ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ РЕГІОНАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ
ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ

Науково-методичний журнал

ВИХОДИТЬ ОДИН РАЗ НА КВАРТАЛ

№ 3 (15)

Херсон

2006

Засновник: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

Свідоцтво про державну реєстрацію серія ХС №227 від 3.12.2002 р.

Видається з 2003 року

Редакційна колегія:
Головний редактор А.М. Зубко
Заступник головного редактора Т.Г.Морева
Відповідальний секретар В.В.Кузьменко
Б.М.Андрієвський
Є.П.Голобородько
А.М.Гуржій
М.М.Заброцький
В.В.Клименко
Г.О.Михайловська
О.О.Морев
В.В.Олійник
М.І.Пентилюк
Л.А.Пермінова
Н.А.Побірченко
О.В.Саган
В.А.Семіченко
В.К.Сидоренко
Л.І.Слободенюк
Н.В.Слюсаренко
Н.І.Чабан
Г.С.Юзбашева
Технічний редактор Л.А.Гончаренко

Комп'ютерна верстка – І.В.Воскова, П.Л.Ковальов

Адреса редакції: Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів
вул. Покришева, 41
м. Херсон, 73034
Тел. (0552) 54-02-00 E-mail: suitti@norma4.ks.ua

Редакція рукописів не рецензує і не повертає.
Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.
Редакція не листується ні з авторами, ні з читачами.
За точність даних, наведених у статтях, відповідають автори.

© Таврійський вісник освіти, 2003

ЗМІСТ

Історія освіти **5**

Меренков В.Ю. Деякі аспекти вирішення міжнаціональних проблем із світового досвіду 5

Наука — школі **10**

Савенок Л.А. Методичні та теоретичні аспекти використання історико-правових сюжетів у шкільному курсі всесвітньої історії 10

Юркова Т.Ф. Особливості процесу формування ціннісного ставлення школярів до природи 20

Інновація: теорія і практика **28**

Довдер В.О., Кожухар М.В. Проблемне навчання на уроках трудового навчання 28

Панагушина О.Є. Молодіжні організації як форма об'єднання дітей і молоді 34

Falus I. A pedagógussá válás folyamata 38

Флорецкая Т.И. Проблемы обучения письму и письменной речи на английском языке и пути их решения 59

Шапіро Г.П., Зубко Н.І. Активізація пізнавальної діяльності учнів на уроках біології через упровадження активних та інтерактивних технологій навчання 66

Освіта впродовж життя **73**

Воробйова Р.Н., Щербина С.І. Діяльність інформаційного центру бібліотеки в освітньому процесі загальноосвітнього навчального закладу 73

Калініченко Т.О. Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з малювання у старшій логопедичній групі 78

Соценко Г.О., Стребна О.В. Сертифікація вчителів початкових класів – нова ініціатива Міжнародної Асоціації «Step by Step» 85

На допомогу педагогу **91**

МАТЕРІАЛИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИТАНЬ

«Фундатор українського дошкілля: Софія Русова»

Чабан Н.І. Кожен педагог мусить мати філософічне розуміння життя…

(про педагогічні читання до 150 річниці від дня народження Софії Русової) 91

Андрієвський Б.М. Ідеї С.Русової у громадянському вихованні молодшого школяра 93

Антонюк Н.В. Мовленнєвий розвиток дітей. Використання педагогічної спадщини С.Русової 95

Воронюк І.В. Ідеї С. Русової – у початкову школу. «Нова школа» (за С. Русовою) 99

Горстка Е.И. Взгляды Софии Русовой на физическое развитие и укрепление здоровья 107

Демірова С.Ф. Дитяча гра-забавка (за С.Русовою) 113

Іващенко В.М. Розвиток творчих здібностей старших дошкільників у дитячому садку засобами гурткової роботи 120

Колотілова Г.Б. Національна система виховання 126

Кузьменко Л.Є. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку у педагогічній спадщині Софії Русової 132

Мельниченко І.Б. Екологічне виховання дітей дошкільного віку (за методикою С.Ф.Русової) 135

Микитенко Л.А. Софія Русова про фізичний розвиток дітей 140

Миц Н.О. Розвиваємо мовлення дітей старшого дошкільного віку 146

Ніконенко І.М. Ідеї Софії Русової у початковій школі сьогодення 153

Остапенко Г.О. Втілення ідей С.Русової в розвиток фізичного виховання дітей 160

Раєвська І.М. С.Русова про становлення української національної школи 165

Рідкоус О.В. Роль жінки у дошкільному вихованні 170

Саган О.В. Внесок С.Русової у становлення національної початкової школи 175

Славневська Н.Г. Софія Русова про фізичний розвиток дітей дошкільного віку 181

Слюсаренко Н.В., Крижній В.А. Софія Русова про виховання підростаючого покоління 188

Стребна О.В. Софія Русова – учений, педагог, громадський діяч (до 150-річчя з дня народження) 194

Сухіна Л.А. Ідеї С.Русової в дошкільному вихованні 207

Черепаня Н.І. Ідеї Софії Русової у підготовці дошкільників до систематичного навчання 213

Скарбниця методичних ідей **215**

Горлова О.А. Ігрові моменти на уроках математики в 7-8-х класах 215

Казачкова Л.М. Роль мистецтва у формуванні світоглядної культури старшокласників 218

Крайня М.І., Данилова О.П. Особливості мовленнєвої діяльності учнів 5-6 класів 12-річної школи на уроках української мови 224

Кулькіна Є.П., Булавіна В.М., Мадіч І.В. Роль музичного керівника в розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку 234

Психологія **243**

Боянжу М.Г. Психологические особенности индивидуального и дифференцированного подхода в обучении 243

Филиппова В.П. Роль невербальных средств общения учителя в адаптации шестилетних учащихся к школе 256

Творчий портрет **263**

Єлькіна В.В., Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В. Я-концепція Віолетти Петрівни Філіппової 263

Відомості про авторів **266**

Меренков В.Ю.*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВИРІШЕННЯ МІЖНАЦІОНАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ

Міжетнічні стосунки є однією з найбільш складних проблем, яка зачіпає як організацію державного й громадського життя всередині кожної країни, так і міждержавні стосунки.

Послаблення міжнародної напруги в сучасному світі дозволяє досягти шляхом угод і переговорів урегулювання міжетнічних конфліктів, передбачити можливість реабілітації народів, які стали жертвою репресій. Проблема етнічних чи національних меншин сьогодні набуває яскраво вираженого гуманітарного значення, стає предметом міжнародного співробітництва держав, їх внутрішнього законодавства. Як відомо, ознакою правової держави є визнання рівності громадян перед законом.

Як свідчить практика, права таких меншин гарантуються лише за умови ефективної взаємодії міжнародного і внутрідержавного права, норми яких покликані забезпечити їх захист та розв'язання конфліктів мирним шляхом. У той же час відсутність конституційних гарантій, належної взаємодії міжнародного і внутрішнього права може призвести як до погіршення становища етнічних груп в окремій країні, так і до ускладнення міжнародної ситуації в цілому.

Для України розроблення концепції державної політики щодо національних меншин, включаючи конституційно-правові аспекти її закріплення, є актуальною проблемою не тільки науково-теоретичного, але й насамперед прикладного порядку.

Поліетнічний склад населення України й складне соціально-політичне становище на терені колишнього СРСР, бажання розбудувати правову демократичну державу й визначитись у стосунках із новими незалежними державами висунули на перший план перед нашою державою завдання ефективного забезпечення прав осіб, які належать до етнічних чи національних меншин.

Актуальність усебічного дослідження статусу національних меншин України обумовлена необхідністю становлення демократичної правової держави, еволюційного розвитку громадянського суспільства. Таке суспільство має бути повернене обличчям до кращих надбань світового досвіду, де національні меншини роблять значний внесок у формування

* © *Меренков В.Ю.*

демократичних національних держав і функціонування стабільних політико-правових систем, позитивно впливають на ефективність різноманітних державно-політичних і громадських інституцій. Така роль національних меншин безпосередньо випливає з їх сприйняття як невід'ємної складової загальнонаціональної культури кожного суспільства.

Щодо імплементації міжнародних стандартів прав етнонаціональних меншин у конституційному законодавстві й практиці держав – членів сучасного міжнародного співтовариства найбільш ілюстративним є порівняльний досвід трьох держав – Бельгії, Канади і України. У Бельгії вона вирішується зміною форми державного устрою, у Канаді – за рахунок модифікацій у діяльності існуючого державного механізму, в Україні, як і в абсолютній більшості інших держав, на рівні захисту громадянських прав і свобод.

Населення Бельгії географічно поділене на «мовні громади», які більшою частиною сконцентровані на територіях Валлонії – франкомовна, та Фландрії – голландськомовна. Столиця Брюссель є двомовною. Існує також невелика німецькомовна громада. Протягом більшої частини історії Бельгії французька мова була домінуючою, хоч голландськомовна частина населення завжди була більшістю в кількісному відношенні. Відчуваючи певну несправедливість свого положення, голландська громада стала виявляти незадоволення і час від часу вимагала змін ситуації, кульмінацією чого стали зміни Конституції та законів у 1990-х роках. Нині Конституція починається з речення «Бельгія поєднує три культурні громади: французів, голландців та німців. Кожна громада бере участь у здійсненні державної влади…». У новій редакції Конституції ці громади, як єдині спільноти, розглядаються як носії єдиної державності в рамках якісно нового федеративного устрою Бельгії.

Головною метою реформи в Бельгії було надання голландській громаді рівного з французькою громадою статусу. Суть полягає в тому, що «культурна система має бути французькою в Валлонії і фламандською у Фландрії». Майже для всіх практичних цілей закон вимагає вживання мови відповідного регіону на його території незалежно від персональних преференцій. Урядові установи мають виконувати свої функції французькою мовою у Валлонії і голландською у Фландрії, це ж стосується й підприємств. Школи можуть викладати будь-яку мову як предмет, але мусять вживати офіційну мову регіону як мову викладання; в іншому разі вони

будуть позбавлені урядової фінансової підтримки, а видані свідоцтва про освіту не матимуть чинності. За цим самим правилом університет Лувена, розташований у Фландрії, але викладання в якому традиційно велося французькою мовою, мав перейти на голландську мову. Двомовність відкидається на тій підставі, що це б «порушило традиційний характер та індивідуальність обох громад». Більше того, французькій та голландській мовним громадам гарантується територіальна цілісність: кордони мовних регіонів не мають змінюватися, незалежно від переселення людей.

Таким чином, Бельгія у своїй політиці ґрунтувалася на принципі, що кожна мовна громада має право на збереження своєї культури, тим самим сприяючи піднесенню поваги до індивідуальних прав. Одне з пов'язаних із цим питань розглядалося Європейською комісією з прав людини, а потім європейським судом з прав людини. По суті, питання полягало в тому, що якщо більшість школярів навчаються їх рідною мовою, чи позбавляються інші рівного поводження, якщо вони цією мовою не навчаються; з незначними зауваженнями і Комісія, і Суд визнали правомірність політики Бельгії. Те, що робила Бельгія, було розумним і непримусовим, а значить не було дискримінацією.

Хоч можливим було й прийняття іншого рішення, але слід визнати, що прийняте характеризується достатньою обґрунтованістю. Найважливішим підґрунтям для нього є таке положення Конституції: мовні громади (етнонаціональні меншини) Бельгії є корпоративними істотами з рівними правами, включаючи рівне право на збереження своєї культури. Такий підхід в Бельгії є загальновизнаним. Його наслідки для індивідів можуть бути різними. З одного боку, свобода вибору мови дещо обмежується, а встановлення квот для набору на державну службу та в кабінет зменшують можливості, відкриті на основі оцінки індивідуальних якостей. З іншого боку, члени фламандської громади відчувають психологічне задоволення, у якому їм довго відмовляли. Вони не могли задовольняти свої національні почуття, коли мали відмовлятися від фламандської мови з метою отримати вищу освіту та певні професії, або коли вони бачили, що керівні посади майже в усіх галузях займають представники франкомовної громади. Другорядний статус їхньої мови викликав почуття другорядності й у самих фламандців. З мовною реформою така ситуація змінилася. Нині фламандська громада може формувати свою власну еліту, а індивіди можуть

відчувати більшу повагу до себе через покращення статусу їхньої групи. У певних випадках особи, які належать до етнонаціональних меншин, мають кращі можливості для реалізації своїх потреб через групу, членами якої вони є, аніж якимось іншим чином. Важливо також, що політика Бельгії в цьому питанні мала небажанні наслідки лише для невеликої кількості осіб, переважно тих, хто, розмовляючи мовою однієї групи, проживав в іншому мовному регіоні. Ця обмежена кількість осіб може уникнути цих негативних наслідків, переїхавши до регіону панування їхньої мови. Бельгійська політика спрямована, таким чином, не на розчинення мовних груп, а на їхню територіальну консолідацію. Ці міркування підтверджують правильність рішення, прийнятого європейською Комісією та Судом, які визнають правомірними певні обмеження прав індивідів.

Проблеми, що стосуються мови, не є особливою рисою Бельгії, вони виникають у будь-якій країні світу. Навряд чи можна назвати підстави для того, щоб піддавати сумніву право кожної етнонаціональної меншини на збереження своєї мови. У той же час методи, що застосовуються для забезпечення цього права, не повинні бути необґрунтовано обтяжливими для інших.

Політика в галузі мовних прав етнонаціональних меншин тісно пов’язана з проблемами освіти. Національна меншина, яка хоче зберегти свою культури, у більшості випадків вимагає, щоб її мова була мовою викладання в школах. Така норма діє, як було показано вище, у Бельгії. З метою сприяння розвитку національної мови в школах можуть створюватися класи з різними мовами навчання. Такий підхід використовується в багатьох країнах.

Канадська хартія прав і свобод містить положення, яке є унікальною рисою канадської правної політики – полікультурність. У секції 27 Хартії йдеться: «Ця Хартія має тлумачитися в спосіб, що узгоджується зі збереженням та примноженням різноманітного культурного надбання канадців». Ця секція є ключовим положенням для розуміння всієї Хартії, через що посилання на неї можна зустріти практично в усіх судових справах, що стосуються проблем етнонаціональних меншин. Уряд Канади започаткував політику полікультурності, коли прем’єр-міністр Трюдо в парламенті в жовтні 1971 року зробив таку заяву: «Ми переконані, що культурний плюралізм є суттю канадської ідентичності, кожна етнічна група має право зберігати та розвивати свою культуру й цінності в канадському

контексті. Сказати, що ми маємо дві офіційні мови, не значить сказати, що ми маємо дві офіційні культури, жодна окрема культура не є «офіційнішою» за іншу. Політика полікультурності має бути політикою всіх канадців».

Канадська політика полікультурності мала вплив і на інші країни. Так, переважно завдяки посиланням на полікультурність у доповіді Дорадчого комітету з питань імміграційної політики Австралії, поданого до Федерального парламенту в червні 1988 року, питання про те, чи є або чи повинно мати австралійське суспільство полікультурний характер, набуло широкого резонансу. На конференції австралійської Академії гуманітарних наук 1988 р. це питання було в центрі уваги. Конференція дійшла висновку, що протягом 200 років в Австралії не існувало такого поняття, як «чиста» австралійська культура. Проте австралійська культура представляє суміш внесків різних хвиль іммігрантів, які навіть через наступні покоління продовжували підтримувати зв'язки зі своєю історичною батьківщиною. Кожній категорії іммігрантів, таким чином, повинні бути забезпечені рівні права незалежно від національного походження.

