадати, що дослідження виявило тенденцію до високого рівня маскулінізму у дівчат. Невротичність корелює з фізичною та непрямую агресією, а також зі здатністю отримувати задоволення від агресії. Було встановлено, що дратівливість корелює з усіма видами агресії. Тобто підвищений рівень дратівливості зумовлює схильність до агресивних реакцій. Високий рівень сором'язливості є передумовою виникнення аутоагресії. Значний зворотній кореляційний зв'язок був виявлений між комунікативністю і непрямую агресією. Таким чином підлітки з розвиненими навичками спілкування не виявляють схильності до непрямой агресії.

Поставлена мета і завдання статті, в цілому вирішені. На підставі отриманих результатів можна сформулювати наступні висновки.

Висновки. У результаті експериментального дослідження ми можемо стверджувати, що високий рівень агресивності (індекс агресивності) у підлітковому віці є більш притаманним дівчатам (28%), ніж хлопцям (20%). Так само дівчата більш схильні до високого рівня ворожості (78%), ніж хлопці (60%). Високим рівнем негативізму відрізняються як дівчата (67%), так і хлопці (70%). Хлопцям більш притаманна фізична агресія (40%), а дівчатам – непряма агресія (44%) і вербальна агресія (44%). Дівчата мають більш високий рівень почуття провини (61%) порівняно з хлопцями (40%).

Хлопці більш схильні до відображеної агресії (50%), ніж дівчата (22%). На більш високому рівні ніж у дівчат (16%) у хлопців розвинена аутоагресія (40%). Високий рівень спонтанної агресії більш притаманний дівчатам (72%), ніж хлопцям (50%).

У результаті проведеного кореляційного аналізу ми можемо стверджувати, що підвищений рівень агресивності може бути зумовлений перевагою маскулінізму, тобто плином психічної діяльності по чоловічому типу. І навпаки, перевага фемінізму (плин психічної діяльності по жіночому типу) є підґрунтям для зниженого рівня агресивності. Слід нагадати, що наші дослідження вказують на перевагу маскулінізму у дівчат, а фемінізму – у хлопців. При цьому експериментально було доведено, що високий рівень агресивності і ворожості більш притаманний дівчатам ніж хлопцям. В свою чергу на рівень ворожості у підлітків мають ригідність і дратівливість.

Отримані результати експериментального дослідження дозволяють нам розробити методи психокорекції і профілактики з метою оптимізації навчально-виховного процесу.

Література:

1. Бандура А., Уодсон Дж. Подростковая агрессия. – Г.: Прогресс, 2001. – 484с.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. – С.-П: Питер, 1999– 688с., ил..
3. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 464 с.
4. Лоренц К. Агрессия. – М.: Прогресс, 1994. – 271 с.
5. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматии. /Сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1999. – 656 с.
6. Психология. Словарь /Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

Малазоня С.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Актуальность данной статьи в том, что рассматривается и сравнивается понятие «самоопределение личности» с точки зрения социологии и психологии.

Ключевые слова: *самоопределение личности, психологический подход, социальная детерминация, самопознание*

Личностный подход в психологии привел к понятиям, отражающим аспекты сферы развития личности. К таким понятиям следует отнести понятие "самоопределение личности" или "личностное самоопределение", распространенное в психологической и педагогической литературе.

Термин "самоопределение" употребляется в литературе в различных значениях. Говорят о самоопределении личности, социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном, религиозном. Иногда под идентичными терминами имеется в виду различное содержание. Для достаточно четкого определения понятия самоопределение разграничим два подхода к самоопределению: социологический и психологический. С точки зрения социологического подхода самоопределение относится к поколению в целом; характеризует его вхождение в социальные структуры и сферы жизни. Психологию же интересует в первую очередь процесс, т.е. психологические механизмы, которые обуславливают вхождение индивида в социальные структуры. На основе этого критерия большинство имеющейся литературы по самоопределению относится к социологическому подходу; количество работ, в которых рассматриваются собственно психологические механизмы самоопределения, чрезвычайно ограничено.

Методологические основы психологического подхода к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном. Проблема самоопределения рассматривалась им в контексте проблемы детерминации, в свете выдвинутого им принципа – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия. Самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; в понятии самоопределения, выражается активная природа "внутренних условий". В понятии самоопределения для С.Л. Рубинштейна выражается самая суть, смысл принципа детерминизма: " смысл его заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, неодностороннего подчинения внешнему". Сама специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими условиями или обстоятельствами, в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия.

Таким образом, для человека "внешние причины", "внешняя детерминация" – это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, как самодетерминация, представляет собой, механизм социальной детерминации. Этот механизм не может действовать иначе, как будучи преломленным самим субъектом. Проблема самоопределения, это узловая проблема взаимодействия индивида и общества. В ней как в фокусе высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире – психики) и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это

взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками, которые нашли свое отражение в различных психологических теориях по проблеме самоопределения.

На уровне взаимодействия человека и группы (коллектива) эта проблема была детально проанализирована в работах А.В. Петровского (КСО). В этих работах самоопределение рассматривается как феномен группового взаимодействия. КСО проявляется в особых, специально конструируемых ситуациях группового давления – ситуациях своеобразной "проверки на прочность", – в которых это давление осуществляется вразрез с принятыми самой этой группой ценностями. Оно является "способом реакции индивида на групповое давление"; способность индивида осуществлять акт КСО это его способность действовать в соответствии со своими внутренними ценностями, которые одновременно являются и ценностями группы.

Подход, С.Л. Рубинштейна, развивает в своих работах К.А. Абульханова–Славская, для которой центральным моментом самоопределения является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. По К.А. Абульхановой–Славской, самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. Она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности.

Попытка построения общего подхода к самоопределению личности в обществе была предпринята В.Ф. Сафиным и Г.П. Никовым. В психологическом плане раскрытие сущности самоопределения личности, как считают авторы, не может не опираться на субъективную сторону самосознания – осознания своего "я", которое выступает как внутренняя причина социального созревания. Они исходят из характеристики "самоопределившейся личности", которая для авторов является синонимом "социально созревшей" личности.

Н.А. Бердяев в работе "Самопознание" отмечает, что еще "на пороге отрочества и юности был потрясен однажды мыслью: "Пусть я не знаю смысла жизни, но искание смысла уже дает смысл жизни, и я посвящу жизнь этому исканию смысла".

Все это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

При этом сразу обнаруживается парадокс самоопределения (как и парадокс счастья): найденный смысл тут же обесценивает жизнь (образуется как бы "пустота"). Поэтому важен именно процесс поиска смысла, где отдельные (уже найденные) смыслы – это лишь промежуточные этапы процесса (сам процесс становится главным смыслом – это и есть жизнь, жизнь как процесс, а не как некое "достижение").

Правда, по В. Франклу получается, что смысл нельзя построить заново, его можно только "найти". Но в этом есть элемент предопределенности, что несколько ограничивает подлинное творчество профессионального и личностного самоопределения.

При творческом подходе к своей жизни сам смысл создается человеком заново. Именно в этом случае человек превращается в субъекта самоопределения, а не просто выступает как проводник каких-то "высших" смыслов.

Можно сделать вывод, что на сегодняшний день личностное самоопределение еще не получило однозначной трактовки. Однако реальная жизнь требует решение этой проблемы, как в теоретическом, так и в практическом ее аспектах.

Литература:

1. Альбуханова–Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1997.
2. Абульханова–Славская К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1999. 288 с.
3. [Бердяев, 1990. С. 74](#)
4. Крягжде С. П. Психология формирования профессиональных интересов. Вильнюс, 2000. 196 с.
5. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. М., 1999. 239 с.

Остополец І., Рябченко В., Шевченко О.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ Я–КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В даній статтє рассматривається проблема впливня Я–концепції учителя начальних классов на формування Я–концепції младших школьників. Установлено, что учитель с согласованой Я–концепцией способствует формуванню положительной Я–концепции и всех ее составляющих у школьників, что особым образом сказывается и на успешности их учебной деятельности.

Ключові слова: Я–концепція, самооцінка, очікування вчителя.

Постановка проблеми. У сучасній психології відзначається значний інтерес до проблеми Я–концепції. Це пов'язано з тим, що в наш час не втрачає своєї значущості проблема розвитку в людини

позитивних уявлень про саму себе, про власну особистість – уявлень, які поєднуються поняттям "Я–концепція".

Я–концепція виникає у людини в процесі соціальної взаємодії як унікальний результат психічного розвитку, як відносно стійке, але в той же час мінливе психологічне новоутворення. Воно накладає відбиток на всі життєві прояви людини – з самого дитинства до глибокої старості. Початкова залежність Я–концепції від зовнішніх впливів безумовна, але в подальшому вона відіграє самостійну роль в житті кожної людини. Навколишній світ, уява про інших людей сприймаються нами крізь призму Я–концепції, яка формується у процесі соціалізації, навчання, виховання тощо. [1]

З віком відбувається розвиток потреб розвиваючої особистості. Саме в них та через них проявляється людина і відповідно формується її Я–концепція. В свою чергу і вона слугує для них значимим зворотним зв'язком. Я–концепція створює у людини відчуття сталості, особистої визначеності. В загальних рисах такий вигляд має діалектика становлення та проявів суперечних, завжди не завершених уявлень про власне "Я" – Я–концепції з її емоційним, інтелектуальним та поведінковим компонентами.

Як дитина сприймає себе, яким бачить свій образ людини, яке її самоусвідомлення – все це загальною мірою залежить від виховання в сім'ї та школі.

Обговорення проблеми. Образ себе впливає в свою чергу на можливість дитини до суспільного та емоційного пристосування, на розвиток її особистості і особливо на шкільні успіхи, на відношення до вчителя, на співпрацю з колективом класу. Одні діти з впевненістю вперше переступають поріг школи, але існують і інші, які навпаки, вже на початку навчання починають сумніватися у власних можливостях. Уявлення про власну цінність, що склались у дитини до цього віку, викликають у неї цілий ряд очікувань, пов'язаних із навчанням та школою. Якщо вона виросла в атмосфері тепла та любові, очікування захоплюють її, спрямовують вперед до успіху; якщо ж до цього часу в реакціях значимих інших по відношенню до себе вона бачить тільки докір та неприйняття, ці очікування сприяють формуванню в неї негативної Я–концепції, яка не дає їй можливості просуватися вперед. [2]

До початку навчання у школі Я–концепція дитини зберігає досить велику пластичність. Але було б помилкою вважати, що вчитель першого класу отримує в свої руки піддатливий "жмут глини", якому він на свій погляд може придати ту чи іншу форму. Все виглядає набагато складніше: перед ним – діти, в яких вже є певний життєвий досвід та досить виразна, обумовлена цим досвідом Я–

концепція. Учитель повинен забезпечити дитині такий шлях до отримання знань, які б не наносили шкоди її самооцінці.