Питання забезпечення прав етнонаціональних меншин є надзвичайно актуальним і для України.

З вищевикладеного можна зробити висновок, що права етнонаціональних меншин на повагу своєї ідентичності, традицій, мови і своєї культурної спадщини користуються загальним визнанням і знайшли своє відображення як у міжнародному праві, так і в конституціях, законодавстві окремих держав. Конкретний зміст та обсяг правових норм, що регулюють питання реалізації означених прав, можуть дещо відрізнятися в правових системах різних країн, але закріплення цих норм у конституції та законах є необхідною передумовою реального забезпечення прав осіб, що належать до етнонаціональних меншин. В Україні створено необхідну правову базу для забезпечення прав осіб, що належать до етнонаціональних меншин, яка відповідає вимогам міжнародних стандартів, а в деяких аспектах навіть ширша за них.

Література:

1. Нікітюк В.О. Статус етнонаціональних меншин. – К., 1996.
2. Міжнаціональні відносини в Україні. – К.: Етнос, 2004.
3. European Court of Human Rights, judgement of 23 July 1968.
4. Starke J.G. Multiculturalism and the Law // Australian Law Journal. – October 1988.

*Савенок Л.А.**

МЕТОДИЧНІ ТА ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІСТОРИКО-ПРАВОВИХ СЮЖЕТІВ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

В умовах розбудови громадянського суспільства в нашій країні та входження її в європейський простір особливого звучання набувають положення ст. 1 Конституції України: «Україна – суверенна і незалежна, демократична, соціальна і правова держава» [1, Ст.1]. Наголосимо на останньому – правова. Вочевидь, виховання дійсно правових переконань необхідно починати з усвідомлення цінності набутого людством у цій царині досвіду. Шкільний курс всесвітньої історії створює для цього порівняно сприятливі можливості, які не завжди використовуються належним чином.

Навчальної літератури з історії держави і права останніми роками вийшло чимало [2, 3]. На жаль, значна частина її підготовлена на застарілих теоретико-методологічних підвалинах. Значною мірою це пояснюються радянською спадщиною, коли українські науковці були, по-суті, відлучені і від вивчення всесвітньої історії, і від контактів зі світовою наукою. Тому монографічна й навчальна література українських авторів з проблем історії держави і права зарубіжних країн у радянські часи була рідкістю [4].

Отже, вважати достатнім це забезпечення не можна, оскільки освіті необхідна навчальна література з переосмисленням сталих положень та оцінок. Це дало б змогу ширше використовувати в процесі навчання інноваційні підходи, інтерактивні творчі методики, застосовувати новітні педагогічні технології.

Не слід забувати й про наявність численної російської наукової і навчально-методичної літератури, хоча ситуація ускладнюються її недоступністю для широких кіл учителів через високі ціни [5].

Загалом же наявна навчальна література дозволяє пересічному вчителю історії підготувати на цілком сучасному рівні відповідні історико-правові сюжети до шкільних уроків всесвітньої історії.

Виходячи з вищенаведеного, метою даної розвідки є аналіз методологічних і методичних підвалин викладання історико-правових сюжетів у шкільному курсі всесвітньої історії.

* © *Савенок Л.А.*

У першу чергу слід наголосити, що історія держави і права вивчає державу і право окремих зарубіжних країн та цивілізацій у процесі їх виникнення й розвитку в цілком певній конкретно-історичній ситуації, у хронологічній послідовності шляхом виявлення як загальноісторичних тенденцій цих процесів, так і закономірностей, що діють (діяли) в межах певних історичних епох, цивілізацій, країн. На відміну від загальної історії, вона вивчає не суспільство в цілому, в усіх аспектах його розвитку, а процеси становлення, еволюції, сутності й причини загибелі (розквіту) різних держав і правових систем.

Учителям варто уявляти, що історія держави і права зарубіжних країн має найтісніший зв'язок з іншими юридичними дисциплінами, передусім із теорією держави і права. Очевидно, що слід використовувати відповідний понятійний (категоріальний) апарат: походження й ранні форми держави і права; сутність, поняття і цінність права; право і права людини; норми і джерела права; основні правові системи минулого і сучасності; правовідносини; правосвідомість, правова культура і правове виховання; сутність, поняття, форми і функції держави, механізм державної влади; правова держава (історія відповідних ідей та концепцій від античності до сучасності) тощо [див.: 6].

Особливу увагу слід приділити порівняльному правознавству як засобу знайомства з основними типами правових систем світу. Методичні прийоми відповідного аналізу можуть бути різноманітні, але в методологічно-концептуальному сенсі варто вписати правові системи у відповідні цивілізації. Йдеться про класифікацію й поняття правових систем світу, а серед останніх доцільно виділити романо-германський тип правової системи, англо-американський (у т.ч. правові системи Великої Британії, США, Канади); змішані чи гібридні типи правових систем (скандинавська та латиноамериканська). Останнім часом, у тому числі у зв'язку з глобальною проблемою тероризму й «конфлікту» цивілізацій посилився інтерес до релігійно-традиційних типів правових систем, зокрема мусульманського й індуського права та далекосхідної групи правових систем – передусім китайського й японського права. Нарешті, заслуговує на увагу звичаєво-общинна група правових систем (Африка, Мадагаскар тощо), на прикладі якої добре простежується еволюція звичаєвого права від виникнення до його місця в сучасному праві [7, С.516-644].

Евристичний, пізнавальний і виховний потенціал порівняльного правознавства найкраще використати в процесі вивчення

державно-правових аспектів становлення та поступу громадянського суспільства. При цьому слід застосовувати проблемно-хронологічний підхід, що дозволить урахувати рівень підготовки й спеціалізацію класу і навіть окремих учнів. Для цього доцільно використати можливості повторно-узагальнюючих уроків. Так, усім учителям і учням можна порекомендувати проаналізувати основні тенденції поступу держави і права в епоху виникнення, становлення та розвитку громадянського суспільства [8, С.291-306; 9].

Відповідні сюжети можна зібрати в один комплекс в 11 класі чи йти за шкільною програмою в хронологічній послідовності. Але в будь-якому випадку йдеться про вплив ранніх революцій (голландської й англійської) на формування держав нового типу, про внесок американської, французької та європейських революцій сер. XIX ст. у становлення держав з ознаками (рисами) громадянського суспільства. Далі слід подати аналіз змін форм політичного режиму (демократичного, тоталітарного, авторитарного) західних країн. З урахуванням вітчизняних реалій і майбутньої адміністративно-територіальної реформи виключного значення набуває узагальнення світового, передусім європейського, досвіду щодо еволюції форм державно-територіального устрою. Важливо пояснити учням детермінуючі чинники (із наведенням позитивних і негативних прикладів) утворення простих (унітарних) і складних, у тому числі федеративних, форм державно-територіального й політико-територіального устрою [8, С.344-387].

Належної уваги потребує аналіз функцій та механізму держави в епоху громадянського суспільства. Ідеться передусім про тенденції змін зовнішніх і внутрішніх функцій, висвітлення ролі судових органів у державному механізмі. з цієї темі можна підготувати огляди по країнах – США, Великій Британії, Франції і Німеччині [8, С.403-419; 10].

Важливим для розуміння правових підвалин функціонування країн громадянського суспільства є виявлення закономірностей становлення та розвитку конституційного права. Ідеться про характеристику основних етапів і тенденцій поступу цієї галузі права в країнах західної цивілізації, у тому числі формування засад конституційного права, його джерел, виділення провідних рис поступу в XIX і XX ст. Не менший інтерес становить узагальнення досвіду діяльності основних інститутів конституційного права [11].

Далі запропонуємо учителю на вибір розглянути в порів-

няльному ракурсі тенденції поступу цивільного і кримінального права. Скажімо, цивільне право можна проаналізувати в порівняльно-проблемний спосіб, поклавши в основу цивільне право провідних країн континентальної й англо-американської правових сімей. У такому випадку послідовно аналізуються джерела цивільного права і процесу, основні інститути цивільного права й суміжні з цивільним нові галузі – трудове, сімейне, екологічне тощо, а по можливості з порівнянням регулювання цивільних правовідносин двох основних світових систем права. Аналогічно можна зробити щодо кримінального права і процесу.

Щодо теоретико-методологічних підвалин. Принципової ваги набуває комплексне, системне використання адекватних історичному матеріалу й методиці методологічних підходів, причому йдеться про застосування принципів додатковості й альтернатативності. Застережень у цьому сенсі є обмаль, їх можна звести до таких постулатів. По-перше, законом заборонена політична діяльність в освітніх закладах, а тому при аналізі будь-яких державно-правових феноменів слід виходити із загальнолюдських, а не класово-партійних цінностей. По-друге, треба пам'ятати про світський характер освіти в нашій державі й, відповідно, використовувати наукові методи пізнання та виховання. Нарешті, слід категорично відмовитись від монізму (абсолютизації будь-якого одного методу пізнання) і редукціонізму (штучного спрощення) у процесі вивчення історико-правових явищ.

Поза всякий сумнів, історико-правові сюжети в шкільному курсі всесвітньої історії не мають нагадувати соціологію, тобто знання фактичного матеріалу при вивченні історії держави і права необхідне й обов'язкове. До фактів історії держави і права зарубіжних країн належать правовий статус соціальних груп населення, структура державного апарату, судова система, характер військової організації, правові джерела, окремі галузі й інститути права тощо.

Звичайно, знання фактажу ще не є достатнім для опанування історико-правових сюжетів шкільного курсу всесвітньої історії. Учителю необхідно факти узагальнити й пояснити, визначити їх місце і роль у державно-правовому поступі. Щоб пізнати об'єктивні закономірності, необхідно використовувати загальнонаукові, загальногуманітарні й спеціальні пізнавальні підходи.

Скажімо, порівняльно-історичний метод дозволяє виявити загальне й особливе в державно-правовому поступі різних цивілізацій, країн або систем права. Лише тоді історико-правові сюжети постануть не як безкрайній калейдоскоп дат, постатей,

подій та інститутів, а як закономірна зміна певних державних форм і правових систем. Використання порівняльно-правового методу дає можливість викласти матеріал не лише за окремими державами, а узагальнено, групуючи його за цивілізаціями, епохами, регіонами, державно-правовими інститутами. Такий метод, за нашим досвідом, набуває особливої переваги при аналізі історико-правових сюжетів Давньосхідного й Античного світу, Середньовічної й Індустріальної доби тощо.

Це аж ніяк не заперечує конкретно-історичних підходів, вимоги висвітлювати будь-який державно-правовий феномен у цілком певних соціально-історичних просторі й часі. Власне, це співпадає з існуючими вимогами держстандартів щодо викладання історії в середній школі. Так, будь-який державно-правовий феномен існує (виникає, розквітає, занепадає) у певному соціальному просторі. Виходячи з постулатів філософської антропології (йдеться передусім про соціальну природу людини й сутність людського суспільства) із соціальної природи людини й суспільства логічно витікає наявність основних складових соціального простору – матеріальної, емоційної, інтелектуальної, духовної, моральної. Безумовно, такий поділ є доволі умовним і може існувати лише в абстракції. Проте в сенсі методології та методики такий підхід є продуктивним [12, С.372-403].

Повертаючись до конкретно-історичного підходу, наголосимо, що такий підхід передбачає розгляд державно-правових явищ у тих особливих і неповторних умовах, у яких вони склалися та еволюціонували, тобто саме в тому соціальному середовищі (соціальному просторі), яке й обумовлює своєрідність, а нерідко й унікальність певної держави, соціально-правової структури населення, системи права чи судоустрою. Використання порівняльного (історико-правового) методу, навпаки, дозволяє простежити, виявити та проаналізувати певні загальні й специфічні закономірності та схожі ознаки в поступі держави і права в один і той же час, але в різних країнах чи цивілізаціях (синхронне порівняння) чи у різний історичний час, точніше в різні історичні епохи (діахронне порівняння). Оскільки держава і право вже на початкових стадіях уявляли собою достатньо складні та ієрархізовані соціальні утворення, то для їх вивчення в історико-правових студіях надійним, випробуваним та ефективним зарекомендував себе метод системного аналізу.

Для вчителів старшого покоління наголосимо, що К.Маркс неодноразово й ефективно використовував системний аналіз. Так, за допомогою даного методу можна виділити зі всієї взаємо-

пов'язаної сукупності державно-правових структур (інститутів) та явищ ті окремі елементи, у яких найбільшою мірою проявляються сутнісні ознаки чи, навпаки, ті, що є втіленням унікальності та неповторності певних держав чи правових систем.

Досвід свідчить, що значні труднощі виникають в учнів при вивченні структури центральних органів влади та управління певної держави, організації її адміністративно-територіального поділу, судоустрою тощо. Ще складнішими бувають спроби пояснити (а учням зрозуміти) еволюцію державного ладу, осягнути характер цих змін. Наголосимо, що з точки зору методики викладання подолати ці труднощі можна за допомогою схем (на будь-яких носіях, у т.ч. електронних) державного устрою, державно-правового розвитку, територіального поділу тощо. Чіткість, якість, систематизація і навіть певний аналіз – такі можливості дає побудова відповідних схем для відображення еволюції державно-правових інститутів. У більшості випадків сучасна навчальна література містить достатню кількість подібних схем, діаграм, таблиць тощо.

Навчити осмисленому, творчому розумінню державно-правових явищ та інститутів, умінню бачити їх у взаємодії, суперечливому поступі можна лише на основі науково обґрунтованої періодизації історії держави і права. Наголосимо, що ця проблема не отримала остаточного вирішення через дискусійність відповідних критеріїв навіть у навчальній літературі [див.: 2; 5 і т.д.]. У даному випадку зауважимо, що викладання відповідних сюжетів у шкільному курсі всесвітньої історії має відбуватись переважно в межах державної програми шкіл. Безумовно, при викладанні в спеціалізованих середніх закладах чи класах спеціальних курсів (спецкурсів) можна і навіть слід (ураховуючи передусім особливості аудиторії) використовувати спеціальну, історико-правову, періодизацію. Краще використовувати не авангардно-модерну, а випробувану й усталену в тій навчально-методичній літературі, якою мають змогу користуватися вчитель і учні. Скажімо, у підручнику подружжя запорізьких викладачів Л. і С. Бостонів виділено два великих історичних періоди: 1 – епоха кастово-станового суспільства і 2 – епоха громадянського суспільства [8, С.3]. До позитивних аспектів такої періодизації слід віднести відмову від штучного з точки зору державно-правого розвитку поділу історії держави і права країн західної цивілізації на нову й новітню. Цілком виправданим є поділ кожного із цих великих періодів на дві макроцивілізації – західну і східну. Утім і негараздів у такому підході чимало: як

можна віднести до станово-кастового суспільства античні держави, наскільки коректно вести мову про громадянське суспільство щодо XVI – XVIII ст. тощо.

Зрозуміло, що це аж ніяк не заперечує певної корекції при використанні найбільш розповсюджених підручників. Так, у підручнику О.Шевченка власне періодизація відсутня, і матеріал розподілений у хронологічній послідовності по країнах – від Стародавнього Єгипту до новітніх часів США, Франції, Великої Британії тощо. Безумовно, з одного боку, це не дуже добре. Але, з іншого, це дозволяє компанувати матеріал згідно з будь-якими схемами з відповідних тематичних кубиків, наче в дитячому конструкторі [13, С.303].

І все ж одне застереження щодо хронології слід чітко висловити. Йдеться про вульгарну «марксистсько-ленінську» п'ятичленку (сумнозвісний формаційний підхід). Суспільно-історична практика і хода історії довели хибність цих концепцій.

Тому в історико-правових сюжетах варто використовувати може і дещо схематичну, але цілком пристойну періодизацію за епохами. Йдеться про виділення таких основних епох: стародавній світ (з поділом на стародавній схід й античність), середньовіччя, нові й новітні часи. Кожна з цих епох є цілком певним історичним етапом у поступі держави і права.

Природно, що ця простота й зручність (з точки зору методики викладання історико-правових сюжетів у шкільному курсі всесвітньої історії) містить суттєві вади. Йдеться, по-перше, про європоцентризм та ігнорування закономірностей поступу держави і права в Азії, Африці, певним чином Латинській Америці. По-друге, недооцінюються (якщо не сказати ігноруються) соціальні критерії.

Що ж робити? Відповідь проста – ідеальних періодизацій не було, немає сьогодні й не буде завтра. По-друге, будь-яка періодизація є умовною, але з методичної точки зору краще мати недосконалу періодизацію, ніж не мати ніякої. По-третє, запропоновану періодизацію можна і слід доповнити цивілізаційним підходом, соціальним аспектом (реалізація державно-правових закономірностей через внутрішній світ і досвід людини, що відбивається у способі її життя, світогляді, системі цінностей, учинках). Слід пам'ятати також про умовність категорій «давність», «середньовіччя» щодо Сходу, «нарізані» епохи слід доповнити категоріями рабовласництво, феодалізм, буржуазне суспільство тощо. Знов-таки повертаючись до методологічного принципу додатковості (ідеться про обов'язковість урахування концепту-

альних цивілізаційних, історико-політичних, ідеологічних і релігійних чинників політичної влади), головний інститут політичної системи суспільства, який спрямовує й організує за допомогою норм права спільну діяльність людей і соціальний груп, захищає права та інтереси громадян. Акумулюючи у своїх руках владні повноваження, держава політично інтегрує суспільство і представляє його як у внутрішніх, так і зовнішніх стосунках.

Для держави характерні ознаки, що відрізняють державу від суспільства та його політичних організацій: наявність особливого апарату управління (публічної влади); суверенітет, тобто її незалежність і самостійність у здійсненні внутрішньої і зовнішньої політики; виключне право на прийняття законів та інших нормативних актів, обов'язкових для всього суспільства або його частини; наявність апарату примусу; виключне право держави визначати грошову систему, встановлювати і стягувати податки та інші примусові збори з населення для суспільних потреб, утримання апарату управління тощо.

Призначення держави реалізується через її основні функції. У найзагальнішому значенні вони класифікуються на внутрішні та зовнішні. Більш конкретним є поділ функцій держави на економічну, політичну, ідеологічну, соціальну, екологічну, забезпечення правопорядку тощо. Щодо здійснення політичної влади виділяють три головні функції – законодавчу, виконавчу й судову, хоча іноді до них долучають контрольно-наглядову.

Політичні фактори державної влади визначають форму держави, під якою розуміють організацію державної влади та її устрій. Ідеться про встановлений порядок утворення та організації вищих органів державної влади, про спосіб територіального устрою та порядок взаємовідносин центральної, регіональної і місцевої влади та, по-третє, – засоби і методи реалізації державної (передусім, політичної) влади. Отже, форма держави визначається трьома складовими: формою державного правління, формою державного устрою і типом державного (політичного) режиму.

У шкільних підручниках недостатньо уваги приділяється аналізу еволюції права, причому при висвітленні відповідних сюжетів наголос безпідставно робиться на суто класових аспектах. Між тим необхідно виховувати у школярів сучасну правосвідомість, цивілізаційну правову культуру. Тим більше, що на відміну від об'єктивного розуміння права як системи загальнообов'язкових норм, термін «право» найчастіше в навчальній літературі застосовується і в значенні суб'єктивних прав особи, закріплених

у конституціях і міжнародно-правових актах – право людини на життя, право на власність, на освіту тощо [14, С.18-24].

Право має ключове значення в урегулюванні правопорядку на національному і міжнародному рівнях, причому специфічною формою виявлення права є законодавство. Але законодавство не збігається з правом як за обсягом регульованих ним суспільних відносин, так і за внутрішньою структурою. На відміну від права, яке є сукупністю правових норм, законодавство – це сукупність законодавчих актів. Право співвідноситься із законодавством як зміст і форма.

Слід чітко зрозуміти, що сутність права визначається характером суспільно-економічного ладу і політичної структури держави. На його розвиток впливають також панівна ідеологія, традиція, релігія тощо. Змістоутворюючі фактори трансформуються у праві через волю соціальних груп, класів чи народу в цілому. Основу такої волі становить загальнонародний чи груповий інтерес. Уособлена в праві воля є тією його властивістю, що визначає всі інші риси права та його загальний зміст. Право – один з головних засобів організованості й порядку в суспільстві. Крім того, право істотно впливає на сам характер суспільного розвитку. Рівень такого впливу залежить від рівня уособлення в праві демократичних ідей справедливості й свободи людини, її природних прав, узгодженні права із соціальним прогресом. Важливо довести учням, що саме з цим пов’язана прогресивна чи консервативна роль права в суспільстві. Правом регламентується широка сфера суспільного життя. Зокрема, визначається державний і суспільний устрій тієї або іншої країни, регулюються політичні, економічні, соціальні та інші суспільні відносини, регламентується міжнародна діяльність держави тощо.

Право – складна соціальна система, причому при викладанні історико-правових сюжетів у шкільному курсі всесвітньої історії слід поступово, по елементам, доводити сутність основних структур цієї системи. Ідеться про такі його складові, як галузі права, правові інститути тощо. Утім, поступово школярам можна і слід пояснити, що галузі права поділяються на традиційні (цивільне право, кримінальне право, адміністративне право) та комплексні – господарське право, екологічне право тощо. Особливе місце належить міжнародному праву, джерелами якого є не внутрішнє законодавство, а міжнародні договори та угоди, якими регулюються відносини між державами.

Підкреслимо, що основними принципами системи права є демократизм і гуманізм, динамізм у поєднанні з необхідною

стабільністю, наукова обґрунтованість, рівність громадян перед законом, взаємна відповідальність держави та особи, верховенство права, гарантування державою правових приписів.

Отже, огляд теоретико-методологічних і методичних засад викладання історико-правових сюжетів у шкільному курсі всесвітньої історії наочно свідчить не тільки про доцільність, а й про існування достатніх умов для його реалізації.

Література:

1. Конституція України: Станом на 1 січня 2006р. Офіційне видання. – К.: Мін'юст України, 2006.
2. Див.: Страхов М.М. Історія держави і права зарубіжних країн: Підручник для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл. – К.: Концерн «Видавничий Дім «Ін Юре», 2003; Макарчук В.С. Історія держави і права зарубіжних країн: Навч. посібн. – К.: Атіка, 2001.
3. Історія держави і права зарубіжних країн. Хрестоматія. – К.: Ін Юре, 2002; Хрестоматія з історії держави і права зарубіжних країн / За ред. В.Д.Гончаренка: В 2-х т. – К.: Ін Юре, 1998.
4. Див.: Дроніков В.К. Римське приватне право. – К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1961; Катрич В.М. Держава і право Стародавнього Риму. – К.: Вид-во Київ. ун-ту, 1974.
5. История государства и права зарубежных стран: Учебн. для вузов / Под ред. Н.А.Крашенинниковой и О.А.Жидкова: В 2-х ч. (Будь-яке видання після 1997 р.).
6. Див.: Проблемы общей теории права и государства: Учеб. для вузов / Под общ. ред. академика РАН В.С.Нерсесянца.- М.: Норма, 2001.
7. Скакун О.Ф. Теорія держави: Підруч. для вузів. – Харків: Консул, 2001.
8. Бостан Л.М., Бостан С.К. Історія держави і права зарубіжних країн: Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літ-ри, 2004.
9. Правовые системы стран мира: Энциклопедический справочник / Отв. Ред. А.Я.Сухарев. – М.: Норма, 2001.
10. Михеєнко М.М., Молдован В.В., Радзієвська Л.К. Порівняльне судове право. – К.. 1993.
11. Конституційне право зарубіжних країн: Навч. посіб. / В.О. Ріяка (кер. авт. кол.). – К.: Юрінком, Інтер, 2002. – 512 с.
12. Бойченко Т.Г. Філософське осмислення історії // Філософія: Підручник / Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін. – К.: Либідь, 2002. – С.372-403.
13. Шевченко О.О. Історія держави і права зарубіжних країн: Навч. посіб. для студ. юрид. вузів та фак-тів. – К.: Вентурі, 1997.
14. Див.: Загальна декларація прав людини // Права людини. Міжнародні договори України, декларації, документи. – К.: Наук. думка, 1992. – С.18-23.

Юркова Т.Ф.[*]

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ШКОЛЯРІВ ДО ПРИРОДИ

Проблема виховання всебічної, гармонійно розвиненої творчої особистості на фоні змістовної полеміки і переробки освітніх стандартів на сучасному етапі розвитку педагогіки стає все більш значущою. Акценти зміщуються від прагматичних методик навчання, від усталених цілей і завдань з формування знань, умінь і навичок у бік психолого-педагогічних інновацій, що враховують психологічні особливості кожного учня.

Громадянська зрілість підростаючого покоління містить ціннісне ставлення до природи, що є справою як внутрішньо-державною, так і міжнародною. Це ставлення виявляється в особистій причетності й відповідальності за збереження й примноження природних багатств, вироблення вміння співіснувати з природою, у нетерпимості й безкомпромісній боротьбі проти губителів природи, усвідомленні особливостей і основних екологічних проблем навколишнього середовища. Ставлення до природи – своєрідна проекція тих ціннісних підходів, що виробляються людством у процесі культурного розвитку.

Процес виховання ціннісного ставлення до природи – неоднорідний та нерівномірний, передбачає формування ряду структурних компонентів особистості: 1) потреб в екологічно доцільній діяльності; 2) мотивів взаємодії з природою на основі усвідомлення цих потреб; 3) емоційної готовності на усвідомлення цінностей природи; 4) особистого досвіду ціннісного ставлення до природи [2, с.44]. Формування ставлення до природи як до універсальної цінності відбувається тоді, коли природні об’єкти сприймаються й визначаються як рівноправні, такі, які мають право на існування незалежно від волі людини.

Цілком закономірний інтерес виявляють науковці до питань, пов’язаних із формуванням екологічних ціннісних імперативів особистості.

З точки зору дослідників цієї проблеми (Г.Тарасенко, В.Оржеховська, О.М’ягченко, О.Гречишкіна, Ю.Гречишкіна та ін.), саме екологічні ціннісні орієнтації визначають спосіб існування індивіда в природному, біологічному, фізіологічному значенні, форми взаємозв’язку й взаємозалежності природи і біосфери з людиною і суспільством.

[*] © *Юркова Т.Ф.*

Розуміння багатосторонньої цінності природи, як джерела матеріальних і духовних сил суспільства, кожної людини, розвиток потреби спілкування з природою, сприймання її облагороджуючої дії відповідно до моральних цінностей, прагнення естетичними переживаннями – все це визначає майбутні взаємовідносини людини й оточуючого середовища.

Розгляд теоретичних основ екологічної освіти національної школи показує, що її категорійний апарат (мета, завдання, принципові положення) розробляються вітчизняною педагогічною наукою з урахуванням світових та національних суспільно-політичних процесів. Вони пов'язані з життєвою необхідністю перебудувати споживацьку культуру стосунків з природою та її ресурсами, формувати в школярів якісно новий тип поведінки в навколишньому середовищі, що базується на відповідальності за її стан, умінні орієнтуватися в конкретній екологічній ситуації і знаходити доцільні шляхи подолання екологічної кризи.

У розгляданні цієї проблеми принципове значення має методологічний принцип, що розкриває практичну діяльність як головну у взаємостосунках людини й природи. У даному аспекті роль саме практичних форм діяльності у формуванні ціннісного ставлення людини до природи складає предмет досліджень багатьох сучасних учених-філософів. Так, А.Горєлов на основі багатостороннього аналізу сучасної екологічної ситуації та причин, що її визначають, приходить до висновку про необхідність ціннісних переорієнтацій суспільства.

Дослідження вчених-психологів підтверджують, що екологічна освіта й виховання невіддільні одне від одного. Зокрема К.Кудрявцева зазначає, що екологічна освіта сьогодні є справжнім прикладом здійснення психолого-педагогічного принципу єдності освіти й виховання, у результаті якої формується особистість школяра, його світогляд.

Аналіз науково-педагогічної літератури, результати останніх досліджень свідчать, що в досягненні мети освіти в галузі навколишнього середовища переважають тенденції до використання активних засобів й форм організації навчальної діяльності школярів, які спрямовуються на розвиток мислення, ціннісної сфери, світогляду, набуття навичок і вмінь практичного вирішення проблем навколишнього середовища, соціального досвіду, формування індивідуальної і колективної відповідальності за стан природи. Засвоєння навчального матеріалу забезпечується через різнобічні форми і методи практичної

діяльності, котрі сприяють не тільки засвоєнню системи знань, але й ставлять школярів перед проблемою морального вибору. Це, у свою чергу, сприяє гуманізації національної освіти, покликаній формувати в підростаючого покоління цілісну картину світу, виховувати відповідальне ставлення до навколишнього середовища, суспільства й людини, створювати умови для подолання екологічного невігластва й технократизму.

Таким чином, щоб взаємодія суспільства й природи здійснювалася на оптимальному для природи й людини рівні, необхідна постійна корекція матеріальних і духовних форм освоєння природи, переведення їх на мову норм культури й екології. Цю важливу функцію виконує саме екологічна культура на основі синтезу системного і філософського методів.

Екологічна культура суспільства включає систему екологічної освіти та виховання, зусилля якої спрямовуються на послідовний розвиток у підростаючого покоління і всього населення високої екологічної культури. Визначальним у змісті екологічної культури є світогляд і до того ж у тріаді: світорозуміння, світосприйняття і світовідчуття. Формування екологічної свідомості передбачає перебудову поглядів і уявлень людини, коли засвоєні знання і екологічні норми стають його власними переконаннями, внутрішніми регуляторами поведінки щодо природи.

Однією з важливіших умов формування екологічної культури учнів є раціональне сполучення класної й позакласної роботи. Мова йде про те, щоб у процесі навчання екологічний зміст уроків доповнювався і збагачувався в позаурочній діяльності. Чітко організована, цілеспрямована позакласна робота дозволяє використати додатковий інформаційний матеріал, розширити екологічний кругозір, конкретизувати знання. Учні отримують можливість частіше вступати в контакт з природою, розширювати коло знань і вмінь екологічно грамотної поведінки.

Екологічну культуру особистості неможливо сформувати без наявності у людини певних знань та переконань, які у свою чергу регулюють практичну діяльність особистості в навколишньому середовищі, підпорядковують її вимогам раціонального природокористування та являються показниками свідомого і відповідального ставлення до природи.