По відношенню до дитини, яка має негативне відношення до себе, мета вчителя полягає в тому, щоб використовуючи можливості предметного навчання та різні соціальні ситуації, які виникають у школі, трансформувати ці уявлення, прищеплювати дитині відчуття власної цінності, компетентності та значущості.

Вступ до школи значно поширює коло соціальних контактів дитини, що неминуче впливає на її Я–концепцію. Школа сприяє самостійності дитини, її емансипації до батьків, дає їй широкі можливості для вивчення оточуючого світу – як фізичного, так і соціального. В школі набирають більш важливого значення її власні дії та прояви, вона вже повинна відповідати сама за власні вчинки та результати діяльності. Тут вона одразу стає об'єктом оцінки з точки зору інтелектуальних, соціальних та фізичних можливостей. Внаслідок цього школа стає джерелом вражень, з яких починається бурхливий розвиток самооцінки дитини. Крім того, в її житті з'являється ще одна фігура, від якої вона отримує зворотній зв'язок, це – вчитель.

Протягом навчального дня, проведеного у школі, дитина піддається безперервній та систематичній оцінці, не раз потрапляє в ситуацію суперечки чи конфлікту, з якої не завжди виходить переможцем. Навіть при відсутності в цей день екзаменів чи контрольних робіт, кількість ситуацій, які оцінюються, досить багато, оскільки школяр постійно виконує якісь завдання і весь час має можливість порівняти себе з іншими. Не може він уникнути і невербальних оцінювальних реакцій з боку вчителя та однокласників.

Домінуючою цінністю в системі освіти є успіх у навчанні. Все, що учень робить кожен день, оцінюється крізь призму успішного вирішення навчальних завдань. Однак систематичне позитивне підкріплення навчальної діяльності школяра, яке свідчить про його досягнення, не може бути гарантією позитивності його Я–концепції, але значно підвищує її імовірність. З другого боку, якщо в навчальних ситуаціях школяр буде отримувати переважно негативний відгук, то можливо, що у нього сформується не тільки негативне уявлення про себе як про учня, але і негативна самооцінка.

В системі традиційного шкільного навчання головною, якщо не єдиною основою при визначенні здібностей школяра, є вербальний прояв інтелекту. Вчителі, як правило, не прагнуть до того, щоб діти використовували та цінували інші прояви власних здібностей. Усі інші навички та здібності не витримують такої конкуренції і виявляються зайвими в цій системі цінностей. Тому багато дітей, які не мають

високого рівня вербального інтелекту, відчувають, що вони зовсім ні до чого не здатні, а такі переживання прирікають їх на невдачу.

Дані, отримані в дослідженнях західних психологів, вказують, що діти з високою та низькою самооцінкою по-різному оцінюють внесок власних вмінь у досягнення успіху. Якщо перші були переконані, що успіх зумовлений їх діями, то інші свій внесок у досягнення успіху заперечували. Пояснення успішності як результату використання особистісних здібностей має важливі наслідки для самооцінки індивіда та підвищення рівня його досягнень. Коли діти пов'язують успіх із стійкою дією внутрішніх факторів, це викликає у них відчуття задоволення і натхнення на подальше навчання та пізнання. Дані експерименту підтвердили це теоретичне положення: успіх справді слугував для дітей з позитивною самооцінкою підкріпленням, стимулював їх діяльність.

Що стосується дітей із низькою самооцінкою, то вони пояснюють успіх випадковістю, вдачею, тобто зовнішніми факторами, які не викликають необхідності змінювати властиву їм самооцінку. Таке пояснення не викликає зайвих переживань, воно не спрямовує індивіда до подальшої успішної діяльності. Тому у дітей із низькою самооцінкою часто спостерігається низька мотивація до досягнення успіху.

Результати різноманітних досліджень показують, що Я-концепція відіграє важливу роль в навчальній діяльності школяра. І на сьогодні існує багато переконливих даних, які свідчать про те, що самосприйняття учнів та їх сприйняття вчителем є одним із найважливіших факторів, що визначають ефективність навчання. [3]

Основу шкільного життя складають міжособистісні стосунки, в процесі яких вчителі та учні оцінюють один одного. Кожна оцінка інтерпретується та призводить до виникнення тієї чи іншої реакції. В цій взаємодії у всіх його учасників формуються очікування, які пов'язані з власною поведінкою та поведінкою інших. Одним із результатів оцінювальної взаємодії в школі є формування в свідомості вчителя моделі "ідеального" учня. Вперше на наявність цих проявів звернув увагу Беккер, який на основі даних опитування вчителів створив "портрет" такого учня: він завжди готовий до співпраці з учителем, прагне до знань, ніколи не порушує дисципліну на уроці. Протилежний образу ідеального в усіх відношеннях школяра, є інший: ледачий, пасивний та неслухняний школяр, який вороже ставиться до школи та до вчителя. Такий учень викликає у вчителя негативні очікування. Якщо "ідеальний" учень стверджує вчителя в його ролі, робить його роботу приємною, то "поганий" учень, навпаки, служить джерелом негативних емоцій вчителя. Відповідно, педагоги вважають таких дітей байдужими, агресивними, неадаптованими, і навіть

вбачають у них потенційних правопорушників. Такий зворотний зв'язок іноді діє як само програмування, пророцтво.

Відомо, що для досягнення успіхів у школі, учні повинні бути впевнені у собі та у своїх здібностях. Відсутність такої впевненості легко призводить до апатії, до прийняття залежного положення, песимістичного образу думки. В результаті цього багато учнів на уроках завжди готові до засудження і критики, лякаються сказати або зробити щось невірно. Багато школярів пояснюють свою пасивність на уроках тоном та змістом зауважень, якими вчитель супроводжує їх невірні відповіді. Кращий спосіб уникнути саркастичних реплік, іронії та засуджень вчителя – “замкнутися” в собі на його уроках. Школяр, який обрав такий метод психологічного захисту, потрапляє в ряди в'ялих, неуважних, ледачих. Він вимушено займає опозиційну роль по відношенню до вчителя і починає затримувати чи дезорганізовувати навчальний процес.

Багато вчителів у навчальній діяльності реагують в основному тільки на невдачі учнів: важливою складовою їх ролі поведінки є контроль, мета якого складається з того, щоб "зловити" учня на помилці або на неуважності. Учні, в свою чергу, прагнуть перехитрити такого вчителя, обдурити його, уникнути його уваги та інше.

Якщо протягом декількох років учень отримує в школі в основному хороші оцінки, то, незважаючи на те, що вони відображають лише вірність виконання ним конкретних навчальних завдань, у нього розвивається почуття власної загальної адекватності або власної успішності в навчальній сфері. І навпаки, учень, який при виконанні конкретних навчальних завдань постійно отримує негативні оцінки, кожна з яких свідчить лише про окрему невдачу, у нього буде поступово розвиватися почуття власної загальної неадекватності, і своєї нездібності до навчання. Це може безпосередньо вплинути на розвиток Я–концепції школярів.

Очікування вчителя впливають на розвиток особистості школяра. Уявлення вчителя про учня, його здібності та можливості можуть виявлятися як в вербальній так і в невербальній формі. Низький рівень очікувань вчителя проявляється, наприклад, у тому, що при відповіді школярів на уроці він віддає перевагу встигаючим учням, перед невстигаючими. Навіть у тих випадках, коли невстигаючий школяр виявляє бажання відповідати сам, вибір вчителя частіше зупиняється на його успішному однокласнику. Результати досліджень свідчать про те, що із збільшенням кількості учнів у класі ця тенденція зростає. [4] Припустимо, що з часом невстигаючий учень звикає до такого звертання і все менше підіймає руку, навіть, якщо він готовий відповісти на питання, які вчитель ставить перед класом.

Дані про зміст вербальних контактів учителя з учнями є ще більш красномовними. В реакціях учителя на відповіді учнів на уроці завжди присутні схвалення та критика. Однак розрізнення в очікуваннях проявляються в тому, що по відношенню до встигаючих та невстигаючих учнів учитель вказує схвальні та критичні зауваження в різноманітних пропозиціях.

По відношенню до невстигаючих школярів зафіксовано два типи стійких реакцій учителя. Деякі вчителі готові схвалювати будь-яку відповідь невстигаючого школяра. Брофи і Гуд вважають у зв'язку з цим, що, хоча дії вчителя і продиктовані добрими намірами, але схвалення за «слабку» відповідь може лише підкреслити некомпетентність учнів, бо негативна реакція однокласників на незаслужене схвалення здатна звести нанівець та навіть переважити ту позитивну установку, якою керується вчитель.

Школярі поважають вчителя насамперед за чесність, бездоганну точність та справедливість в оцінках. Тому, коли вчитель перехвалює неадекватну відповідь, він, по-перше, не вирішує завдання підвищення самооцінки учня, а по-друге, ризикує втратити авторитет класу.

Іншим розповсюдженим типом реакції вчителя на відповіді невстигаючих учнів є перебільшена критика, яка проявляється насамперед в тому, що вчитель все менше й менше схвалює правильні відповіді невстигаючих учнів, ніж відповіді встигаючих учнів, або просто ігнорує їх. Іншим способом вираження очікувань вчителя по відношенню до невстигаючих школярів є прямі критичні зауваження, які супроводжують їх невірні відповіді. Встановлено, що невстигаючих школярів учителі критикують значно частіше і в більш різкій формі, ніж їх встигаючих однокласників. Ця тенденція має негативні наслідки, бо одна справа – виправити школяра, коли він помилився, і зовсім інша – звалити на нього потік уїдливого критики, як відповідь на його гіперактивність на уроці. Невиправдана інтенсивність реакцій учителя по відношенню до невстигаючих учнів є надійним способом нагадування їм, що вони по натурі і за вдачею ще й є невдахами.

Школярі дуже чітко відчують різницю між тим, що вчитель каже, і тим, що він має на увазі. Вчитель може на словах проявляти дружельюбність та інтерес до учня, але, якщо він насправді відсутній, учитель обов'язково «видасть» себе – інтонацією, жестом, поглядом.