Екологічна культура особистості розглядається нами як кінцева мета екологічної освіти та виховання школярів у процесі виконання ними навчальної та дослідницької роботи з екології в школі на основі диференційного підходу до етапів навчання.

Витоки екологічної освіти беруть свій початок у дошкільному віці, коли діти вперше знайомляться з природою. Ураховуючи надзвичайну емоційну чутливість малят, перевагу надають емоційно-естетичному сприйманню природи, розвитку естетичних (красиво), інтелектуальних (цікаво), гуманістично спрямованих почуттів (рослини і тварини теж живі організми й мають право на існування) у ставленні до природи.

Підвалини екологічної освіти складають елементарні знання про природу:

– орієнтування в найближчому природному оточенні;
– усвідомлення життєво необхідних потреб живих істот в умовах існування;
– ознайомлення з елементарними відомостями про взаємозв'язки живої і неживої природи, значення її в житті людини.

Пізнання дітьми природи відбувається під час активної діяльності, коли вони оволодівають уміннями бережливого ставлення до її об'єктів, збереження та створення умов для їх нормального співіснування [1, с.380, 430-431].

Під керівництвом батьків і педагогів в умовах сімейного виховання розвиваються притаманні дітям любов, потяг до природи, виховується почуття співпереживання, що є необхідною основою формування гармонійності особистості в подальші періоди.

Загальна середня освіта спрямовується на те, щоб випускники основної школи здобували базовий рівень екологічної освіти, оволодівали елементами екологічної культури:

– знаннями про взаємозв'язки між компонентами природи та повсякденною людською діяльністю, про причини та шляхи вирішення головних екологічних проблем різного рівня прояву;
– навичками здорового способу життя та бережливого ставлення до об'єктів живої природи.

Крім того, екологічна освіта в середній школі включає також виховання почуття зрозумілої стурбованості за стан навколишнього середовища, свідомого ставлення до природи на основі розуміння її різнобічної цінності.

Як правило, зміст шкільної екологічної освіти структурується за блочно-модульними принципами і відображає напрями сучасної екології. Обов'язковими є два основні блоки:

а) екологія як наука про закономірності співіснування організмів і взаємодію із середовищем життя;

б) практичні екологічні аспекти сучасної цивілізації.

Учні основної школи поглиблюють екологічні знання, удосконалюючи відповідні навички залежно від обраного профілю: суспільно-гуманітарного, фізико-математичного, природничого, суто екологічного тощо. Диференціація здійснюється на рівні змісту, форм та методів навчання. Основною метою виступає:

- формування цілісного уявлення про біосферу, світоглядних знань про взаємозв'язки в системі «людина – суспільство – природа»;
- виховання почуття відповідальності за стан довкілля, усвідомлення людини як частки природи;
- розвиток системи інтелектуальних та практичних умінь, емоційних переживань, пов'язаних із вивченням, оцінюванням та збереженням природи свого краю та власного здоров'я.

Особлива роль належить екологічній освіті в старшій (профільній) школі. Тут вона перейшла від факультативних занять на уроках, у гуртках до розроблених програм і окремих курсів. Такий підхід вимагає підвищення якості знань шляхом систематизації спеціальних дисциплін у тісному зв'язку з практикою і взаємодією з об'єктами, які необхідно вивчити.

Отже шкільний етап – важлива ланка безперервної екологічної освіти. Вона ґрунтується на позитивному емоційному досвіді спілкування з природою, розвитку первісних уявлень про світ, закладених у дошкільному віці. Розглядаючи особливості навчально-виховного процесу в шкільному закладі, слід згадати педагогічну концепцію В.О.Сухомлинського: «У дитини, – зазначав педагог, – яка вихована в умовах дефіциту спілкування з природою, розвивається емоційна глухота, агресивність у ставленні як до людей, так і до об'єктів природи. Ось чому таким важливим є формування емоційно-естетичного, духовного світу людини, де переважає почуття співпереживання до всього живого» [4, с.95].

Важливе місце у формуванні досвіду ціннісного ставлення учнівської молоді до навколишнього середовища займає сімейне виховання. На жаль, на сьогодні сім'я як соціальний інститут не в змозі забезпечити систематичного підходу до вирішення такої складної проблеми, як формування екологічної культури підростаючого покоління. Екологічне виховання в педагогічній діяльності сім'ї має хаотичний характер, відсутність у більшості батьків професійних педагогічних (спеціальних) знань та навичок

ускладнює процес засвоєння й усвідомлення дітьми явищ, процесів навколишнього природного середовища. Унаслідок цього батьки не в змозі достатньо контролювати й виправляти весь спектр відносин та поведінки дітей стосовно природи, показувати особисті приклади бережливого ставлення до навколишнього середовища.

В основі природоохоронної діяльності, як і будь-якої діяльності взагалі, лежить потреба в ній. Філософи визначають потребу, як внутрішнє тяжіння, прагнення, пекучу необхідність, що її відчуває індивід. Висуваючи завдання формувати в підростаючого покоління потреби в підвищенні власного рівня екологічної культури, ми, разом з тим, усвідомлюємо, що справа це дуже складна. Що стосується підлітків, можна говорити лише про перші кроки в становленні цієї потреби, про створення необхідних передумов для її подальшого розвитку. Для цього якомога повніше потрібно використовувати засоби формування позитивного ставлення до природи. До основних із них слід віднести: позитивне емоційне забарвлення навчального матеріалу екологічного змісту; своєчасну допомогу в екологічній діяльності учнів з метою попередження невдач; виокремлення певних етапів у роботі, щоб допомогти дітям усвідомити успіх, надихати на подолання перешкод або концентрацію зусиль у потрібному напрямі; пропаганду екологічних знань та ознайомлення із зразками поведінки та ідеями тих людей, які досягли значних успіхів у боротьбі за гармонізацію стосунків людини з навколишнім середовищем.

Визначальний вплив на формування потреби справляє, на думку вчених, внутрішня структура діяльності індивіда, її характер. Потреба розвивається переважно в ході такої діяльності, яка містить самостійний пошук істини та способів її добування. Саме в такій діяльності, що носить творчий характер, виникає, розвивається, міцніє потреба в екологічних діях.

На спеціальну увагу заслуговує проблема формування в школярів навичок і вмінь екологічної діяльності. У процесі викладання гуманітарних предметів ця проблема вирішується дещо інакше, ніж при опануванні предметів природничого циклу. Останні своїм змістом, спрямованістю прямо орієнтують на практичну діяльність у природному середовищі. Засвоєння їх тісно пов’язане з практичними заняттями, дослідництвом, роботою в полі, на пришкільних ділянках, з організацією суспільно корисної праці екологічного змісту. Що стосується предметів гуманітарного циклу, то завдання екологічного

виховання вирішується в процесі екологічного виховання дещо по-своєму. У силу специфіки цих предметів основний акцент у формуванні екологічної культури школярів робиться на залучення учнів до читання художньої і науково-пізнавальної літератури екологічної спрямованості, на формування вмінь і навичок роботи з цією літературою.

Одним з основних напрямків в організації екологічного виховання та освіти є поєднання знань екологічної спрямованості з практичним їх використанням. Завдання це особливо актуальне сьогодні, коли так часто спостерігається протиріччя між екологічною свідомістю і поведінкою людей.

Учителеві в цьому зв'язку важливо постійно зміцнювати у свідомості своїх вихованців думку про те, що екологічні знання мають стати керівництвом для дії. Для цього важливо в такий спосіб організовувати екологічно спрямовану діяльність учнів, щоб сам школяр відчував брак відповідних знань і необхідність поповнення їх у процесі навчання й самоосвіти. Досягається це шляхом застосування завдань репродуктивного й творчого характеру, що орієнтують школярів на поповнення й використання знань. Варіанти таких завдань доцільно скласти стосовно вивчення одного або декількох предметів, що дозволить використати переваги міжпредметного підходу до засвоєння і використання знань у галузі навколишнього середовища.

Значний внесок у вирішення завдань екологічного виховання має зробити така форма роботи з учнями як позакласна туристично-краєзнавча робота. Реалізація її завдань передбачає комплексний підхід до вивчення природи рідного краю, організацію безпосередньої участі школярів у покращенні стану природного середовища тієї місцевості, де вони живуть, яке вивчають під час туристичних походів і подорожей рідним краєм. Тому так важливо знайомити учнів з природою різних куточків довкілля, зі специфікою трудової діяльності його людей та її результатами.

Усю пізнавальну діяльність, практичні дії своїх вихованців педагог має пов'язати з вихованням завдань дослідницького характеру із безпосередньою їх участю в природоохоронній роботі. Кожна справа, розв'язана з примноженням і збереженням природних багатств, стає сходинкою в інтелектуальному, моральному й трудовому розвитку особистості школяра.

З огляду на це вкрай важливим є обов'язок педагога активно впливати на характер взаємовідносин своїх вихованців з природою, з навколишнім світом, уміння впливати на їх екологічну

свідомість і поведінку.

Проведений аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з теми дослідження показує, що проблема ставлення людини до природи займає суттєве місце в діяльності державних, освітніх, громадських організацій, дослідженнях науковців, оскільки дотримання сприятливих екологічних умов існування є першочерговим завданням не тільки окремого громадянина, а й суспільства в цілому й усієї людської спільноти.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження встановлено, що психолого-педагогічними умовами формування екологічного досвіду школярів, які сприяли підвищенню його рівнів, є:

- розвиток правильних уявлень про стан природного середовища;
- комплексний підхід до вивчення аспектів екологічної проблеми – як в теоретичній, так і в практичній частинах.

Аналіз педагогічного досвіду дозволяє зробити висновок, що дослідницька робота школярів сприяє значному розвитку сфери мислення, потреби пізнання нового, а в свою чергу переростає в інтерес, який спонукає особистість до самостійної пошукової діяльності, збагачуючи її емоційно-ціннісну сферу та творчі можливості.

Література:

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. – С.380, 430-431.
2. Маршицька В.В. Теоретичні основи виховання ціннісного ставлення школярів до природи // Взаємодія школи та громадських екологічних організацій у вихованні ціннісного ставлення школярів до природи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Центр екологічної освіти та інформації, 2004. – С. 44
3. Програма розвитку виховання в системі освіти України на 2003-2012 роки (15-17 травня 2003 р.) // Національна програма виховання дітей і молоді в України: стан та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Херсон, 2003. –23 с.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1977 – Т.3 – С.95.

Довдер В.О., Кожухар М.В.*

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Соціально-економічні зміни в нашій державі зумовлюють необхідність удосконалення традиційних форм і методів підготовки учнівської молоді до самостійного вибору майбутньої професії. Основна мета освітньої галузі «Технологія» відповідно до Державного стандарту полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства. Вирішення цих завдань передбачає наукове обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток особистості учня. Однією з необхідних умов успішної реалізації змісту трудового навчання є застосування на уроках проблемного навчання.

«Проблемна ситуація – особливий вид розумової взаємодії суб'єкта і об'єкта, що характеризується таким психологічним станом, який виникає в суб'єкта (учня) під час виконання ним завдання і який вимагає знайти (відкрити або засвоїти) нові, раніше невідомі суб'єкти знання чи способи дії». (О.М. Матушкін).

На реалізацію в теорії та практиці проблемного навчання спрямовані дослідження й публікації таких педагогів: Д.А. Тхоржевського, В.Г. Гетти, А.Б. Сорокіна, О.В. Киричука, Н.В. Слюсаренко. Доробок цих педагогів дає суттєві підстави для розробки і впровадження в практику проблемного навчання на уроках трудового навчання. У методичній літературі описано багато прикладів створення на уроках трудового навчання проблемних ситуацій, коли в учнів виникає потреба у вирішенні проблеми, і вони охоче включаються в процес пошуку узагальненого способу її розв'язання.

Щоб здійснювався дидактичний принцип, слід переконати учнів, що теорія і практика – дві невід'ємні частини діяльності людини. Теорія використовується в практиці, а практика дає матеріал для нових теоретичних узагальнень. У процесі трудового навчання створюються особливо сприятливі умови для зв'язку теорії з практикою. Слід відзначити, що трудове навчання має сприятливі умови для проблемного навчання. Проблемне навчання передбачає поступове включення учнів у самостійну пізнавальну діяльність. «Коли завдання відповідає

* © ***Довдер В.О., Кожухар М.В.***

можливостям учня, несе в собі нові, необхідні знання чи способи дії, без яких неможливе виготовлення виробу чи виконання якогось завдання. Коли в учня виникає цікавість, потреба його виконати, відкриваються всі умови для вияву принципу проблемності'' [7, с. 54].

Часто на уроках із трудового навчання постановка навчальної проблеми викликає гострі протиріччя, що виникають у процесі вивчення нового матеріалу. Створюється проблемна ситуація, що є ефективним прийомом підвищення інтересу до навчання та мотивації пізнавальної діяльності. Усе, про що учні довідаються в такій напруженій пізнавальній ситуації, міцно ввійде в їхній інтелектуальний багаж.

«Щоб процес навчання був активним, він повинен моделювати деякі суттєві риси процесу продуктивного мислення, тобто проблемність у навчанні слід розглядати як одну з важливих систем пізнання. Одним з відповідальних етапів проблемного навчання є створення проблемної ситуації». [6, с. 72] Для того, щоб створити проблемну ситуацію, треба поставити перед учнями таке практичне або теоретичне завдання, під час виконання якого вони відкривають для себе нові знання або способи дій.

Дослідження показують, що сама проблемна ситуація створює в учня певний емоційний настрій, сприяє формуванню творчих рис особистості. Завдання має випливати із змісту матеріалу, який вивчається, бути логічно пов'язаним із ним. Важливо також, щоб завдання включало невідомий елемент, який у даний момент необхідний і без з'ясування якого не можна далі рухатися. Виконання проблемного завдання має викликати в учнів потребу в нових знаннях чи способах дії. Спостереження показують, що без урахування інтересів і потреб учнів організувати проблемне навчання неможливо. Важливою передумовою успішного розв'язання проблемних завдань є наявність пізнавальних здібностей в учнів.

Успіх проблемного навчання великою мірою залежить і від того, як учитель навчає учнів «бачити» й формулювати проблеми, спираючись на їхні початкові знання навчального матеріалу, досвід і творчі риси учня. На уроках застосовується продумана система способів і прийомів розвитку рис творчої діяльності. Ми формуємо в школярів уміння й навички творчого підходу до виконання трудових, навчальних і життєвих завдань. Оскільки вся система методів спрямована на всебічний розвиток учня (розвиток його пізнавальних потреб, формування розумової

активності), таке навчання є розвивальним, воно вчить мислити логічно, науково, робить навчальний матеріал більш доказовим, а вчитель організує активну діяльність учнів і в процесі цієї діяльності розвиває в них пізнавальну самостійність. «Розвиваюче навчання становить собою подвійний процес – нагромадження знань і оволодіння ефективними способами оперування ними» (А.Б. Сорокін).

Ми виховуємо потребу трудитися протягом усього життя. Наше завдання – допомогти кожній дитині знайти правильний шлях у сучасному житті. Для цього було зроблено й втілено у навчально-виховний процес багато проблемних завдань, які на уроках трудового навчання створювали в учнів певний емоційний настрій. Працюючи за системою проблемних завдань, розвивали здатність учнів розуміти ідеї, виражені словами, уміння оцінити розказане, уміння порівнювати, знаходити спільні й відмінні риси в предметах і явищах, групувати предмети за ознаками, уміння переносити нові знання в нову ситуацію і на основі цього конструювати вироби, уміння відходити від стереотипів. Важливими є проблемні ситуації, які виникають на уроках із обробки текстильних матеріалів унаслідок прояву протиріч суджень (протиріччя між образом дії і практичним її виконанням). Створити оригінальні моделі, скласти раціональну технологію виготовлення виробів, вибрати необхідний матеріал для виробу можна тільки в процесі активного, творчого аналізу суджень.

Під час вивчення теми «Виготовлення швейних виробів» у 7-у класі є всі можливості поєднати навчальний матеріал із широким застосуванням проблемності. Це зумовлено тим, що учні 7 класу вже підготовлені до проблемного навчання – вони мають достатній обсяг знань із швейної справи і володіють основними прийомами творчого мислення, й матеріал теми є актуальним. Визначити види одягу учні можуть з незначною допомогою вчителя. Учитель може назвати одяг, призначений для різних сезонів, і попросити учнів класифікувати його за однією з ознак. Визначення ознак для класифікації є проблемним завданням. Тут учні на основі порівняння, аналізу узагальнюють властивості предметів, можливості їх використання. Для активізації розумової діяльності учнів можна поставити таке запитання: «Що спільне і відмінне у повсякденній і святковій сукні?», розв’язання таких завдань, треба орієнтувати учнів на виділення конструктивних особливостей, визначення стилю, композицій. Під час вибору типу тканини учні повинні усвідомити, що для побутової сукні беруть найрізноманітніші, але недорогі

тканини. Тому що такі сукні мусять бути прості за формою, зручні й практичні в носінні. Для святкових суконь потрібні модні й гарні тканини. Наступним проблемним завданням виникає запитання: – Чому сукні деяких фасонів (показанні на малюнку) не можна виготовити з будь-якої тканини? Розглядаючи різні види одягу, вибираючи фасони й тканини для їх виготовлення, учні користуються плакатами. Таке унаочнення дає можливість створити ряд проблемних ситуацій: «За якою ознакою класифіковано одяг, показаний на малюнках?», «Які вимоги ставляться до сучасного одягу?»

Пропонується учням вибрати тканину, її колір і малюнок, визначити фасон спідниці. Нагадати учням, що для пошиття одягу велике значення має врахування особливостей будови тіла людини. Фасони спідниць залежать від моди, тому треба звернути увагу на особливості фасонів. Недостатньо розвинена просторова уява учнів не дає їм можливості уміло вибрати той чи інший фасон спідниці за малюнками. Учні не можуть уявити спідницю в об'ємі, передбачити певні зміни.

Тому підбираються відповідні проблемні завдання й колективно розв'язуються. Наприклад такі: виявлення недоліків, реконструювання виробів – це розвиває і збагачує просторову уяву учнів. Наступним завданням потрібно дати учням змогу визначити силуети кількох фасонів спідниць. Для цього учениці розглядають малюнки різних фасонів спідниць і намагаються визначити, яка геометрична фігура відповідає даному фасону. Такі завдання дуже корисні, оскільки учні вчаться сприймати виріб у цілому. Для художнього оформлення спідниці значення має колір тканини. Певним поєднанням кольорів можна підкреслити ту чи іншу особливість людини. Повторивши з учнями коло кольорів, доцільно розв'язати кілька проблемних завдань:

1.Користуючись колом кольорів, з кольорового паперу доберіть два-три споріднені кольори.

2. Користуючись колом кольорів, доберіть два контрастні кольори.

3. Установіть, яке ілюзійне враження створює тканина чорного й білого (червоного, жовтого) кольорів?

На зовнішній вигляд сукні великою мірою впливає оздоблення. Ним прикрашають та урізноманітнюють швейний виріб, роблять його привабливішім. На основі цього матеріалу можна створити ряд проблемних ситуацій, наприклад, показати зразки виробів, виконаних із порушенням ритму елементів оздоблення й запропонувати учням знайти їх. Особливу

активність учні проявляють, вибираючи оздоблення до виробу, тут треба виховувати почуття міри, пояснювати, що оздоблення тільки тоді прикрашає людину, коли воно витримане в одному стилі з моделлю і відповідає її призначенню.

Для розробки базової конструкції спідниці виникає проблема: як визначити розміри базисної сітки. Розв'язуючи цю проблему, спрямовуємо діяльність учнів на правильне будування креслення різних фасонів спідниць. Після детального розгляду всіх елементів спідниці можна розв'язати завдання на встановлення послідовності виготовлення спідниці. Завдання на визначення способу розкладання тканини для розкрою теж мають проблемний характер. Звертаю увагу учнів на різні способи розкладання тканини, ураховуючи малюнок і напрям ворсу.

Незважаючи на детальні пояснення, під час розкладання викрійки на тканині виникає ряд навчальних проблем, які вирішуються в процесі практичної роботи учнів і спрямовані на знаходження нових способів дії, здобуття нових знань, застосування знань у нових умовах.

Таким чином, проблемне навчання на уроках трудового навчання створює найсприятливіші умови для залучення учнів до творчої діяльності.

Проблемне навчання є справою новою, але ми переконані в тому, що найближчим часом учителі-практики проведуть власну апробацію проблемного навчання. Нижче наведено орієнтовний перелік проблемних ситуацій за розділами програми з обробки текстильних матеріалів у 7 класі.

Назва розділу	Назва теми уроку	Навчальні проблеми
1.Виготовлення швейних виробів	1.1 Текстильне матеріалознавство	Яка із властивостей залежить від товщини й цільності тканини?
	1.2 Поясні вироби	Які вимоги ставляться до сучасного одягу, чим це зумовлено та яким шляхом їх задовольнити? Чому сукні деяких фасонів не можна виготовити з будь-якої тканини? За якою ознакою класифіковано одяг, показаний на малюнку?
	1.3 Конструювання поясних виробів	Знайти на манекені конструктивні пояси фігури людини, які враховуються при пошитті поясних виробів Визначити силуети кількох фасонів спідниць Як визначити розміри базисної сітки?

	1.4 Моделювання поясних виробів	На основі креслення викрійки двошовної спідниці розробити кілька фасонів спідниць
	1.5 Розкроювання спідниці	Розробіть правила розкроювання спідниці
2.Технологія пошиття швейного виробу	2.1 Робота на швейній машині з електроприводом	Яке явище викликає необхідність змащування швейної машини?
	2.2 Підготовка деталей крою до обробки	Складіть послідовність виготовлення спідниці
	2.3 Проведення першої примірки спідниці	Які причини виникнення заломів біля пояса на передньому або задньому полотнищі?
	2.4 Обробка виточок, зрізів виробу	Складіть інструкційну карту за малюнками «види обробки виточок.» З поданих зразків швів виберіть потрібні для пошиття спідниці
	2.5 Обробка застібки поясного виробу	Виберіть спосіб обробки застібки спідниці
	2.6 Обробка верхнього зрізу поясного виробу	Складіть послідовність обробки верхнього зрізу спідниці
	2.7 Обробка нижнього зрізу поясного виробу	Від чого може залежати спосіб обробки нижнього зрізу спідниці? Підберіть способи обробки нижнього зрізу для спідниці кльош з цупкої шерстяної тканини
	2.8 Кінцева обробка виробу	На зразках виробів знайти порушення ритму елементів оздоблення
	2.9 Ремонт поясних виробів	Запропонуйте спосіб ремонту спідниці, якщо зіпсувалася кишеня

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997 – 376 с.
2. Коваленко О. Е. Методичні основи технології навчання. – Харків: Основа, 1996 –184 с.
3. Основа психології: Підручник / О.В. Киричук. В. А.Романець та інші: за загал. Ред. О.В. Киричука. В.А. Романця.– К. Лібідь, 1995 – 632 с.
4. Програма для загальноосвітніх навчально-виховних закладів: Трудове навчання. 5-9 класи. – К.: Перун, 2005 р.
5. Слюсаренко Н. В. Розвиток творчих здібностей учнів 5-9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності. – Херсон: «Айлант». 2002. – 148 с.
6. Тхоржевський Д.А., Гетта В.Г. Школа и производство. – 1997. – №4, №5.
7. Тхоржевський Д.А. Методика трудового та професійного навчання. В 3-х частинах. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000.

Панагушина О.Є.*

МОЛОДІЖНІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ФОРМА ОБ'ЄДНАННЯ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Діяльність молодіжних організацій є частиною соціально-політичних, економічних та культурних процесів суспільства. На сучасному етапі молодіжні організації починають виступати в якості суб'єкта суспільних перетворень, і все більше привертають увагу громадськості, учених, учителів, батьків, політиків, молоді, дітей.

Вітчизняна й зарубіжна соціально-педагогічна, філософська, психологічна наукова та публіцистична література містить низку досліджень із молодіжної проблематики. Зокрема в Україні вивченням молодіжного й дитячого рухів займалися О. Балакірєва, Т. Болбат, М. Головатий, В. Головенько, О. Корнієвський, В. Косенко, О. Охрімчук, М. Перепелиця, В. Погоріло, Й. Поліщук, Ю. Шайгородський, І. Усенко, О. Яременко та інші. Однак у широкому спектрі вимог до ролі молодіжних організацій у суспільних перетвореннях ці проблеми залишаються невисвітленими й поки не знайшли в суспільстві глибокого й всебічного вивчення та обговорення в науковій літературі. Мета статті – розглянути молодіжні організації як суб'єкт суспільних відносин, їх активного учасника й перетворювача.

Передусім зазначимо, що організація – це форма об'єднання громадян із метою досягнення певних цілей і задоволення потреб. «Характер взаємодій» у молодіжних організаціях визначають чинники, пов'язані з установками й орієнтаціями «суб'єктів взаємодій». Організація має низку характерних ознак: зразки взаємин між людьми; формально чи неформально встановлені правила поведінки; фіксоване чи нефіксоване членство, розподіл обов'язків і праці; лінії підпорядкування; засоби контролю та інше [2; 9].

Організація встановлює чітку взаємодію таких основних елементів – соціальної структури, цілей, учасників, застосовуваних технологій, а також оточення (культурного, соціального, фізичного, технологічного), до якого організація має пристосуватися. Головні характеристики соціальної структури – це конфігурація норм, цінностей, переконань, зразків поведінки, способів взаємодії, характерних для конкретної організації [2].

* © ***Панагушина О.Є.***

Організації виникли порівняно недавно, уперше в промислово розвинутих країнах, де ускладнення в житті людей призвели до необхідності створення різних об'єднань людей – організацій, які б брали на себе різноманітні функції. Організації стали невід'ємною частиною в «анатомії» суспільного життя. Роль третього сектора, складовою якого є молодіжні організації, у таких суспільних сферах, як соціальний і правовий захист населення, освіта, виховання, охорона здоров'я, культура, екологія, політика, економіка, постійно зростає. Молодіжні організації – це соціальна група, «субкомпонент» суспільства, характерними «ключовими» рисами якої, за визначенням Роберта Мертовна, є: взаємодія, членство, єдність [2; 9].

Сутність явища утворення молодіжних організацій можна визначити як особливу форму спонтанного самовиявлення молоді та дітей і добровільно сформованих ними для відстоювання власних інтересів організацій, які захищені відповідними законами від прямого втручання й свавільної регламентації їхньої діяльності з боку органів державної влади [11]. Об'єднуючи дітей і молодь на засадах добровільності, молодіжні організації створюють можливості для реалізації права молодого покоління на розвиток, збереження індивідуальності, свободи думки, зборів, совісті, освіту, гру, відпочинок, що закріплені в низці нормативних документів.

У статті 15 Конвенції ООН про права дитини записано, що держави-сторони гарантують право дитини на свободу асоціацій і свободу мирних зборів [6, 13]. В Україні право дітей і молоді, як і інших громадян, на створення громадських організацій визначено статтею 36 Конституції України: «Громадяни України мають право на свободу об'єднання в політичні партії та громадські організації для здійснення захисту своїх прав і свобод та задоволення політичних, економічних, соціальних, культурних та інших інтересів, за винятком обмежень, установлених законом в інтересах національної безпеки та громадського порядку, охорони здоров'я населення або захисту прав і свобод інших людей… Ніхто не може бути примушений до вступу в будь-яке об'єднання громадян чи обмежений у правах за належність чи неналежність до політичних партій або громадських організацій. Усі об'єднання громадян рівні перед законом» [3, 15].

Законом України «Про охорону дитинства» (стаття 23) визначено, що діти мають право на об'єднання в самостійні дитячі та молодіжні громадські організації за умови, що їх діяльність не суперечить Конституції України, не порушує

громадський порядок і безпеку держави, права й свободи інших осіб, не шкодить моралі та здоров'ю дітей та інших громадян.

Дитячі громадські організації можуть створювати свої об'єднання, установлювати контакти з дитячими громадськими організаціями інших країн, вступати до міжнародних дитячих об'єднань. Законодавством України забороняється створення дитячих організацій політичного та релігійного спрямування.

Місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування надають допомогу дитячим організаціям і об'єднанням та сприяють їх роботі [6, 13].

Діти й молодь мають право на об'єднання в молодіжні та дитячі організації відповідно до Закону України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» (прийнятий 1 грудня 1998 року № 281-ХІУ). На початку становлення молодіжного руху незалежної України його організації засновувались відповідно до Закону України «Про об'єднання громадян» (прийнятий 16 червня 1992 року), тому не тільки періодичні масові видання, а й наукова й спеціальна література часто ототожнюють поняття «об'єднання» і «організація». Сучасні молодіжні громадські організації легалізуються з різноманітними назвами – федерація, асоціація, фундація, спілка, фонд, клуб та інші. У нашому дослідженні ми, відповідно до Закону України «Про молодіжні і дитячі громадські організації», використовуємо поняття «молодіжна громадська організація» та «дитяча громадська організація».

У березні 2003 року на підтримку молодіжного й дитячого руху прийнято Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (від 23 березня 2003 року № 1613-Ш), де статтею 15 визначено, що державні органи мають давати дотації й субсидії молодіжним організаціям та можуть надавати їм у безоплатне користування будинки, споруди, земельні ділянки та інше майно, необхідне для здійснення їх статутної діяльності [3]. У сучасних умовах ці положення Закону з об'єктивних і суб'єктивних причин не виконуються в тій мірі, якої потребує діяльність молодіжних організацій [1; 3; 5].

Статистика свідчить про наявність в Україні різноманітних молодіжних і дитячих громадських організацій із широкою розмаїтістю змісту й форм їхньої діяльності та з різними діапазонами щодо широти охоплення цією діяльністю молодого покоління. «Український молодіжний рух має глибокі історичні корені, традиції. У своєму розвитку він пройшов непростий шлях від перших громадських структур української молоді, що зародилися ще в ХУІ столітті, і до складного механізму

з державними й громадськими молодіжними інституціями, регулятивною та інформаційною підсистемами, діяльність яких в останні роки спрямована на регуляцію молодіжної політики в країні», – наголошував В. Березовський [5, 12].

У контексті проблеми, що розглядається, необхідно зазначити, що процес створення молодіжних і дитячих організацій має свої особливості. Серед них такі як обов'язкова наявність статутних документів, фіксованого членства, керівних органів (органи самоуправління); віковий ценз дитячої громадської організації визначено від 6 до 18 років; молодіжна організація має право залучати до членства молодь і підлітків віком від 14 до 28 років. Регулюючі законодавчі документи дозволяють перебування в молодіжних і дитячих організаціях і більш дорослих людей, однак їх кількість у дитячих і молодіжних організаціях обмежена (не більше третини від загальної кількості членів дитячої чи молодіжної громадської організації).