Незважаючи на те, що вчитель володіє багатьма можливостями впливу на становлення Я-концепції школяра, дитина все ж таки сама є "автором" власних уявлень про себе. Відношення вчителя до дитини, її надії та очікування складають важливу частину в життєвому досвіді школяра і впливають на формування Я-концепції. Але справа в тому,

як дитина пояснює поведінку вчителя. Якщо навіть вчитель бажає створювати для школяра позитивне підкріплення, дитина все одно буде сприймати свої власні успіхи як помилкові, поки не відчує, що вона їх справді заслуговує, іншими словами, поки уявлення про власну успішність не стане частиною його Я–концепції.

Вступивши до школи, дитина, яка відрізняється високою самооцінкою та впевненістю у собі, буде намагатися зберегти позитивну Я–концепцію. Усвідомлюючи те, чого очікують від неї вчителі, вона намагається виправдати ці очікування, отримуючи позитивний зворотній зв'язок. Доброзичливе ставлення вчителів може привести до подальшого укріплення позитивної адекватної самооцінки. І навпаки, низька самооцінка школяра породжує несприятливі реакції вчителя, що підтверджує очікування як вчителя, так і самого учня відносно до успішності.

Важливим засобом вираження очікувань вчителя є вербальна комунікація. Тут особливе значення має зміст, частота та тривалість контактів вчителя з окремими школярами. Невербальна комунікація також дозволяє вчителю вільно або невільно проявляти свої очікування по відношенню до учнів. Кількість уваги, яка приділяється вчителем, просторові характеристики спілкування з ним і особливості зворотного зв'язку служать для школяра джерелом інформації про очікування вчителя.

В ідеалі події, які відбуваються в класі, по своїй суті мають психотерапевтичний напрямок. Вчитель виступає по відношенню до школяра як значущий інший, який повинен демонструвати готовність до безумовного внутрішнього прийняття. Необхідною умовою цього є відчуття вчителем впевненості у своїй особистій та професійній компетентності. Отже роль значимого іншого наділяє вчителя великим впливом на школяра, який треба використовувати для формування в нього позитивної особистісної орієнтації.

Людина, що має низьку самооцінку, не без труднощів вступає у вільне спілкування з іншими людьми. Як відомо, кращий захист – це напад. Згідно з цим принципом, звичайно, і діє той, для якого негативні реакції співвідносяться з власними негативними уявленнями про себе. Така людина прагне збільшити свою самооцінку, доводячи, що інші гірші, ніж вона сама. Тому немає нічого дивного в тому, що низька самооцінка в більшості випадків супроводжується установкою на негативне сприйняття оточуючих.

Дуже важливо, коли мова йде про взаємодію вчителя з учнями, повинна бути взаємна повага та взаємне прийняття у їхніх стосунках, нічого не повинно погрожувати в школі людській гідності дитини, рани її. Тільки тоді процес навчання буде дійсно ефективним.

Саме вчителі з низькою самооцінкою інколи проявляють відразу по відношенню до дітей, які відрізняються від своїх однокласників здібностями, фізичними даними або соціальною належністю. [3]

Якщо домінантним психологічним станом учителя в класі є почуття незахищеності, у нього збільшується тривога, він стає підозрілим по відношенню не тільки до учнів, але і до їхніх батьків, до колег. Тому вчитель, схильний відчувати почуття незахищеності, інколи ідентифікується з авторитарними ролями, що тягне за собою як надмірну жорстокість і власність у поведінці, так і прагнення будь-якою ціною стверджуватися в очах своїх підлеглих, тобто учнів.

Якщо завданням вчителя є формування у дітей позитивної Я-концепції, він повинен представляти собою модель відповідної поведінки. Тоді на уроці дитина буде не тільки засвоювати шкільну програму, але і активно розвиватися і у соціальному плані. [5]

Довіра дитини визначається в тому, що вона думає про вчителя. В установках учнів по відношенню до вчителя можна виділити три змістових аспекти. По-перше, це компетентність учителя. Оцінюючи її, діти вирішують, наскільки відповідна його кваліфікація, наскільки він знає свій предмет, і взагалі, "знає, про що говорить". По-друге, учні оцінюють чесність та справедливість учителя. Третім моментом оцінки є особистісна орієнтація вчителя, тобто наскільки він зацікавлений в дітях, а наскільки менше в самому собі. Якщо вчитель отримує у дітей високі оцінки з усіх трьох пунктів, вони винагороджують його довірливим та доброзичливим відношенням.

Висновки.

1. Я-концепція школярів у сукупності всіх її складових /емоційна, когнітивна, поведінкова, образ фізичного Я, самооцінка тощо/ безперечно впливає на успішність їх навчальної діяльності.

2. Ключовою фігурою навчально-виховного процесу є вчитель. Вчитель, який має власну позитивну Я-концепцію сприяє формуванню позитивної Я-концепції і у школярів. Педагог, який вірить у здібності учнів та переконаний в їх безумовній цінності, розглядає процес викладання предмету як стимулювання школярів до позитивного самосприйняття, саморозвитку та подолання труднощів, сприяє формуванню у дітей позитивних уявлень про себе, про свої можливості та людські якості.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.. – М. – 1986.
2. Бех І. Молодший школяр у виховному просторі між особистісних взаємин. //Початкова школа. – 2002.– №3. – с.11–14.
3. Гатальская Г.В., Крыленко А.В. В школу – с радостью. – Мн.: Амалфея, 2000.

4. Миронова М.Н. Попытка целостного похода к построению модели личности учителя. //Вопросы психологи. – №1. – 1998.

5. Пушкарьова Т. Взаємодія вчителя початкових класів з учнями в умовах особистісно-орієнтованого навчання.//Початкова школа.– 2001.– №5.

Пчолкіна Н.

ОСОБИСТІСНІ І ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Розглянуто основні підходи до вивчення загальних труднощів, з якими стикаються практичні психологи в професійній діяльності. Визначено проблематику виділення якостей особистості майбутнього психолога. Надано деякі методи роботи з особистістю майбутнього психолога, які дозволять розвинути його професійно-особистісні якості на етапі засвоєння спеціальності.

Ключові слова: *практичний психолог, особистісна проблематика, професійно-особистісні якості майбутнього психолога, методи впливу на розвиток особистості майбутнього психолога.*

Постановка проблеми. Актуальність і важливість нашого дослідження зумовлена необхідністю розвитку особистісно-професійної компетентності майбутніх психологів. Проблема особистісних і професійних якостей майбутнього психолога особливо гостро постає в сьогоденні. Його умови і особливості суспільного життя ставлять жорсткі вимоги до компетентності, професіоналізму, поведінки, культури і мислення психолога-практика, а тому й до рівня професійної та особистісної підготовки в системі вищої школи майбутнього фахівця в галузі практичної психології. Від майбутнього психолога очікується відповідальність за проведену діагностично-корекційну роботу і прогнози. Успішність цього залежить не тільки від того, в якій мірі майбутній психолог оволодіє необхідними знаннями, вміннями, навичками, а й від його особистісних якостей. Від загально особистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності залежать й результати професійних впливів психолога на людину. Саме тому практичний психолог повинен реалізувати свою психологічну підготовку в ставленні до себе для того, щоб потім успішно працювати з іншими людьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню загальних труднощів, з якими стикаються практичні психологи в професійній діяльності, присвячені праці Г. Абрамової, О. Алфьорова, М. Алімова, М. Бітянової, І. Дубровіної, Р. Овчарової, Г. Прихожан та ін. Актуальність проблем формування професійно значущих якостей у майбутніх психологів відзначали О. Бондаренко, Ж. Вірна, В. Панок, В. Семіченко, Л. Скрипко, Л. Терлецька, Н. Чепелева, Л. Уманець,

Т.Щербакова. Вивченню процесів професіоналізації, розвитку особистості в період професійного становлення присвячені праці В.Бодрова, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, В. Рибалка тощо [1–3, 5].

Мета статті. Визначити найбільш значущі з точки зору практичної психотерапії якості та властивості особистості; теоретично обґрунтувати необхідність та важливість їх розвитку; вказати на деякі методи роботи з особистістю майбутнього психолога, які дозволять розвинути його професійно–особистісні якості на етапі засвоєння спеціальності.

Основний матеріал. В структурі підготовки практичних психологів різні автори виділяють різноманітні компоненти, але усі вони можуть бути віднесені до трьох основних напрямів:

1. Майбутній спеціаліст повинен оволодіти базовими теоретичними знаннями з психотерапії в межах вищої психологічної освіти [5].

2. У практичних психологів повинні бути сформовані специфічні професійні якості, які включають навички психодіагностики і володіння певною психотерапевтичною технікою [1].

3. Багато авторів виділяють певні властивості та якості особистості, без формування і роботи над якими практичний психолог не може вважатися професіоналом [2].

Однак думки про ті, які саме особистісні якості вважати необхідними для практичної діяльності психолога, розходяться. Так, одні автори підкреслюють значущість комунікативних здібностей [5]. Інші віддають перевагу моральним цінностям [3]. Деякі навіть погоджуються, що особистість «лікуючого» сама винна бути здоровою. Бо, як показує аналіз літератури [1–3, 5], професія психолога вимагає від свого представника насамперед цілком визначеної особистісної роботи: відпрацювання власних емоційних і змістових проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу й особистісної рефлексії, усвідомлення в якому повнішому обсязі своїх власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних і глибинних цінностей, без співвіднесення з якими практика психологічної допомоги не може бути професійною (О. Бондаренко, Р. Овчарова, Н. Чепелева та ін.) [1]. Ще в З.Фрейда знаходимо думку, що жодний психоаналітик не просунеться у своїй роботі з клієнтом далі, ніж йому дозволяють власні комплекси та внутрішній опір [6]. Як зазначає Р.Мей, сенситивне розуміння світу клієнта можливе настільки, наскільки психолог може відсунути в бік власні переживання і очікування та зосередитися на особистості клієнта, його діяльності, його досвіді, його почуттях і думках [5].

З вище сказаного можна зробити висновок, що *професія психолога передбачає не лише оволодіння відповідними знаннями, уміннями й навичками роботи, а й певними особистісними якостями*. Численні дослідження (В. Панок, Н. Чепелева, Л. Розжарюваний, А. Дмитренко, Я. Сургунд, Л. Собчик та ін.) показали, що такими *професійно значущими рисами*, які в основному формуються та розвиваються в процесі активної діяльності психолога–практика є:

- 1) відповідний рівень мотивації;
- 2) творчий світогляд;
- 3) професійно–спрямоване мислення;
- 4) розвиток соціально–перцептивної та емоційної сфер;
- 5) висока емпатійність;
- 6) позитивна Я–концепція (адекватність і стійкість самооцінки, фрустраційна толерантність, відсутність хронічних внутрішніх особистісних конфліктів, які зумовлюють неадекватні психологічні захисти) [1–3].

Окрім цих позитивних рис існують певні якості, наявність яких є принаймні небажаною для психолога [3]. Серед них можна виділити такі, як:

- 1) психічні відхилення, що виходять за межі норми;
- 2) окремі види акцентуації;
- 3) виражена емоційна неврівноваженість;
- 4) низькі показники розвитку психічних процесів та самоконтролю;
- 5) слабо розвинуті комунікативні здібності;
- 6) вади вимови, каліцтва, інші дефекти, що привертають непотрібну увагу.

Досвід практичних психологів у нашій країні підтверджує той факт, що без спеціальної роботи із саморозвитку ефективність професійної діяльності різко знижується, оскільки перш ніж надавати допомогу іншим людям, треба навчитися отримувати допомогу у вирішенні власних проблем. Саме тому нами було проведене вивчення особистісних властивостей майбутніх психологів серед студентів 3–4 курсів Психологічного факультету Слов'янського державного педагогічного університету кількістю 85 чоловік. У дослідженні особистісних властивостей майбутнього психолога були використані методики Кеттелла (16–факторний особистісний опитувальник), Г. Айзенка (визначення екстра– та інтроверсії), Дембо–Рубінштейн (визначення рівнів самооцінки та домагань), Є. Ільїна (характеристики емоційності), М. Удовенко (опитувальник оцінки і самооцінки емпатії), а також «Методика діагностики рівня морально–етичної відповідальності», «Діагностика спрямованості

особистості практичного психолога» і проективний малюнок «Дім–Дерево–Людина» (ДДЛ).

У дослідженні особистісних якостей студентів виявлена невідповідність подавляючої більшості (90%) опитуваних професійним вимогам з різноманітних емоційних показників; 54% студентів відчують комунікативні проблеми; 64% – не відповідають вимогам з параметру «гуманізм» (фактори моральний контроль, соціальна впевненість /невпевненість, інтелектуальний контроль поведінки).

Аналіз симптомокомплексів за результатами методики ДДЛ показує, що із всієї кількості обстежуваних середній і високий ступінь незахищеності проявляється у 87%; тривожності – 86%; неповноцінності – 48%; конфліктності – 42%; труднощів у спілкуванні – 26%; недовіри до себе – 24%; ворожості – 7%; депресії – 2% обстежуваних.

У якості проблемних показників з погляду професійно важливих особистісних якостей практичного психолога нами були розглянуті: глибока інтраверсія–до 6 балів за шкалою екстраверсії Г. Айзенка, високий нейротизм–більше 17 балів, відсутність відвертості–більше 4 балів.

Найбільш значущими виявилися дані з рівня домагань та нейротизму: високий нейротизм–у 19% обстежених студентів, занижений рівень домагань–у 29%, завищений рівень домагань–у 17%.

У цілому, проведене дослідження дозволяє зробити висновок про необхідність створення умов для розвитку особистості студентів на спеціальності «Психологія», підвищення відповідальності за психологічну діяльність усіх психологів. Тому підготовка психолога повинна здійснюватися з урахуванням проблематики, з якою прийшли студенти, їх мотивації та світоглядних установок.

Відомі сучасні дослідники Г.Бал, О.Бондаренко, А.Киричук, В.Семиченко, Н.Чепелева, Т.Яценко та ін. зауважують необхідність докорінних змін у системі підготовки практичних психологів, що передбачають формування необхідних особистісних та професійних якостей як невід'ємної складової формування їхнього професіоналізму [4]. Основними методами роботи з особистістю майбутнього психолога, які дозволять розвинути його професійно–особистісні якості на етапі засвоєння спеціальності, можна назвати:

1. Методи роботи з его з метою розвитку рефлексивних механізмів майбутніх психологів [6]:

а) генетична класифікація (методи еготизації, методи формування міжфункціональних зв'язків, методи еготрансценденції);

б) структурна класифікація (методи усвідомлення, методи розуміння, методи критичного переосмислення);

в) динамічна класифікація (визначають два аспекти: самоусвідомлення і рефлексію).

2. Ігрова діяльність з розвитку комунікативних, толерантних якостей; якостей, що забезпечують розуміння внутрішнього світу тощо [4].

3. Психогімнастичні вправи, елементи психодрами [5].

Висновки. Завершуючи огляд досліджень в галузі вивчення особистісної відповідності до ефективної професійної діяльності психологів, можна зазначити, що означена проблема залишається недостатньо вивченою.

Результати тестування студентів свідчать про те, що самі по собі психологічні знання не гарантують подолання особистісної невідповідності вимогам професії практичного психолога. Якщо ж активізувати процес особистісного саморозвитку студентів, забезпечити їх засобами самопізнання, сформувати навички емоційної та поведінкової саморегуляції, це може дещо стабілізувати і гармонізувати психологічний стан студентів, знизити їх емоційну напруженість, внутрішню й зовнішню конфліктність, закріпити почуття власної гідності, впевненості в собі, сформувати позитивну Я–концепцію.

Необхідний не тільки теоретичний аналіз цього питання, але й пошук шляхів його практичного розв'язання.

Використання зазначених методів роботи з особистістю майбутнього психолога дозволяють розвинути його професійно–особистісні якості на етапі засвоєння спеціальності

Література:

1. Андрийчук І. П. Дослідження особливостей Я–концепції майбутніх практичних психологів // Практична психологія та соціальна робота–№8, 2001–С. 11–13

2. Бондар М. С. До питання про підготовку практичного психолога // Практична психологія та соціальна робота. – №7. – 2005. – С. 71–74.

3. Дмитренко А. К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії психолога // Практична психологія та соціальна робота. – №4. – 2002. – С. 31–33.

4. Міненко О. О. Тренінг формування особистісних новоутворень у студентів–психологів // Практична психологія та соціальна робота. – №9. – 2001. – С. 24–28.

5. Нахімовський А.И., Шишков В.В. Практична психотерапія. – Спб.: Питер, 2001. – 512 с.

6. Фрейд З. Психологія "Я" і захисні механізми. – М, 1993.

Чхан О.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Розглянуто проблему проявів емоційних станів саме в юнацькому віці, наведено результати експериментальних досліджень в цій галузі, а також встановлено значення саме психо–профілактичної.

Ключові слова: емоційні стани, психічні стани, настрій, ригідність, фрустрація, нейротизм, самопочуття, агресія, активність.

Постановка проблеми. Психічні та емоційні стани здійснюють вплив на ефективність та якість будь–якої діяльності. Успіх навчання та виховання залежить від урахування не тільки якостей особистості учня, але й від тимчасових психічних станів. Вони здійснюють суттєвий вплив на учбово–педагогічний процес, визначаючи його успішність, впливаючи на процес формування особистості. Дослідження в цій галузі, на думку багатьох авторів, не призвели до створення відповідної теорії психічних станів, та вона вимагає подальших розробок. В наш час не існує навіть загальноприйнятого визначення психічного стану.

Актуальність та важливість дослідження обумовлена необхідністю експериментально дослідити особливості прояву емоційних станів саме у юнаків.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідженнями в галузі особливостей прояву емоційних станів займалися такі вчені, як В.М.Мясіщев, Н.Д.Левітов, Ю.Є.Сосновікова, Є.П.Ільїн, Т.А.Немчин, В.А.Ганзен, В.Н.Юрченко, В.П.Сопов, Ю.Я.Кисельов, А.О.Прохоров [1–5, 7–8]. Однак, не дивлячись на результати багато численних досліджень, ця проблема до теперішнього часу вивчена недостатньо.

Мета статті. Експериментально дослідити особливості прояву емоційних станів в юнацькому віці, окреслити подальший напрямок роботи з проблеми.

Основний матеріал.

Високі темпи науково–технічної революції, розвиток України як держави з ринковими відносинами, складна політична ситуація, високі темпи розвитку суспільства та соціалізації особистості дуже суттєво впливають на емоційний стан людини. Особливо гостро проблема емоційної стійкості та підтримка емоційного балансу постає саме в юнацькому віці, коли, крім зазначених чинників, на юнака впливає ще й проблема професійного, особистісного, соціального самовизначення.

Всі ці чинники роблять проблему вивчення емоційних станів у юнаків особливо гострою та важливою.

Для вирішення завдань дослідження та визначення емоційних станів були використані методика САН, Методика самооцінки психічних станів Г.Айзенка, методика FPI [6].

В результаті дослідження особливостей прояву емоційних станів у юнаків за допомогою Методики самооцінки психічних станів дітей юнацького віку, було встановлено, що в середньому тривожність має низький рівень прояву (68%), фрустрація – середній (54%), агресія – низький (68%) та ригідність – середній рівень прояву (70%).

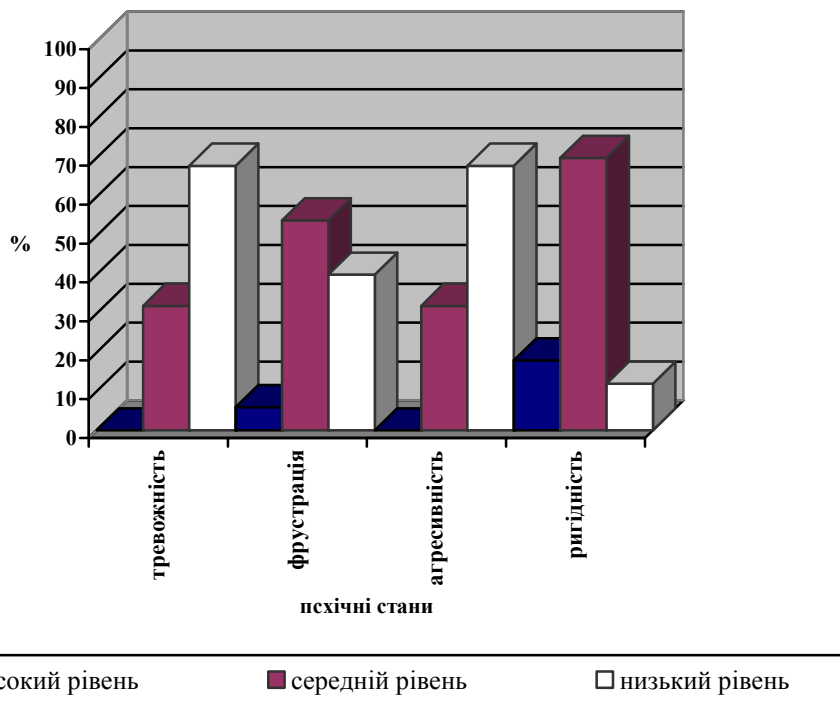


Рис. 1.