Державна підтримка дитячим і молодіжним організаціям здійснюється у формі надання інформації про державну політику щодо дітей та молоді, подання методичної та організаційної допомоги з питань соціального становлення та розвитку підростаючого покоління, виділення дотацій і субсидій, надання в безоплатне користування майна тощо [1].

Вивчення наукової й спеціальної літератури дає підстави стверджувати, що для підвищення ролі молодіжних і дитячих громадських організацій у реалізації молодіжної політики, основним завданням якої є соціалізація молоді необхідно наблизити молодіжні й дитячі організації до дітей і молоді, у першу чергу, на рівні району, селища, села.

Література:

1. Дитячі об'єднання України // Шкільний світ. – 2004. – № № 21-23.
2. Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2002 року. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2004. – 240с.
3. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К.: Просвіта, 1996. – С. 15.
4. Конституційне право України: Підручник. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – С. 169.
5. Майбутнє України – в руках молоді // Збірник матеріалів IV Світового Конгресу Українських Молодіжних Організацій. Київ, 21–23 серпня 1998 року. – Київ.: НВФ «Студцентр», 1998. – 116 с.
6. Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. – Х.: Основа, 2004. – Ч.4. – 176 с.
7. Панагушина О.Є. Соціально-педагогічна робота з учнями підлітко-

вого віку: Методичні рекомендації. – Херсон: Айлант, 2006. – 44 с.
8. Перепелиця М.П. Державна молодіжна політика як важливий чинник соціалізації молодого покоління // Молодь України у дзеркалі соціології / Заг. ред. О. Балакірєвої і О. Яременка. – К.: УІСД, 2001. – 210с.
9. Причепій Є.М., Черній А.М., Чекаль Л.А. Філософія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Академвидав, 2005. – С.441.
10. Социальные взаимодействия // Харчева В. Основы социологии. – М.: Логос, Высшая школа, 1999. – С. 140.
11. Стратегія і тактика комунікацій із громадськістю для організацій третього сектора: Методичний посібник / За ред. В.Г. Королька. – К.: 2003. – 216 с.

Falus I.[*]

A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATA

Автором статті є відомий угорський педагог – професор, завідувач кафедри дидактики Університету імені Етвеша Лоранда у м. Будапешт Іван Фалуш, який протягом багатьох років активно досліджує теоретико-методологічні, історичні та дидактичні питання організації шкільної та вузівської освіти в Угорщині, співпрацює з вченими і педагогами України. У статті висвітлюються погляди науковця щодо закономірностей навчального процесу в сучасній школі та оптимізації пізнавальної діяльності учнівської молоді, аналізується досвід системного вирішення актуальних дидактичних проблем.

A pedagógussá válás folyamata jóval az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljesedik ki. Az a gyakran elhangzó, a köznapi tapasztalatokat metaforikus tömörséggel tükröző állítás, amely szerint a pedagóguspályára születni kell, végső soron a 18 éves korra kialakuló személyiségvonások jelentőségének felismerésén alapul. A metafora annyiban azonban pontatlan, hogy az életút hatását elhanyagolja, s csupán az öröklött tulajdonságok jelentőségét emeli ki.

A pedagógusképzéssel foglalkozó szakirodalom előszeretettel hivatkozik az iskolában eltöltött több ezer óra élményeinek jelentőségére. (Falus, 2002a) S való igaz, nincs egyetlen szakma sem, amelyre vonatkozóan a pályaválasztást megelőző időszakban ennyi benyomás érhetné a tanulót. Naponta tucatnyi pedagógiai hatás következményeit van szerencséje minden éles szemű tanulónak saját bőrén vagy társait megfigyelve, érzékelnie,

[*] © ***Falus I.***

elemeznie. Ezek az élmények jelentős szerepet játszanak a képző intézménybe belépő tanuló «értékelő rendszerének» kialakulásában. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a hallgató belépő értékelő rendszerének, vagy ahogyan gyakorta kissé leegyszerűsítve megfogalmazzák nézetrendszerének jelentős, domináns szerepe van a későbbi ismeretszerzésben, a gyakorlati készségek, kompetenciák kialakulásában.

Amennyiben «csupán» az iskolai tapasztalatok – egyébként igencsak jelentős nézetformáló szerepére – lennénk csak tekintettel, a pedagógusszemélyiség kialakulásának egy másik, igen jelentős tényezőjéről megfeledkeznénk. Gondoljunk csak arra, hogy a pedagógus olyan személyiségvonásai és alapvető képességei, mint az empátia, a tolerancia, a konfliktusok kezelése, a másik ember tisztelete, a hitelesség, a hatékony kommunikáció, jelentős mértékben az iskolai falain kívül, a családi, rokoni, baráti környezetben, annak hatására alakulnak. A hatékony pedagógusnak ezek a személyiségjellemezői jelentős szerepet játszanak a mindennapi tevékenységben, a pedagógiai munka eredményességében. Tekintettel arra, hogy e vonások formálásában a pedagógusképző intézményeknek – mind az életkori sajátosságok, mind pedig az időbeli keretek miatt – igen korlátozottak a lehetőségei, el kell fogadnunk, hogy ha nem is veleszületett, de a képzés kezdetére jelentős mértékben kialakult tulajdonságokról van szó.

Az elmondottakból két következtetés is levonható. Az egyik az, hogy:amennyiben módunk van rá, érdemes a fenti tulajdonságok meglétét figyelembe venni a pedagógusjelöltek kiválasztásánál, a pedagógiai pályaalkalmasság megítélésénél. E tekintetben a lehetőségeinket egyfelől a diagnosztizálás nehézségei, másfelől, pedig a merítési bázis szűkössége korlátozza. A kétfázisú tanárképzés – amelynek alapszakaszában elegendő idő áll rendelkezésre a tanárképzési mester szakasz megkezdése előtt a hallgató pedagógiai tevékenységének megfigyelésére (illetve a hallgató megmérettetheti magát pedagógiai jellegű munkában) – új lehetőségeket nyit a pedagógusi pályaalkalmasság szempontjának mérlegelésében.

a pedagógusképzés folyamata, azaz a pedagógussá válásnak az a célszerű, szervezett segítése, amely a képző intézmények keretein belül valósul meg, nem hagyhatja figyelmen kívül a személyiség aktuális állapotát, a «hozott» értékek, nézetek, képességek színvonalát. A pedagógusképzés gyakorta, mintha sosem hallott volna a differenciálásról, az egyéni képességek figyelembe vételéről, egységes kínálatot nyújt minden hallgatója

számára, nem veszi tekintetbe a meglévő tudást, nem épít rá.

Az eddigiekben arra hívtuk fel a figyelmet, hogy nagy hibát követ el az a pedagógusképzés, amelyik magát a pedagógussá válás folyamatának kezdő pontjaként képzeli el. Legalább ekkora hiba az, ha a képzés befejezését a pedagógussá válás folyamatának végpontjaként értékelik. Ma már világszerte úgy gondolkodnak a pedagógusképzésről, mint amelyik szervesen folytatódik a gyakornoki szakaszban, majd a pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben.

Hazánkban a pedagógus szakvizsga bevezetésekor elszalasztottuk azt a lehetőséget, hogy az a gyakornoki szakasz lezárásaként szolgáljon. Ma örömmel tapsztalhatjuk, hogy különböző minisztériumi reformmunkálatok során az oktatásügyi vezetés nyitottnak mutatkozik egy (a későbbiekben felvázolt) gyakornoki szakasz feltételeinek a megteremtésére, megtéve az első lépést az európai tendenciák követésének irányába.

Az elmondottakra tekintettel a jelen tanulmányban az alábbi kérdések kerülnek megvitatásra:

- A pedagógusképzésbe belépő hallgatók előzetesen kialakult nézetei, azok feltárása – -a pedagógiai felkészültség megszerzésének folyamata, a belépéstől a képesítővizsgáig vezető út;

-a pedagógusképzés kimeneti követelményei (kompetenciák és sztenderdek);

a pedagógussá válás további lépései, a szakmai fejlődés szakaszai (a pályakezdő profil és a szakmai fejlesztési profil)

1. A belépő hallgatók pedagógiai nézeteinek, értékelő rendszerének feltárása

Mint a bevezetőben említettük, a pedagógusé egy olyan speciális szakma, amelyre vonatkozóan a középiskolát végzett tanuló számtalan tapasztalattal rendelkezik, amelyek alapján az oktatásra általában, s annak egyes részleteire vonatkozóan konkrétan nézetei alakulnak ki, esetenként egy sajátos filozófiát is képviselve. Emellett, a sok-sok megfigyelés és, esetenként, gyakorlati tevékenység alapján képes bizonyos oktatási-nevelési tevékenységeket elvégezni. A belépő hallgató tehát a pszichikus képződményeknek egy sajátos konglomerátumával rendelkezik, amelynek eltérő kialakultsági szintje, tartalma, alkalmazhatósága lehet. A pszichikus képződményeknek ez a rendszere segítheti, vagy gátolhatja a pedagógussá válás folyamatát a képző intézmény keretei között. Mindenképpen szükség van arra, hogy ezt a hozott tudás és nézetrendszert megismerjük, a hallgató számára is

nyilvánvalóvá tegyük; amennyiben erre alkalmas, építsünk rá, ha nem, megfelelő tapasztalatok segítségével törekedjünk átalakítására, megváltoztatására.

A belépő hallgató értékelő rendszerét gyakorta szokták nézetrendszernek is nevezni. Nem ok nélkül, hiszen az értékelő rendszerben a nézeteknek jelentős szerepük van, de mellettük helyt kap a pedagógusjelölt gyakorlati tudása is. Az értékelő rendszer alapvetően a korábbi tapasztalatok alapján, a tanuló állandóan formálódó személyiségének szűrőjén keresztül, a szerepelvárások figyelembevételével alakul ki. Az így kialakult értékelő rendszer lényeges hatást gyakorol arra, hogy a tanárjelölt a képzés során rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekből és gyakorlati tapasztalatokból mit épít be saját tudásába, s hogyan fogja a gyakorlati tevékenységeket végrehajtani. Annak érdekében, hogy az értékelő rendszer, s azon belül a nézetek a képzés során elősegítsék a pedagógussá válás folyamatát, mind általánosságban, mind pedig az egyes hallgatókra vonatkozóan meg kell ismernünk e bonyolult rendszer sajátosságait, működési mechanizmusát.

Az értékelő rendszer két komponense, a nézetek és a gyakorlati pedagógiai tudás a tanárjelöltet érő tapasztalatokkal, gyakorlati tevékenységgel és a rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekkel kölcsönhatásban van. Az értékelő rendszer folytonosan változik az azt érő gyakorlati tapasztalatok és újonnan szerzett elméleti ismeretek hatására. Ez a változás nem minden esetben következik be, jóllehet e változtatások előmozdítása a pedagógusképzés lényegét alkotja. A változtatás nehézsége legfőképpen abból fakad, hogy a belépő hallgató nézetrendszere hosszú évek tapasztalatai nyomán épült ki és szilárdult meg. Ehhez a kiépülési folyamathoz képest a pedagógusképzés viszonylag rövid ideig tart, s kevés benne a mélyen gyökerező nézetek változtatására alkalmas, intenzív, elméleti ismeretekkel támogatott gyakorlati tevékenység. A kutatási eredmények szerint a gyakorló pedagógusok nézeteinek alakítása a pedagógus-továbbképzés keretei között sokkal eredményesebbnek bizonyul, mint az alapképzés során. Ennek a jelenségnek minden bizonnyal az az oka, hogy a továbbképzésben sokkal több lehetőség van a tapasztalati tanulás megszerezésére, rendszeresen és közvetlenül kapcsolódhatunk a pedagógus saját gyakorlati probléma-megoldásaihoz. (Richardson, 1996)

Az értékelő rendszer módosítását az a tény is nehezíti, hogy az elve szűrőként szolgál, vagyis a tanárjelölt a gyakorlati tapasztalatokat is ezen a szűrőn keresztül értékeli, értelmezi: azt látja meg bennük, ami illeszkedik nézetrendszeréhez. S ugyanígy

szelektálja a kutatási eredményeket és a mások tapasztalatait leíró elméleti, szakirodalmi ismereteket is. **(**Zeichner és Liston,1996). A nézetek megváltoztatását tovább nehezíti a nézetek nem tudatos, gyakorta képileg megjelenő, érzelmektől átszőtt jellege. Wubbels (1992) a nézetek alakíthatóságának egyik gátját abban látja, hogy azok a jobb agyféltekében helyezkednek el, míg az elméleti ismeretek a bal agyféltekében, azaz, hiába bombázzuk a bal agyféltekét újabb és újabb ismeretekkel, a nézeteket tartalmazó jobb agyféltekéhez nem jutunk el. E sajátosságuk következtében a kialakult nézetek gyakorta a tanárjelölt számára nem tudatosulnak, nem fogalmazódnak meg. A nélkül hatnak szűrőként, hogy ezzel a nézet hordozója tisztában lenne. (A nézetek sajátosságairól, tartalmáról, alakíthatóságáról részletesebben ír: Dudás, 2005; Calderhead, 1996; Falus, 2001a, 2001b; Nahalka, 2002, 2003; Richardson, 1996; Winitzky és Kauchak, 1997.) *Vagyis a nézetek megváltoztatásának első lépése: feltárásuk és tudatosításuk a tanárjelöltek számára.*

A nézetek feltárásának számos módszerét (interjúk, kérdőívek, szereprepertoár-rács, támogatott felidézés, fogalomtérkép, metafora-elemzés stb.) dolgozták ki a pedagóguskutatások keretében. (Dudás 2005, E.Szabó, 1996; Richardson, 1996; Szivák, 1999, 2004). A hazai pedagógusképzés gyakorlatában ezeket a módszereket, kiegészítve a szövegértelmezés módszerével, egy speciális tantárgy keretében alkalmazza Dudás Margit (2005), aki alapvető feladatának nem azt tekinti, hogy a tanárképzők ismerjék meg hallgatóik nézeteit, hanem azt, hogy a hallgatók maguk legyenek képesek e nézetek feltárására, tudatosítására, majd ezek alapján módosítására. Tapasztalatai szerint, a saját nézeteikre íly módon «érzékenyített» hallgatók nyitottabbá válnak a pedagógusképzés nyújtotta tapasztalatok befogadására.

2. A pedagógussá válás folyamatának segítése a képzés keretei között

A pedagógussá válás folyamatában a tanárjelölt nézeteinek, tudásának, képességeinek gyakorlati készségeinek, elkötelezettségének, attitűdjeinek a fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy eredményesen elláthassa majd feladatát**.**

A hagyományosnak tekinthető tanárképzés keretei között – s ez ma még tipikusnak tűnik hazánkban is, Európa más országaiban is – a képzésnek egy, alapvetően az elméleti tárgyak rendszerét követő felépítése alakult ki. A különböző pszichológiai, pedagógiai tárgyak, majd a tantárgy-pedagógiák és az iskolai gyakorlat alkotja a képzés gerincét. A tárgyak egy részéhez, részben indukciós

célzattal, az egyes témákat megelőzően, de nagyobbrészt az elméleti ismeretek alkalmazásának céljából, az egyes anyagrészeket, tantárgyakat követően, különféle gyakorlatok társulnak. Ennek a képzésnek alapvető fogyatékossága, hogy nem törekszik tudatosan a tanár meglévő nézetrendszerének, gyakorlati tudásának szerves továbbépítésére, hanem, mintegy attól függetlenül közvetíti az elméleti tárgyak rendszerét, s illusztrálja azt többé vagy kevésbé követendő gyakorlati példákkal, s teszi lehetővé a hallgató számára ismereteinek alkalmazását. A gyakorlat körülményei bizonyos esetekben kedvező feltételeket teremtenek az ismeretek alkalmazásához, de nem ritkán ellentmondanak az elméletben elsajátítottaknak. A hallgató választásra kényszerül: az iskolai közeg elvárásainak tegyen-e eleget, vagy az elméletben hallott korszerű elképzeléseket valósítsa meg. Lássuk világosan: az esetek nagy részében a hallgató belépő nézetei és a gyakorlat feltételei összhangban vannak egymással. Így, ha a képzés során sikerült is valamilyen változást előidézni, új gondolatokat beépíteni értékelő rendszerébe, ez gyengének bizonyul a belépő nézetek és a tevékenységének reális közegét képező hagyományos gyakorlat szorításában. A pedagógusképzésben elvileg egy demokratikusabb tanítási stílus kialakítására, az aktív tanulás, a tudás konstruálás feltételeinek megteremtésére, a kreativitás fejlesztésére, az együttműködő, kooperatív tevékenység irányítására készítik fel a hallgatókat. Ez a felkészültség ütközik bele sok esetben a tekintélyen alapuló, a tudásátadás-befogadás, a rivalizálás, egyéni tevékenység, egyéni értékelés logikáján alapuló iskolai gyakorlatba, pedagógusi szemléletmódba. Ez a sok szempontból differenciálatlan, elnagyolt diagnózis nem vonja kétségbe, hogy sok esetben ennek éppen a fordítottja érvényesül: kiemelkedő, követendő tanári gyakorlat húzóerőt jelenthet a kezdő pedagógus számára. A korszerű szemléleten alapuló tevékenység kudarcához hozzájárul tevékenységének kialakulatlansága is. A hagyományos tanítás elemei kollégáinál rutinszerűvé váltak, míg az ő korszerű szemlélete nem testesül meg készségek, képességek formájában.

Mindeddig egy olyan, sok szempontból optimális helyzetet feltételeztünk, amelyben a képzés korszerű szemléletet közvetített, s a hallgató nyitott és képes volt arra, hogy ezeket az új ismereteket saját, meglévő tudásrendszerébe beépítse. Többnyire ez is hiú ábránd. A hallgatók ritkán állnak olyan gyakorlati helyzetekkel szemben az elméleti tárgyak tanulása előtt vagy azzal párhuzamosan, amelyek felkeltenék érdeklődésüket az elméleti tárgyak tanulása iránt, úgy éreznék, gondjaik, nehézségeik

megoldásában ezek az elméleti ismeretek segítségükre lesznek. Korábbi gyakorlati tapasztalataik nem teszik az értékelő rendszerüket nyitottá az új elméleti ismeretek iránt, nem képesek az előadások, szemináriumok, a szakirodalom tudásanyagának segítségével saját személyes tudásukat megkonstruálni, alakítani, fejleszteni. Az új elméleti ismeretek nem konfrontálódnak korábbi nézeteikkel, többnyire azokat érintetlenül hagyva, memóriájukban rövid időre, a vizsgák és a szigorlatok idejére raktározódnak el. (Természetesen, ebben az áldatlan helyzetben nem csak a motiváció hiánya játszik szerepet, hanem az elméleti tárgyak gyakorlatorientáltságának, gyakorlati hasznosságának esetenkénti hiánya is.)

Vajon milyen az a pedagógusképzési rendszer, amelyben eredményesen tudunk hozzájárulni a pedagógussá válás folyamatához, amelyben kedvező feltételeket teremtünk ahhoz, hogy a tanárjelölt nézetrendszere átalakuljon, képességei, attitűdjei formálódjanak, gazdag készségrepertoár birtokában kezdhesse munkáját? A tanítással és a tanárképzéssel kapcsolatos kutatások alapján kirajzolódó kép szerint az eredményes tanárképzési programokban:

- a tanárjelölteket aktív tanulóknak kell tekinteni, akik megkonstruálják saját tudásukat,
- a tanárjelölteket képessé kell tenni arra, hogy szakemberként képesek legyenek saját tanulásuk önszabályozására,
- a tanárképzésnek iskolai környezetben kell megvalósulnia,
- a tanárképzőknek úgy kell bánniuk a tanárjelöltekkel, ahogyan elvárják, hogy ők bánjanak tanítványaikkal. (Putman és Borko, 1997, 1225.)

A fenti elveket alátámasztják a kognitív pszichológiának és pedagógiának a tudás és nézetek konstruált természetéről, a megismerés társas, szituatív és osztott természetéről vallott megállapításai. Az ezekből levonható következtetések alapján azt mondhatjuk, hogy a korszerű tanárképzés:

1. Céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását.
2. Ennek érdekében feltárja, nyilvánvalóvá teszi a tanárjelöltek rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását.
3. Olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a tanár felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait.
4. Csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad a fenti felismerések megfogalmazására, az eltérő nézetek

ütköztetésére, s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására.

5. Lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására. /Putman és Borko, 1997 nyomán, Falus 2001a)

Amennyiben a tanárjelöltet olyan aktív ismeretkonstruálónak tekintjük, aki korábbi tudásából és nézeteiből kiindulva teremti meg új tudását és gyakorlatát, akkor jelentősen korlátoznánk az innováció, a tanítás korszerűsítésének a lehetőségeit. Gyakorta szükségessé válik a meglévő nézetek módosítása, az úgynevezett konceptuális váltás előidézése. Ennek érdekében van szükség a *harmadik* pontban említett feladatok megvalósítására. Azt is tudnunk kell azonban, hogy a konceptuális váltás nem egyik pillanatról a másikra megvalósuló folyamat. Winitzky és Kauchak ezt úgy fogalmazza meg, hogy a konceptuális váltás nem revolúciós, hanem evolúciós folyamat.

A nézeteinek ellentmondó tapasztalatokra a tanuló – ideértve a szakmáját elsajátító, azt gyakorló pedagógusokat is – hétféleképpen válaszolhat:

1. Figyelmen kívül hagyja a nem illeszkedő adatokat.
2. Elveti a nem illeszkedő adatokat.
3. A kiinduló nézeteire nem vonatkozónak tekinti a nem illeszkedő adatokat.
4. Nem foglal állást a az új adatokkal kapcsolatban, de nézeteit nem módosítja.
5. Átértelmezi a nem illeszkedő adatokat, hogy azok ne mondjanak ellent kiinduló nézeteinek.
6. A kiinduló nézetein kisebb változtatásokat hajt végre a lényeg érintetlenül hagyása mellett.
7. Lényegi konceptuális váltás, amikor az alapfogalmak, elvek, nézetek helyére új lép. (Winitzky és Kauchak, 1997, 72.).

Annak érdekében, hogy ez az evolúció végbemenjen, a képzés során olyan bizonyított tudást kell nyújtani a hallgató számára, amelyet meggyőzőnek, alkalmazhatónak ítél. Tévedés volna azt hinnünk, hogy ez a tudás csak iskolai környezetben, valós helyzetben sajátítható el. Az elméleti képzés is segítheti a konceptuális váltást, az alkalmazható tudás-bázis kiépülését. Az esetek elemzéséből, valós gyakorlatból megszerezhető tudás mellett a tanítani tudásnak is megvannak a maga, a gyakorlatot közvetlenül is segítő elméleti, tudományosan igazolt alapjai. A pedagógiai tudás egy jelentős része valóban szituatív, kontextusfüggő, a gyakorlatban,

reflexiók sorozatában alakul ki. Ezt a valós tényt túlhangsúlyozva gyakorta megkérdőjelezik a pedagógia tudományának létjogosultságát, a gyakorlatot is segítő ismeretrendszer meglétét.Berliner (2000) ezeknek a kételyeknek az eloszlatása érdekében sorra veszi a gyakorlatban hasznosítható pedagógusképzési tartalmakat.

A *kutatási eredmények* azok a tudományos közösség által igazolt adatok, amelyek nem alkotnak egységes rendszert, elméletet, nem képeznek alapelveket, de bizonyítottan eredményes tanuláshoz vezetnek. A tananyag előzetes strukturálására, a visszacsatolás biztosítására, a gondolkodtató kérdések megfogalmazására, az előadás során a lényeg kiemelésére, az összegzésre vonatkozóan rendelkezünk kutatási eredményekkel. A *fogalmak* a pedagógiai kutatásban használt gondolatok és terminusok, amelyek segítségével az iskola, a tanítás különböző aspektusait azonosíthatjuk, elnevezhetjük, s ezáltal rendezhetjük, és értelmezhetjük ezeket a jelenségeket, a tanulás világa pedig előre láthatóvá, ellenőrizhetővé válik. Ilyen fogalmak például a tanulásra fordított idő, a legközelebbi fejlődési zóna, asszimiláció és akkommodáció, autentikus értékelés, konstruktív tanulás stb. Az *elvek*, a hatékony tanulás elvei a fogalmak között fennálló összefüggéseket fejezik ki. Például: «A tanár minden segítséget megad ahhoz, hogy a tanuló képes legyen produktívan részt venni a tanulási tevékenységekben», Megfelelő feltételeket kell teremteni ahhoz, hogy a tanuló gyakorolhassa és alkalmazhassa a tanultakat, valamint, hogy fejlesztő visszacsatolásban részesüljön.» stb. *Technológián* az oktatás átgondolt rendszerét értjük, mint amilyen például a kooperatív tanulás, a projektoktatás. Az *elméletek* az iskolai tanulásra vonatkozó átfogó modellek, mint például, Caroll modellje, a konstruktivista tanulásfelfogás, vagy Vigotszkij elmélete a tudás társas felfogásáról.

Az elmondottak természetesen nem jelentik azt, hogy mindenféle elmélet hat a hallgató nézeteire, hozzájárul tanárrá válásához. Ennek érdekében valóban igazolt, a gyakorlatra ható ismereteket kell rendelkezésre bocsátani, s nyilvánvalóvá kell tenni ezen elméleti ismeretek gyakorlati hasznosságát. A képzésen belül minél gyakrabban biztosítani kell a közvetlen kapcsolatokat az elméleti ismeretszerzés a gyakorlati feladatmegoldás között, úgy hogy azok szervesen illeszkedjenek egymáshoz. A kutatási eredmények illusztrálása, a mikrotanítás és az ahhoz kötődő megbeszélések, az iskolai gyakorlatok és azok megbeszélése, a tanítási gyakorlat rendszeres megfigyelése és a tapasztalatok

vezetőtanárral történő elemzése, a gyakorlathoz kapcsolódó elemző kurzusok, a kutatási jellegű feladatok jelenthetik a hatékony megoldást. (Pedagógusképzésünk fura paradoxona, hogy a korszerű pedagógusképzés gyakorlatát leginkább megvalósító képzési forma, a hároméves nyelvtanári képzés éppen most éli végnapjait.)

A *negyedik* pontban a csoportos megbeszélések, a hallgatótársakkal, tutori, mentori segítséggel folyó megbeszélések jelentőségére hívtuk fel a figyelmet. A megismerés társas természetéből az következik, hogy a közös problémamegoldások, az együttes tevékenység és annak elemzése során számos lehetőség kínálkozik a gondolatok cseréjére, az eltérő, a korábbi tapasztalatok különbözősége folytán eltérő nézetek szembesítésére, ütköztetésére, s végül a valóságos feladatok megoldásához jobban alkalmazható, adaptívabb nézetek, tudás megkonstruálására.

Végezetül, az *ötödik* pontban, a gyakorlati tevékenységben jól működő gazdag stratégiai és módszerbeli készségrepertoár felismerésére és elsajátítására hívtuk fel a figyelmet. A jelenlegi pedagógusképzési gyakorlat is kísérletet tesz ennek a feladatnak a megvalósítására. Az eredményességnek ezen a területen alapvető feltétele az elméleti és a gyakorlati, az egyetemen és az iskolában folyó képzés elvi, szemléleti és gyakorlati összhangja. A korábbiakban már jeleztük, hogy legyen az egyetemi képzés bármennyire is korszerű és bármennyire is gyakorlatias, amennyiben az iskolai terep ezzel nincs összhangban, sőt ellentmond neki, a hosszú távú eredmény kétséges marad. Az egyetemek, és gyakorlóhelyeik szemléleti egységére van szükség. Ennek érdekében újfajta, az egyenlőségen alapuló partnerkapcsolatokat kell kialakítani az egyetemek és a gyakorlóhelyül szolgáló iskolák minél szélesebb köre között. A *szakmai fejlesztő iskolák*nak ez a hálózata nem csupán az alapképzésben résztvevő hallgatók számára nyújtana elméleti ismereteikkel összhangban álló gyakorló terepet, hanem az iskolafejlesztésnek, a reformelképzelések kimunkálásának, kipróbálásának, az új kutatási eredmények implementációjának és elterjesztésének, a pedagógiai kutatóbázis kiszélesítésének, az alap- és a továbbképzés összekapcsolásának is színtere lehetne. (Kotschy, 2003)

3.A pedagógusképzés kimeneti követelményei (kompetenciák és sztenderdek)

A pedagógusképzés befejezése, a képesítővizsga letétele a pedagógussá válás folyamatának nem végpontja, de egyik kiemelkedő mérföldköve. Ezen a ponton el kell döntenünk, hogy az egyetemet elhagyó személy képes-e magyarországi (s előbb-utóbb)

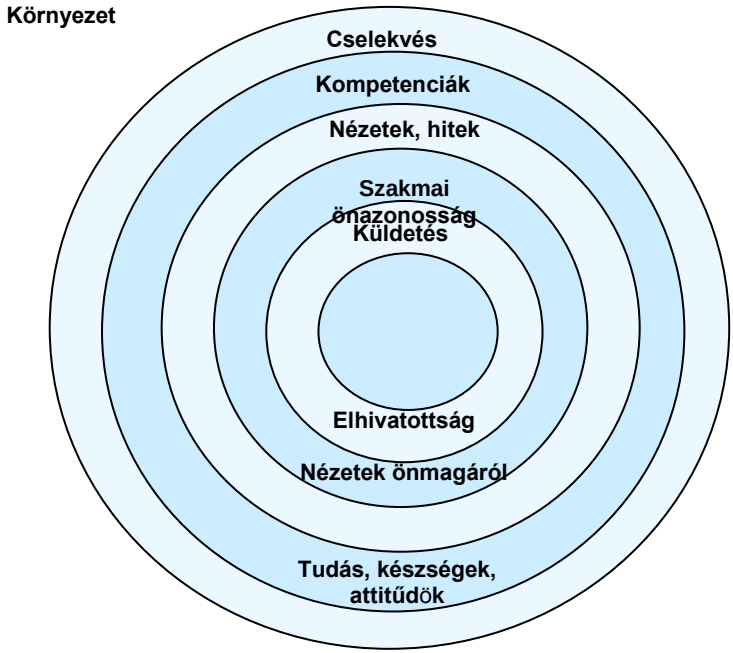
az európai iskolák keretei között eredményes oktató-nevelő munkát kifejteni. Ennek elbírálására szolgál a képesítővizsga. De vajon a jelenlegi vizsga és a képesítési követelmények megfelelnek-e ezeknek a kívánalmaknak. Tudnunk kell, hogy a hazai tanárképzést mindössze nyolc éve szabályozzák képesítési követelmények, s mindössze néhány éve tesznek egységes képesítővizsgát az ország főiskoláin, illetve egyetemein végző hallgatók. A jelenleg érvényben lévő képesítési követelmények lényeges előrelépést jelentettek a megelőző időszakhoz képest. (Falus, 1997, 2004.) Mára azonban világossá vált, hogy a képesítési követelményeknek több funkciót kell betölteniük:

1. A követelmények öleljék fel a felkészültségnek mindazokat a lényeges elemeit, amelyeknek birtokában az adott tevékenységre felkészített személy eredményesen el tudja látni feladatát.
2. A követelmények megfelelő kritériumai legyenek a képzettség megítélésének. (Segítségükkel el lehessen dönteni, hogy valaki képzett pedagógus-e vagy sem, kiadható-e számára a diploma, vagy sem.)
3. A követelmények alapján legyenek meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, legyen meghatározható a további fejlesztés (segítés, képzés) iránya, feladatai.
4. A képesítési követelmények a maguk összességében határozzák meg a képzés tartalmi elemeit és ezek célszerű kapcsolódásait. Legyenek kibonthatók a képzési területek, tantárgyak, tanegységek, s ezek főbb témakörei, váljék világossá, hogy melyik tantárgy milyen módon járul hozzá a kompetenciák kialakulásához.
5. A követelmények legyenek hatással a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire, mintegy implikálják azt. (Falus, 2004, Darling-Hammond, 2001)
6. Álljon rendelkezésre olyan mérési metodika, amelynek segítségével a követelmények teljesülése, s annak színvonala megállapítható.