Показники вираженості психічних станів дітей юнацького віку
(Методика самооцінки психічних станів Г.Айзенка)

Дані за шкалою тривожності (див. Рис. 1) тому, що надмірний прояв тривожності є негативним показником, тобто він перешкоджає ефективній учбово–професійній діяльності, спілкуванню та іншим сферам життєдіяльності людини. В той же час наявність „корисного” рівню тривожності є обов’язковою, тобто вона допомагає людині вижити в умовах соціуму та забезпечує ефективність діяльності. Домінування низького та середнього рівня тривожності свідчить про те, що досліджувані не схильні відчувати тривогу, страхи у незначних ситуаціях, вони адекватно оцінюють себе і ситуацію, в якій знаходяться.

Дані за шкалою фрустрації (див. Рис.1) свідчать про те, що більшість респондентів схильні до прояву фрустрації, що супроводжується почуттям безнадійності, даремності, негативними

емоціями. Але ж таки це відбувається лише у складних ситуаціях, що мають велике значення для людини (поразка, втрата близької людини).

Рівень агресії, який було виявлено у досліджуваних, (див. рис.1) дозволяє зробити висновок, що юнаки правильно оцінюють ситуацію та самих себе, крім того, не схильні спричиняти шкоду та неприємності іншим людям, ефективно взаємодіють з оточуючими та здійснюють діяльність.

Показники ригідності (див. рис. 1) дозволяють стверджувати, що більшість з реципієнтів у багатьох випадках схильні діяти за стандартними схемами, мають тенденцію до збереження своїх настанов, стереотипів, способів мислення, не можуть змінити особисту точку зору. Але це не є свідомством повної нездатності змінити свої стереотипи в умовах, які об'єктивно потребують їх перебудови.

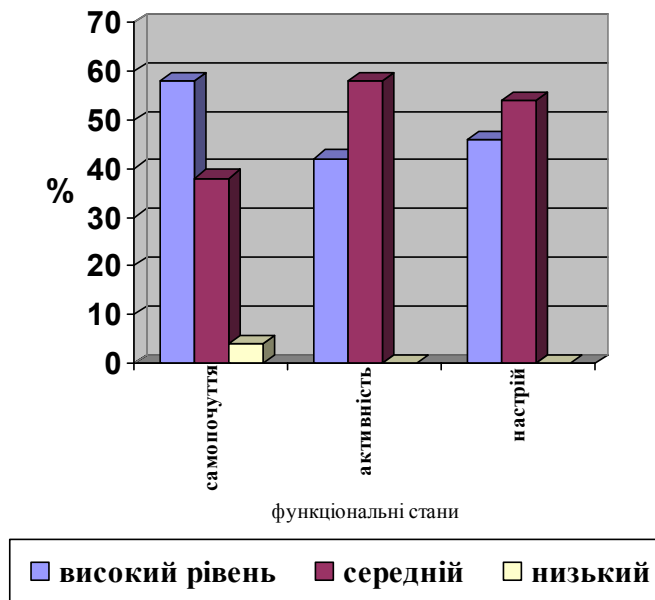


Рис. 2.

Показники вираженості функціональних станів в юнацькому віці
(Методика САН)

В результаті вивчення функціональних станів за допомогою методикою САН (див. Рис. 2), було встановлено, що високі показники самопочуття характерні для 58% реципієнтів, середні – для 38% і низькі – для 4%. В той же час показники активності розподілились за рівнями наступним чином: високий рівень – 42%, середній – 58%, низького рівня активності виявлено не було – 0%. Досліджуючи настрої, було встановлено, що більшості досліджуваних властивий середній рівень прояву позитивного настрою – 54%, високий, збуджений настрої у 46%, „плохий” (тобто настрої, забарвлений негативними проявами емоцій) настрої не властивий жодному з респондентів (0%).

Отримані результати дозволяють говорити про те, що хоча самопочуття і здійснює вплив на прояв активності та настрою, але цей вплив не є визначальним і можна також стверджувати, що настрої та активність багато в чому залежать як від особистісних характеристик досліджуваних, так і від об'єктивних умов.

Використовуючи в дослідженні методику FPI, слід зазначити, що найбільш важливими є дані саме за шкалою нейротизму. В нашому дослідженні у більшості респондентів був виявлений низький та середній рівень прояву нейротизму – 48% та 44% відповідно. Високий рівень був виявлений лише у 4% досліджуваних.

Такі результати говорять про те, що найчастіше юнаки проявляють емоційну стабільність, для них не є характерною часта та безпідставна зміна настрою, емоційні „вибухи”, афективні реакції. Крім того, подібний емоційний стан впливає на контактність юнаків, тобто майже всі вони ефективно спілкуються з оточуючими (70% з них є амбівертами, 20% – екстрровертами і лише 10%–вираженими інтровертами).

Висновки. В нашому дослідженні було експериментально досліджено прояв емоційних станів в юнацькому віці. Результати цього дослідження говорять про те, що в цілому емоційний стан юнаків є стабільним. Але високі вимоги до емоційної сфери, що висувують суспільство, вік та сам юнак обумовлюють необхідність повсякчасно здійснювати психо–профілактичну роботу.

Таким чином, дослідження особливостей прояву емоційних станів, а також вікових та особистісних особливостей, що впливають на стан, є дуже важливим, тим більше, що проблема як психічних, так і емоційних станів у вітчизняній психології висвітлена ще недостатньо, а як наслідок – недостатня кількість розроблених прийомів та методів їх регулювання. Актуальність даної проблеми підтверджується ще й тим, що саме юнацький вік є найбільш чутливим до навчання контролю за своєю емоційною сферою, яка здійснює безпосередній вплив на всі сторони життєдіяльності людини на протязі всього її життя.

Література:

1. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений.– М.: МГУ, 1987. – 377с.
2. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 541с
3. Мясищев В.Н. Личность и неврозы.– Л.: ЛГУ, 1960.
4. Прохоров А. О. Особенности психических состояний личности в обучении // Психол. журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 47–54.
5. Психические состояния / Сост. И общая редакция Л.В.Куликова. – СПб: Изд-во «Питер», 2000 г. – 577с

6. Психологическая диагностика: Проблемы исследования / Под ред. К. М. Гуревича. – М.: Наука, 1981. – 362с.
7. Психология состояний. Хрестоматія / Состави тели Т.Н.Васильева, Г.Ш.Габдреева, А.О.Прохоров / Под ред. Проф.. А.О.Прохорова. – М.: ПЕР СЕ; СПб.: Речь, 2004. – 608с.
8. Сосновникова Ю. А. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. – Горький: Изд-во пед. ин-та, 1975. – 389с.

Шайда Н., Геєнко С.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ

Стаття присвячена вивченню психологічних особливостей міжособистісного спілкування підлітків. У підлітковому віці поряд з іншими психічними утвореннями виявляється важливим розвиток емоційності; оскільки і емоційність, і товарицькість є тривалими ознаками індивідуальності. Ми розглядаємо емоційність і товарицькість як дві важливі характеристики особистості підлітка.

Ключові слова: *спілкування, міжособистісне спілкування, інтимно–особистісне спілкування, соціально–орієнтоване спілкування.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Підлітковий вік посідає важливе місце в загальному процесі онтогенеза. Ми уявляємо, що його потрібно розглядати не просто як черговий віковий період, а як особливу фазу психічного розвитку, фазу переходу від дитинства до дорослості.

У підлітковому віці зростаюча людина виходить на якісно нову позицію, тут реально формується її свідоме відношення до себе як члена суспільства. Отже, від того, як закладаються на цьому етапі основи соціальної орієнтації, залежить дуже багато у встановленні соціальних установок людини. Тобто, дані обставини актуалізують задачі розробки психологічних основ побудови системи виховних впливів, націлених на формування всебічно розвиненої особистості.

Так як підлітковий вік представляє собою фазу переходу від дитинства до дорослості, то його дослідження дозволяє, по–перше, простежити особливості виходу підростаючої людини за межі дитинства; по–друге, ретроспективно розглянути розвиток власне дитинства на попередній фазі, тобто пізнання джерел, умов, механізмів розвитку на підлітковій фазі дає ключ до розкриття закономірностей онтогенетичного розвитку вцілому.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, і на які спирається автор. У своїх дослідженнях ми базувалися на кардинальних положеннях,

розроблених у психологічній науці, і перш за все у науковій школі Л.С. Виготського, А.Н. Леонтьєва з проблем розвитку психіки в онтогенезі, формування особистості, у працях В.В.Давидова, А.В.Петровського, Д.Б. Ельконіна та інших вчених.

Дослідження психологів показали, що саме в спілкуванні розвивається внутрішній план дії дитини /А.В.Болбочан, Г.І. Капчеля/, сфера його емоційних переживань /С.Ю.Мещерякова, А.І.Сорокіна/, пізнавальна активність дітей /Є.О.Смирнова, Т.А.Землянухіна/, довільність і воля /Г.І.Капчеля, Є.О. Смірнова/, самооцінка і самосвідомість / Н.Н.Авдєєва/, проблемам родинних стосунків і особливо впливу цих стосунків на підлітків /С.В. Ковальов/.

У літературі є деякі дані про взаємозв'язок стихійних характеристик емоційності і товарищкості. Це дослідження О.П. Соннікової, А.А. Бодальова, А.Є. Ольшаннікової, І.А. Попова, які відмічають виявлення зв'язку між окремими показниками двох змінних величин. Дослідження М.І. Боришевського, Т.В. Драгунової, А.К. Маркової показують, що виховання підлітків досягає своєї мети тоді, коли воно формує у них здатність керувати своєю власною активністю, яка включає позитивний емоційний фон спілкування підлітків з людьми, з однолітками у процесі діяльності.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявлення факторів, що впливають на міжособистісне спілкування підлітків одне з одним, встановлення типів емоційного відношення підлітків одне до одного, психологічні особливості інтимно–особистісного та соціально–орієнтованого спілкування у підлітків.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Однією з найважливіших задач суспільства є виховання активності підростаючої людини, її потреби до самовираження себе у суспільстві, переконують у наявності органічного взаємозв'язку сумісної діяльності та вищих форм спілкування, що створює реальні умови формування у підлітків потреби в праці для іншої людини, коли інший є не засобом, а метою діяльності. Це не просто виховання особистісних якостей нової людини, але і в той же час умова побудови нової структури потреб, способів, форм його самовираження в сумісній діяльності.

Тому важливо використання різних форм сумісної діяльності для без кризового розвитку особистості підлітка.

Спираючись на теоретичний матеріал, ми розглядаємо психічний розвиток особистості підлітка у сумісній діяльності, його емоційності і товарищкості у процесі інтимно – особистісного спілкування поза кризових явищ у психіці підлітка, тобто в нормі. У підлітковому віці поряд з іншими психічними утвореннями

виявляється важливим розвиток емоційності, оскільки і емоційність, і товариськість є тривалими ознаками індивідуальності. Ми розглядаємо емоційність і товариськість як дві важливі характеристики особистості підлітка.

Під емоційністю ми розуміємо сукупність різноманітних якостей емоційних переживань особистості підлітка (радість, гнів, страх), оскільки ведучою діяльністю підлітка є інтимно – особистісне спілкування, то неможливо розглядати емоційний розвиток не у зв'язку з його спілкуванням.

Під товариськістю ми розуміємо тривале прагнення до спілкування, до особистого контакту з людьми, яке виявляється у говірливості; у легкості вступу до соціального контакту. Розвиток цих двох психологічних показників здійснюється у процесі сумісної діяльності, в якій відбувається інтимно – особистісне і соціально – орієнтоване спілкування.

Підводячи підсумки аналізу психологічних досліджень у літературі, можемо відмітити, що багато авторів розглядає в основному тільки кризовий розвиток підлітків, його емоцій і спілкування. Нормальний розвиток підлітка був розглянутий у працях Ф. Елькіна та У. Уістлі. Тому актуальною проблемою досліджуваного нами, є вивчення психічного розвитку особистості підлітка у сумісній діяльності, розвиток його емоційності і товариськості у ході інтимно особистісного спілкування поза кризових явищ у психіці підлітка, тобто в нормі.

Особливу роль набуває розгляд закономірностей розвитку сумісної діяльності, як найважливішої умови формування інтегральної потреби всебічно розвинутої особистості. Потреба підростаючої людини на рубежі дитинства і дорослості у ствердженні свого “я” в суспільстві завжди була основою.

Основною задачею нашого дослідження було виявлення і вивчення зв'язку між статусом і особистісними якостями. Вирішення цієї задачі здійснювалось шляхом кореляційного аналізу, в процесі якого були встановлені показники кореляційного зв'язку між усіма виявленими в дослідженні змінними.

Над усе представляють інтерес зв'язки тривожності і агресії як особистих якостей з показниками, що входять до складу характеристик відторгненої особистості. Встановлено, що тривожність має зворотню кореляцію з факторами товариськості, сміливості, емоційної стабільності. Чим вищі ці особисті якості, тим нижчий рівень тривожності у старшокласників, відторгнених у класному колективі.

Виявилась також пряма кореляція між тривожністю та фізичною агресією. Це говорить про те, що при високому рівні тривожності було виявлено високий рівень схильності до фізичної агресії. При цьому фізична агресія в більшій мірі переважає у дівчат, яка має прямий зв'язок з підозрілістю. З цього виходить, що у досліджуваних з високим рівнем підозрілості виявлена фізична агресія. Разом з тим виявлена протилежна кореляція між емоційною стабільністю та фізичною агресією, тобто при високому рівні емоційної стабільності рівень фізичної агресії нижче.

Вираження почуття провини має прямий зв'язок з такими особистісними якостями, як підозрілість, а також зворотню кореляцію з факторами емоційної стабільності. Тобто, чим вища сила "Я", тим нижче схильність до переживання почуття провини.

В свою чергу вираженість образи має зворотню кореляцію з факторами домінування тобто незалежні, неусталені старшокласники більш образливі, чим ті, які підкоряються. При цьому зворотня кореляція між образою і негативізмом говорить про те, що образа не є фактором, що визначає негативізм.

Такі фактори, як сміливість і радикалізм, самодостатність і підозрілість, як сміливість та інтелект, домінування і радикалізм прямо корелюють між собою. Прагнення до домінування і тенденція до радикалізму в більшій мірі виражена у хлопчаків, що говорить про вираженість таких особистісних якостей, як самовпевненість, упертість; вони характеризуються наявністю інтелектуальних інтересів, аналітичністю мислення. Разом з тим виявлена зворотня кореляція між факторами радикалізму і мрійливістю, тобто, чим вище радикалізм, тим сильніше виражені такі якості, як врівноваженість, примхливість, неухважність.

На основі отриманих даних діагностичного експерименту нами була проведена корекційна програма, метою якої було формування саморегуляції емоцій у підлітків. Наприкінці проведення соціально – психологічного тренінгу нами були досягнені ефективні результати: підлітки одержали нову інформацію про свій емоційний стан, побудували новий тип емоційних реакцій та навчилися регулювати власні емоційні прояви і відповідати за свою поведінку при спілкуванні.

Ефективність обраної нами корекційної програми довів контрольний зріз, який порівнюючи дані експериментальної і контрольної груп, показав значні покращення в експериментальній групі сфери спілкування підлітків одне з одним.

Висновки і перспективи подальших досліджен у даному напрямку. У результаті нашого дослідження було виявлено, що поряд з традиційно вивчаючим видом активності товариськості; маючи

прояви в широкому колі спілкування, існує й інший вид. Він виявляється переважно у вузькому колі спілкування і виражається в уникненні широких контактів, вибірковості та ініціативності у виборі партнерів, виборі часу, умов, конкретних засобів спілкування. Перший вид товариськості притаманний підліткам з позитивними емоційними диспозиціями, другий – для підлітків з схильністю до переживання негативних емоцій.

Дослідження переконують, що головне для підлітка не просто придбати якості, притаманні дорослим людям, а й розкрити ці якості через суспільну активність у новій соціальній позиції, визнаній у суспільстві. Важливо більш поглиблено вести дослідження процесу становлення реальних взаємовідносин підлітків з однолітками у системі розгорнутої сумісної діяльності, визначаючи їх роль у встановленні особистості. Потребується, зокрема, активізувати вивчення психологічної ролі різних видів спілкування підлітка – індивідуально–особистого, стихійно–групового, розширюючи дослідження вияву шляхів інтегрування всіх видів спілкування в головній – особистісно–орієнтованій, що має евристичне значення.

Література:

1. Бодалев А.А. Восприятие и взаимопонимание человека человеком. – М. МГУ, 1982. – 199 с.

2. Казнова Г.В. Взаимосвязь общественно–полезной деятельности и общения подростков. / Вопросы психологии. 1983. №3, С.40–45.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2 – изд., испр. И доп. – М., 1977. – 307 с.

4. Шкуленда Н.М. Психологические особенности общения подростков с различной направленностью личности: Автореф. канд. дис. – К., 1980.

ДЕФЕКТОЛОГІЯ

Дмитрієва І.

МЕЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ З МОВОЮ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто методичні аспекти розвитку мовлення на уроках образотворчого мистецтва, визначено ефективні прийоми роботи в цьому напрямку.

Ключові слова: *розумово відсталі учні, мова, образотворче мистецтво, образотворча діяльність, зв'язне усне мовлення, супроводжуюча функція мовлення, регулююча функція мовлення.*

Проблема інтегрування мови й образотворчого мистецтва у навчально–виховному процесі допоміжної школи привертала увагу методистів, учителів, керівників гуртків. У науково–методичній літературі знаходимо деякі цінні міркування, пропозиції щодо застосування окремих прийомів роботи. Вони стосуються видів і способів супровідної мовленнєвої діяльності на заняттях з образотворчого мистецтва, її впливу на результативність пізнавальної і образотворчої діяльності та місця у процесі опанування іншими навчальними дисциплінами, пов'язаними із художньо–естетичною діяльністю.

Розумово відсталі учні молодших класів не здатні самотійно аналізувати, порівнювати, виділяти та узагальнювати істотні ознаки зображувальних об'єктів, встановлювати між ними логічні зв'язки, планувати свої графічні дії. Тому на цьому етапі навчання особливої ваги набуває методично правильно обгрунтована активізація їх мисленнєвої та мовленнєвої діяльності. Про це йдеться в публікаціях Т.Головіної, І.Грошенкова, О.Шилової та ін. Автори вказують на необхідність використання словесних засобів навчання з корекційно–виховною метою. Головні з них: з'ясування під керівництвом вчителя етапів виконання художньо–образотворчих завдань; коментування своїх графічних дій; словесний звіт про результати практичної роботи, спираючись на запитання вчителя; образне порівняння з відомими учням об'єктами тощо. Підкреслюється значення слова педагога, особливо під час аналізу дитячих робіт. Воно має бути точним і виразним, таким, що зможе викликати у дітей бажання висловлювати власні почуття і враження, розмірковувати вголос. Спрямовуючи за допомогою запитань увагу школярів на певні ознаки предметів чи зображень, вчитель виробляє в учнів потребу порівнювати продукти образотворчої діяльності з об'єктами та предметами зображення.

Поступово формується вміння адекватно оцінювати свої роботи та роботи інших учнів, відмічати позитивні якості та недоліки. Визначення послідовності виконання малюнка розвиває здатність уявляти майбутню роботу, обмірковувати окремі деталі, самостійно чи за допомогою вчителя словесно намічати способи реалізації задуму. Навчаючи дітей розповідати про те, що вони хочуть зобразити, вчитель, як стверджує І.Грошенко, створює передумови для успішного виконання задуму [2].

З'ясовуючи можливості взаємозв'язку занять з образотворчого мистецтва і роботи з розвитку мовлення розумово відсталих учнів, О.Шилова пропонує якнайширше використовувати ігрові прийоми, що спонукали б молодших школярів до висловлювання своїх думок (наприклад, гру "Хто побачить більше на картині") [8].

Художньо–творча діяльність дітей проявляється не стільки під час виконання роботи, вона починається з формування задуму, з обґрунтування способу його здійснення. Суттєву роль при цьому може відіграти "обдумування вголос". Б.Неменський підкреслював, що саме розмова, проведена безпосередньо перед практичною діяльністю, є головним, відправним поштовхом, який породжує художній образ у дитячій творчості. З цього приводу Г. Плешканівська пропонує ряд завдань для розумово відсталих учнів середніх класів, а саме: гру "знай і пам'ятай" – домашнє завдання поспостерігати і запам'ятати характерні риси, ознаки, рухи певного об'єкта з наступною розповіддю про результати спостережень, називання учнями етапів роботи під час демонстрації вчителем педагогічного малюнка [6, с.64].

Учень повинен вміти аналізувати, осмислювати те, що він бачить, про що дізнається, і давати йому свою оцінку. Тому дуже важливо навчати дитину "бачачи – аналізувати", використовуючи при цьому найдоступніші, зокрема ігрові, форми роботи. Саме таким є засвоєння "образотворчої азбуки" та утворення "складів", які пропонує І.Грошенко, а саме композиції малюнка, колориту з наступним "читанням" власних малюнків, завдяки чому, на думку автора, виникають більш результативні можливості для розвитку в розумово відсталих школярів наглядно–образного мислення [2]. Автор пропонує використовувати такі прийоми роботи, як колективне обговорення учнівських робіт, пошук і запис у словниках найточніших слів–образів для вираження своїх відчуттів, відмічаючи при цьому, які композиції найбільш виразні і чому, в яких малюнках найкраще передано особливості форми і кольору, застосовуючи прийом порівняння. Поступово в учнів формується комунікативна функція мовлення (діалогічне мовлення з використанням мовленнєвих

і немовленнєвих засобів комунікації; монологічне мовлення, наприклад, аналіз зразка). Разом з розвитком уміння аналізувати побачене, знаходити в ньому головне, формуються вміння визначати основні образотворчі засоби (форму, елементи композиції, симетрію, просторові і тональні відношення, колір); послідовність роботи під час малювання; у відповідності з розмірами аркуша паперу правильно визначати форму і розмір зображуваних предметів чи структуру сюжету; вибирати кольори та їх відтінки залежно від змісту зображення тощо.

На думку Я.Пікузи значний вплив на розвиток зв'язного усного мовлення на уроках образотворчого мистецтва у допоміжній школі має ознайомлення з творами образотворчого мистецтва і творчістю окремих художників. Робота з художніми ілюстраціями та репродукціями, вважає автор, повинна проводитись на кожному уроці безпосередньо перед малюванням з натури, декоративним або тематичним малюванням. Аналіз художнього образу творів візуального мистецтва сприяє збагаченню словникового запасу, удосконаленню вмінь висловлювати найпростіші естетичні судження, обґрунтовувати естетичну оцінку творів образотворчого мистецтва істотними ознаками. "Розглядаючи картини, роздумуючи над ними, діти вчаться не лише сприймати красу в творах мистецтва, але й думати про життя, розпізнавати в задумі художника його світосприймання і порівнювати його зі своїм. Вони поступово починають розуміти символіку кольору, настроїв і почуття, які художник відображає за допомогою кольору, і головне – вони думають і вчаться давати оцінку творів в цілому" [5, с.14].

У зв'язку з цим, відбір ілюстративного матеріалу, з яким знайомляться діти, має відповідати низці критеріїв. Н.Стадненко [7], О.Калантарова [4] найголовнішими з них вважають такі:

- 1) доступність художнього образу розумінню учнів;
- 2) художня цінність твору, виражена в стрункості композиційної структури та чітко обумовленому зв'язку елементів виразності;
- 3) реальна корекційно–виховна цінність твору, виражена в можливості оволодіння школярами його змістовим (зміст) та конструктивним (форма) чинниками;
- 4) наявність у творі образотворчого мистецтва можливостей для порівняння його з іншими художніми творами чи життєвим досвідом школяра.

У новій навчальній програмі з образотворчого мистецтва (2005р.) подано орієнтовний перелік творів художників, народних майстрів, зразків архітектури, з якими діти мають ознайомитися.

Цікаві методичні прийоми словесної роботи знайдено І.Непокритою, вчителем образотворчого мистецтва Донецької школи–інтернату № 1. Серед них ділові ігри, які автор пропонує застосувати на уроках образотворчого мистецтва як у початкових, так і в середніх класах. Такою є, наприклад, "гра в експертів", коли необхідно визначити художню цінність мистецьких творів або дитячих малюнків. Розглянувши роботи, виявивши їх особливості, діти висловлюють свій "висновок експерта" і обґрунтовують його. Запис вражень у зошити з образотворчого мистецтва, переведення їх в слова–характеристики "і є ті крихти, з яких згодом виростає здатність до власних адекватних мотивованих суджень" [3, с.82]. Гра "Хто більше побачить відтінків, точніше назве, утворить на палітрі" розвиває у дітей спостережливість, сприйняття кольору і свідоме його використання у власній образотворчій діяльності. В середніх та старших класах І.Непокрита пропонує такі прийоми роботи, як:

- ведення словників термінів образотворчого мистецтва;
- запис слів–образів щодо певного твору і поряд – запис коротких творів–описів;
- ознайомлення учнів з творами мистецтва шляхом порівняння кількох з них – за сюжетом, змістом, часом, простором, перспективою, джерелом світла, світлолініями, об'ємністю, за пропорціями і кольором.

Завдання педагога під час проведення таких завдань – "допомогти дітям знайти слово", спонукати їх до власної творчості в слові [3, с.83]. Заслуговує на увагу порада використовувати текстовий матеріал, що допоможе учням зробити власні висновки. Адже "краще прочитати–прослухати казку, ніж подивитися мальований діафільм, який показує художнє рішення і тому гальмує розвиток творчих здібностей" [3, с.82].

Аналіз науково–методичної літератури дозволяє визначити деякі прийоми, спрямовані на послідовний розвиток мовленнєвої діяльності в розумово відсталих учнів у роботі з творами образотворчого мистецтва:

- порівняння репродукцій однієї тематики (наприклад, картини С.Шишко «Навесні над Дніпром» та О.Шовкуненко «Весна»);
- зіставлення зразків різних видів мистецтва (живопис, музика, література), що співпадають за загальним емоційним настроєм;
- словесне малювання картини (один учень розповідає про одну з двох пропонованих картин, інші мають здогадатися, про яку картину йдеться);
- озвучування картини (придумування монологу/діалогу героїв);
- добір слів–синонімів, що визначають настрій героїв;

- додумування ситуації (Як вчинить головний герой? Що відбудуватиметься з героями надалі?);

- добір узагальнюючої назви до картини;

- устанавлення наслідків поданої причини та причин поданого наслідку (наприклад: «Чому хлопчик стоїть винний? – до картини Ф.П.Решетнікова «Знову двійка»; «Яким був би пейзаж, якби художник намалював його не ранньою весною, а влітку/восени? Чи можна в цьому разі залишити попередню назву картини? – до картини О.Саврасова «Граки прилетіли»);

- «удавана присутність» (наприклад: «Давайте увійдемо до цієї картини, станемо біля цієї берези, закинемо голову й подивимось... Яке небо ви побачили над головою? Давайте прислухаємось, які звуки ви чуєте навколо? Як ви будете поводити себе в цьому лісі? Ви будете бігати, кричати, галасувати чи тихо й спокійно гуляти лісом? – до картини І.Левітана «Березовий гай» чи А.Куїнджі «Березовий гай»).

Захопливе ознайомлення розумово відсталих учнів з образотворчим мистецтвом розширює їхній світогляд, учить бачити й розуміти прекрасне, збагачує словниковий запас відповідною термінологічною лексикою. При цьому слід відзначити, що "розвиток усного зв'язного мовлення на у процесі ознайомлення з художніми творами можливий лише в тих випадках, коли учні відчувають радість, захоплення, задоволення у зв'язку зі сприйманням прекрасного, мають бажання самостійно висловити свої міркування" [7, с.40]. Разом з тим під впливом корекційно-виховної роботи в учнів розширюється сфера чуттєвого пізнання. На основі розвитку мислення й мовлення створюються передумови для формування елементарних естетичних суджень. Естетичні переживання сприяють загальному загостренню відчуттів, особливо відчуттів кольору, кольоропоеднань, ритму, динаміки. Через емоційне сприймання, осмислення змісту й виражальних засобів образотворчого мистецтва в їх єдності, оволодіння основами образотворчої грамоти, самостійну творчість учні опановують доступну їхній свідомості естетичну оцінку явищ навколишньої дійсності.

Окремі прийоми роботи з розвитку мовлення розумово відсталих школярів на уроках образотворчого мистецтва описані в підручнику для студентів дефектологічних факультетів "Образотворча діяльність учнів допоміжної школи" [1]. Т.Головіна пропонує формувати супроводжуючу функцію мовлення шляхом називання послідовності графічних дій, що виконуються під час відтворення художнього образу, регулюючи – шляхом розуміння інструкцій, виконання словесних вказівок, прийняття вербальної допомоги.

Як бачимо, в методичній літературі пропонується послідовна інтеграція слова і образу, спрямована на вдосконалення знань і умінь як

з образотворчого мистецтва, так і з мови. Можна стверджувати, що незалежно від етапу навчання чи виду образотворчої діяльності, супровідні мовленнєві завдання відіграють важливу роль у формуванні в розумово відсталих учнів наочно–образного та логічного мислення, позитивного ставлення до навчально–практичної діяльності, поглиблюють свідомість й повноту художньо–естетичних знань, розвивають особистість в цілому. На постійну увагу заслуговують такі методичні прийоми роботи зі словом, як активне спостереження, тлумачення і застосування відповідної лексики, порівняння, обговорення та аналіз об'єктів спостереження, коментування задуму, пояснення завдання, планування образотворчої діяльності, здійснення контролю за своєю роботою, застосування ігрових елементів та ділових ігор, використання літературного матеріалу як орієнтиру у творчому пошуку. Мета цієї роботи, спрямування залишаються незмінними. Міняються часткові завдання, обсяг відомостей, рівень вимог, що зумовлено індивідуальними та віковими особливостями, рівнем знань, пізнавальними можливостями розумово відсталих дітей та підлітків. Однак, на жаль, описані в методичній літературі прийоми роботи ще не набули широкого застосування у викладанні образотворчого мистецтва в практиці допоміжної школи, залишаючись надбанням вчених, методистів та педагогів–практиків.

Цілком очевидно, що вчитель–дефектолог, який викладає образотворче мистецтво у допоміжній школі (у класній та гуртковій роботі) повинен володіти як необхідними художніми знаннями і графічними навичками, так і всіма методами і прийомами роботи з розвитку зв'язного мовлення на цих заняттях.

Література:

1. Головина Т.Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы. – М.: Педагогика, 1974.– 118с.
2. Грошенков И.А. Занятия изобразительным искусством во вспомогательной школе: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 175с.
3. Дмитрієва І.В. Бесіди з образотворчого мистецтва в середніх класах допоміжної школи: Навч.–метод. посібник. – Слов'янськ, 2004. – 111 с.
4. Калантарова С.А. Эмоционально–эстетическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы на уроках изобразительного искусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.– М., 1988. – 18 с.
5. Пикуза Я.И. Использование произведений изобразительного искусства для эстетического воспитания умственно отсталых учащихся //Опыт работы специальных школ Сибири. – М., 1966.– С.11–15.
6. Плешканівська Г.М. Естетичне виховання засобами живопису в допоміжній школі //Питання дефектології: Республ. наук.–метод. зб. /Відпов. ред. М.Д.Ярмаченко. – К.: Рад. шк., 1972.– С.62–68.
7. Стадненко Н.М. Використання сюжетних картин у допоміжній школі. К.: Рад. шк., 1962. – 76 с.
8. Шилова Е. Развитие речи учащихся младших классов на уроках декоративного рисования во вспомогательной школе //Дефектология. – М.: 2000, № 3. – С.44–46.

ЗМІСТ

ВИЩА ШКОЛА

АВДІЯНЦ Г.	3
<i>ТВОРЧИЙ САМОРОЗВИТОК СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i>	
БОНДАРЕНКО О.	10
<i>ДИДАКТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ</i>	
ВЛАСЕНКО К.	15
<i>СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ</i>	
ЄВТУХОВА Т., ОМЕЛЬЧЕНКО С.	21
<i>ПРИНЦИП ТВОРЧОСТІ І САМОСТІЙНОСТІ В НАВЧАННІ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ</i>	
ЗАМКОВА О., ТКАЧЕНКО Т.	25
<i>КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВУЗІ</i>	
КОЖЕВНИКОВ В.	34
<i>ОРГАНІЗАЦІЙНО–ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ І ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ (ПРОГРАМА ЕКСПЕРИМЕНТУ ДЛЯ КЕРІВНИКІВ ПРОФІЛЬНИХ ШКІЛ, ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ, УЧИТЕЛІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ)</i>	
СЕМЕНЕЦЬ Д., НЕСТОРУК Н., АСТАПОВ С.	48
<i>ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ДИСЦИПЛІН ЕЛЕКТРОННОГО ЦИКЛУ</i>	
РОГАНОВА М.	52
<i>ДУХОВНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬО–ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ</i>	

РОМАНКЕВИЧ Н., ГЕРАСИМОВА Я., ВОБК Н.	58
<i>ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ КУРСУ “ТЕХНОЛОГІЯ ПРИГОТУВАННЯ КУЛІНАРНИХ СТРАВ”</i>	
СИДОРЕНКО В., ЯРОВИЙ К.	64
<i>КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ</i>	
СМОЛЯКОВ С.	71
<i>ТЕХНОЛОГІЯ ОБУЧЕННЯ В ВУЗЕ І УЧЕБНИЙ ТЕКСТ</i>	
ХАРЧЕНКО Н.	75
<i>ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ ПРОФЕСІЙНО– ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ ВИКЛАДАЧА В ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ</i>	
ХИЖНЯК А.	83
<i>ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТЯТЕЛЬНОЇ РАБОТИ СТУДЕНТОВ</i>	
ЦИБУЛЬКО Г., БРАЙКО М.	86
<i>РІЗНОМАНІТНІСТЬ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ ПЕРЕДАЧІ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ</i>	
ЧЕБОТКОВА Н., ГЛАВАТСКИХ І.	90
<i>ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОСТЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ–ЗАОЧНИКОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</i>	
ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ	
АНАНЬЯН Е.	97
<i>НОВІ ІНОЗЕМНІ МОВИ ЯК ЗАСІБ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ГІМНАЗИСТА ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	
КОВАЛЬОВА О.	104
<i>В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ</i>	
КОНОШЕНКО С.	111
<i>ІСТОРІКО–ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВХОДЖЕННЯ КАТЕГОРІЇ «РЕАБІЛІТАЦІЯ» В ПЕДАГОГІЧНУ НАУКУ</i>	

ЛЯХ Г.	121
<i>ПРОБЛЕМИ ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ</i>	
МАСІЧ В.	129
<i>РОЗВИТОК ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТОЛІТТЯ</i>	
ПАНАСЕНКО Е.	136
<i>ЕТНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ</i>	
ПШЕНИЧНИЙ М.	141
<i>ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО ВИРОБНИЧО-ТЕХНІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	
САЯПНА С.	147
<i>ПРОБЛЕМИ СТОСУНКІВ ВЧИТЕЛЯ І УЧНЯ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ СТ.</i>	
СИПЧЕНКО О.	152
<i>ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ ЯК ОСНОВА СТВОРЕННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)</i>	
ЩУКА Г.	158
<i>ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ МОЛОДІ В ШКОЛАХ УКРАЇНИ У 60–80–ТІ РР. ХХ СТ. (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЧАСОПІСУ „РАДЯНСЬКА ШКОЛА”)</i>	
ФАТАЛЬЧУК С.	166
<i>МАТЕРІАЛЬНИЙ СТАН ГІМНАЗІЙ СХІДНОУКРАЇНСЬКОГО РЕГІОНУ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ</i>	
ЗАГАЛЬНА ШКОЛА	
БАБЕНКО О.	174
<i>ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ</i>	

БОРИСОВА С.	179
<i>РЕЗУЛЬТАТИ ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЗА ПРОБЛЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ „РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ”</i>	
ГРИНЬКО В.	187
<i>ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ І РОЗВИТКУ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ»</i>	
КОХАН І.	190
<i>СУЧАСНІ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ШКОЛАХ США ТА ВЕЛИКОБРИТАНІЇ</i>	
РИБЄНЦЕВ В.	194
<i>ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИЧИН НЕУСПІШНОСТІ ШКОЛЯРІВ ТА ВІДВЕРНЕННЯ ЇХ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ</i>	
ТИЩЕНКО Л.	199
<i>ВИКОРИСТАННЯ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАЛЕКТОЛОГІЇ</i>	
ПОЧАТКОВА ШКОЛА	
КОРКІШКО О.	204
<i>БЕСІДА ЯК МЕТОД ВИХОВАННЯ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	
КРУТІЙ В.	209
<i>ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ І ПРИРОДОЗНАВСТВА У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ</i>	
КУЗЯКІНА М.	215
<i>ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ЖИТТЄВОЇ ПОЗИЦІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ</i>	
ВИХОВАННЯ	
ВИШНЕВСЬКА Л.	221
<i>ГЕНЕЗІС ІДЕЙ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ІСТОРІЇ ОСВІТИ – ОДНА З ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ</i>	

ЧЕПИГА В., КРИВОХВОСТОВ В., ЧУГАЙ С.	227
<i>МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ ВЕЛИЧАЛЬНИХ ПІСЕНЬ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ</i>	
ДОШКІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ	
ІКУНІНА З., ПРОКОПЕНКОВ.	233
<i>ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДИТИНИ ДО ОВОЛОДІННЯ НАВЧАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ</i>	
ЛАУНБРАУН М.	238
<i>ЕМОЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗА ДОПОМОГОЮ ЕЛЕМЕНТІВ КАЗКОТЕРАПІЇ</i>	
ЕСЬКОВА А., КАЛМИКОВ Г.	243
<i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ТА ПОДОЛАННЯ ГІПЕРАКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ</i>	
ПСИХОЛОГІЯ	
БАТУРИНЕЦЬ К.	249
<i>ВПЛИВ МОТИВАЦІЙНИХ АСПЕКТІВ НА РІВЕНЬ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ</i>	
БІЛОУС Т.	254
<i>ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКТОР ЯК ЗАПОРУКА УСПІШНОСТІ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</i>	
ЗОЗУЛЯ О.	257
<i>ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ У ЛЮДЕЙ З ХРОНІЧНИМИ СОМАТИЧНИМИ ХВОРОБАМИ</i>	
ІВАНОВА О.	264
<i>ВПЛИВ ЗАХИСНИХ МЕХАНІЗМІВ НА МІЖОСОБИСТІСНІ КОНФЛІКТИ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ</i>	
КОСТЕНКО Н.	269
<i>ВПЛИВ СТАТЕВИХ ТА ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ВІДМІННОСТЕЙ НА ПРОЯВ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКІВ</i>	

МАЛАЗОНИЯ С.	274
<i>САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА</i>	
ОСТОПОЛЕЦЬ І., РЯБЧЕНКО В., ШЕВЧЕНКО О.	277
<i>ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ЇЇ ВПЛИВ НА УСПІШНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ</i>	
ПЧОЛКІНА Н.	285
<i>ОСОБИСТІСНІ І ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА</i>	
ЧХАН О.	290
<i>ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ</i>	
ШАЙДА Н., ГЕСНКО С.	294
<i>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ</i>	
ДЕФЕКТОЛОГІЯ	
ДМИТРИЄВА І.	299
<i>МЕЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ З МОВОЮ В ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ</i>	

ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Науково-методичний збірник

(Випуск XXXI)

Відповідальний за випуск:

**Глущенко В.А., доктор філологічних наук, професор,
проректор з наукової роботи СДПУ**

Статті друкуються в авторській редакції.

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

Макет і верстка – *Черкашина Л.А.*

Підписано до друку 01.06.2006 р. Ум. др. арк. 19,5
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

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.

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).

Підприємець Маторін Б.І.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДЦ №74, видане Державним комітетом інформаційної політики, телебачення та радіомовлення

України від 10.02.2004 р.

Зам. № 234. Тираж 100 прим.

84116, м. Слов'янськ, вул. Г. Батюка, 19.

Тел./факс (06262) 3-20-99