Tanulmányunk elején világossá tettük, hogy a pedagógussá válás folyamatában a pszichikus képződmények összetett rendszerére kell befolyást gyakorolnunk. Nyilvánvaló, hogy a képesítési követelményekkel is ezeknek a pszichikus képződményeknek az alakulását, kívánatos szintjét kell megállapítanunk. Korthagen, egy, nemrégiben megjelent cikkében, felvázolja a szóba jöhető szinteket, s ezek kapcsolódásait (lásd *1.*

Ábra).

1. Ábra
A pszichikus képződmények» hagyma» modellje



(Korthagen, 2004, 80.)

Kérdéses, hogy melyik az a szint, amelyik kellően konkrét ahhoz, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, s mégsem túlságosan szétaprózott ahhoz, hogy szem elől tévesszük a teljes személyiséget. E kettős megfontolás alapján esik a választás többnyire a kompetenciákra. A szintek kölcsönhatása ad alapot azt feltételeznünk, hogy az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve, hogy egy adott szinten, a kompetenciák szintjén regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik.

Úgy gondoljuk, hogy a kompetenciák, illetve ezek mérhető változatai, a sztenderdek, alkalmasak a feniekben megfogalmazott kívánalmak teljesítésére. A kompetenciák képesek felölelni a szaktárgyi, a szaktárgyi-pedagógiai és a pedagógiai mesterségbeli tudás és nézetek egészét, segítségükkel eldönthető a képesítés szintje, kiderülnek a jelölt erős és gyenge pontjai. Az általános pedagógusi kompetenciákból kibonthatók a konkrét szaktanári kompetenciák, s továbbmenve kideríthetjük, hogy milyen kurzusok, illetve milyen képzési feladatok juttathatják el a jelöltet a kompetenciák/sztenderdek teljesítéséhez. A kompetenciák sajátos, korszerű pedagógusképzési szemléletmódot is feltételeznek. «»«»

De mik is tulajdonképpen a kompetenciák, illetve sztenderdek, amelyektől a képesítési követelményekkel szemben támasztott sokféle szempont megvalósítását várjuk. A pedagógus- és a pedagógusképzés kutatásoknak két iránya volt nyomon követhető. Az egyikben a hallgatók elméleti ismereteinek a mérése, illetve a gyakorló tanításokon nyújtott teljesítmény megítélése alapján kívánták meghatározni, hogy valaki a pedagógusi pályára bocsátható-e vagy sem. (Ez lényegében megegyezik a jelenlegi hazai gyakorlattal.) Alapvető hibája, hogy a vizsgán az elméleti kérdésekre adott válaszok milyensége gyenge előrejelzője a pályaalkalmasságnak, a gyakorló tanítások megítélése pedig meglehetősen szubjektív, s ugyancsak kevéssé megbízható mérce.

A másik irányt a hetvenes évek Amerikájában elterjedt úgynevezett készség, illetve kompetencia alapú tanárképzése jelentette. Az alapvetően behaviorista indíttatású irányzatnak a képviselői azt feltételezték, hogy több száz elemi készség meglétének ellenőrzése megfelelő alapot szolgáltat a képesítés odaítéléséhez. A kilencvenes évek kompetenciái, eltérően a hetvenes években kidolgozottaktól, jóval átfogóbbak, s magukba ötvözik azt is, hogy a tanároknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük, vagyis ismereteket, diszpozíciókat, a tényleges tevékenység előfeltételeit jelentik. A sztenderdek a kompetenciák mérhető formái,

segítségükkel tényleges, autentikus tanítási helyzetekben kívánják megragadni tanárjelöltek, tanárok gyakorlatra ható tudását, döntéseit, gondolkodását (Darling-Hammond, 2001; Falus, 2001, INTASC, 1992;). Vagyis, a sztenderdek a maguk komplexitásában írják le, illetve mérik a tevékenységben realizálódó képességeket és a mögöttük meghúzódó döntéseket, valamint az ezek meghozatalához szükséges, a tanulásra, tanításra, tanulókra, tantárgyra vonatkozó ismereteket.

A komplex sztenderdek kidolgozása az Egyesült Államokban a nyolcvanas években kezdődött el, s a kilencvenes években Európában is követésre talált. Az Egyesült Államokban azonos elvek alapján két szervezet kezdte meg a munkát. A National Board for Professional Teaching Standards a képző intézményekben végző hallgatóktól elvárt sztenderdeket, míg az Inter State New Teacher Support and Assessment Consortium (INTASC) a kezdő tanári szakasz végére teljesítendő sztenderdeket dolgozta ki. Ezek a sztenderdek hierarchikus rendben épülnek fel. Az alapvető, általános sztenderdek a gyakorlati felkészültség kialakításának és mérésének általános csomópontjait ragadják meg. Amelyeket egyrészt a tantárgyak sajátosságaihoz szükséges adaptálni, másfelől, a tervezést közvetlenül segítő elemekre, majd tovább a mérés kritériumaiként szolgáló indikátorokra lehet bontani.

A fentieket jól illusztrálja az INTASC (1992) által kidolgozott, 10 sztenderdből álló rendszer.

1. A tantárgy ismerete
2. Az emberi fejlődés és tanulás ismerete
3. Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez
4. Többféle oktatási stratégia alkalmazása
5. Motivációs és tanulásszervezési készségek
6. Kommunikációs készségek
7. Tervezési készségek
8. A tanulás értékelése
9. Szakmai elkötelezettség és felelősség
10. Együttműködés

Minden sztenderd meghatározásában benne foglaltatik a tudásnak, a diszpozicióknak, és tevékenységeknek egy olyan köre, amely kutatási eredmények és a gyakorlati tapasztalatok szerint az eredményes munkának az adott területen lényeges előfeltétele. Példaként vizsgáljuk meg az 5. sztenderdet, amelynek meghatározása szerint: «A tanár tisztában van az egyéni és a csoportos motiváció jelentőségével, és képes olyan tanulási környezet megteremtésére, amely kedvez a pozitív társas

interakciónak, a tanulásban való aktív részvételnek és az önszabályzó motiválásnak.»

Már ebből a rövid meghatározásból is látható, hogy a sztenderdek egyfajta pedagógiai szemléletet is képviselnek, s implicite magukban foglalják a szükséges ismeretek, diszpozíciók, tevékenységek széles körét. Az 5. sztenderd feltételezi, hogy a tanár *tisztában van* az emberi tevékenységre és motivációra vonatkozóan a pszichológia, a szociológia, az antropológia, a pedagógia által feltárt alapvető törvényszerűségekkel, az egyén és csoport kölcsönhatásával, az egyéni és csoportmunka szervezésének stratégiáival; a hatékony és kooperatív munka segítésének módozataival; az osztálymunka szervezésének azokkal az elveivel, amelyek a pozitív kapcsolatokat, az együttműködést, a céltudatos tanulást segítik elő; felismeri azokat a tényezőket, amelyek elősegítik, illetve korlátozzák a belső motivációt, az ünszabályzó motiváció kialakulását.

A *diszpozíciókat* illetően: a tanár felelősséget vállal az osztályban és az iskola egészében a megfelelő légkör kialakításáért; elkötelezett a demokratikus értékek érvényesítésében, értékeli a tanulók kölcsönös segítségnyújtását a tanulás területén; felismeri az intrinsic motiváció jelentőségét az élethosszig tartó tanulásban; elkötelezett abban, hogy különböző motivációs stratégiák segítségével folyamatosan fejlessze minden tanuló képességeit.

A *tevékenységek* területén többek között: a tanár olyan jól működő tanulóközösséget hoz létre, amelyben a tanulók felelősséget éreznek önmagukért és egymásért, részt vesznek a döntések meghozatalában, egyénileg és közösen is részt vesznek a célszerű tanulási tevékenységben; előkészíti és megszervezi a tanulók egyéni és csoportos munkáját, amely mindenki számára teljes értékű és változatos részvételt tesz lehetővé, stb. (INTASC, 1992)

Annak érdekében, hogy a felsorolt tudást, diszpozíciókat és tevékenységeket magába ötvöző sztenderd meglétét értékelni lehessen célszerű a sztenderdeket *elemeikre* bontani. Ilyenek lehetnek például: a viselkedési normák megteremtése és elfogadtatása, a demokratikus, csoportos döntéshozatal tanítása, fegyelmezési problémák megelőzése, hatékony gazdálkodás a tanulási idővel, pozitív verbális irányítás. Az egyes elemeken belül meghatározhatók a közvetlenül megfigyelhető *indikátorok.* A pozitív verbális irányítás esetében például: a tanár megbeszéli elvárásait a gyerekekkel, az egyéni fejlődést értékeli, nem összehasonlításra törekszik, az együttműködést, nem a versengést támogatja, helytelen viselkedés esetén azt mondja meg, hogy mit tegyenek, s

nem azt, hogy mit ne. (Campbell és mtsai, 2000, 20-21., Falus – Kimmel, 2003, 60-63.)

Az előzőekkel azt szerettük volna illusztrálni, hogy a sztenderdek a hallgatók, illetve kezdő tanárok felkészültségének megítélésére alkalmas kritériumok. Elfogadásuk esetén lehetőség van az intézmények eredményességének megítélésére, munkájuk szabályozására, anélkül, hogy a tanítandó kurzusokat, s azok tartalmát meghatároznák. Vagyis, a jelenleginél sokkalta nagyobb szabadsággal élve, a képző intézmények változatos utakon juttathatnák el hallgatóikat a tanári pályára. A sztenderdek segítséget nyújthatnának a tantárgyak célszerű struktúrájának kialakításába.

A hallgatók számára megnyílik a lehetőség arra, hogy saját felkészültségüket folyamatosan megítélhessék egy adott cél vonatkozásában, illetve a végzéskor világossá váljanak gyenge és még változtatásra szoruló kompetenciáik.

A kompetenciákra/sztenderdekre épülő tanárképzés nemcsak a képzés, hanem az *értékelés* terén is új módszereket igényel. A fenti kompetencia megítélése nem lehetséges egy záróvizsga keretein belül, hanem a hallgató tevékenységének hosszú időn keresztül történő megfigyelését, értékelését, a hallgató reflexióinak ismeretét igényli. A kompetenciák értékelésnek új módjai az autentikus problémahelyzetek, osztálytermi szituációk elemzése, tananyagrészekhez tankönyvek, taneszközök, oktatási stratégiák kiválasztása, a portfólió (Campbell és mtsai, 2000; Falus-Kimmel, 2003.) stb. A portfólióban a hallgató rendszeresen összegyűjti a tanulmányai során a sztenderdek elérése érdekében végrehajtott tevékenységeinek dokumentumait. Óravázlatokat, megfigyelések jegyzőkönyveit, videofelvételeket, az általa tanított gyerekek produktumait, szakcikkekről készült jegyzeteit, szemináriumi előadásait, stb, s mindezekre vonatkozó reflexióit arról, hogy mennyiben járultak hozzá sztenderdekhez, hogyan ítéli meg kompetenciáinak fejlettségét, a további feladatokat. A portfóliók nemcsak a kimeneti értékelésnek, hanem a formatív értékelésnek is hatékony eszközei. (Quatroche, Duarte és Huffman-Joley, 2002)

4.A pedagógussá válás további lépései, a szakmai fejlődés szakaszai (a pályakezdő profil és a szakmai fejlesztési profil)

A pedagógussá válás folyamata a képesítővizsgával nem ér véget. Az értelmiségi pályák jelentős részében a diploma megszerzését *gyakornoki időszak*, majd szakvizsga követi, s csak ezután tekintik teljes értékű szakembernek a fiatal diplomást. Hazánkban – sok európai és amerikai országtól eltérően – a diplomás kezdő pedagógust egyenértékűnek tekintik évtizedes

tapasztalatokkal rendelkezező kollégájával.[1] Ugyanolyan (esetenként még nehezebb) feladatokat kap, óraszáma ugyanolyan, személyre szóló segítséget, az igényeinek megfelelő továbbképzést ritkán bocsátanak a rendelkezésére, jóllehet kompetenciái nem teljesen kialakultak, teljesen új, szokatlan környezetbe került, elszakadt addigi kollégáitól. Ennek a feszültségektől terhes környezetnek a hatására alakul ki a kezdő pedagógusokat jellemző úgynevezett valóság sokk (Szivák, 1999, Szivák, 2004), amely sok pedagógust elriaszt a pályától, mások traumával terhelten folytatják munkájukat.

A *kezdő szakasz*nak, a gyakornoki időszaknak sajátos szerepe van a pedagógussá válás folyamatában. Ekkor válik lehetővé az egyetemen szerzett propozicionális és procedurális tudásnak, valamint a mindennapi gyakorlatból származó eseti és gyakorlati tudásnak az összeötvözésére, híd verésére az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlat közé. Európában sok helyütt, s az Egyesült Államokban több száz pedagógusképzési programjához illeszkedően is, jól képzett mentorok segítik a kezdő tanárt ebben az embert próbáló feladatban. (Bleach, 1999; Berliner, 2000, 365.; Falus, 2005; Tickle, 2000; TTA 1998, Into 2003…..) A kezdő tanár munkáját segítő mentor szerepével, kiválasztásával és képzésével részletesen foglalkozik Edgar Krull magyarul is megjelent tanulmánya. (Krull, 2004) Emellett a kezdő viszonylag könnyebb feladatokat kap, órakedvezményben részesül, megfigyelheti jó tanárok óráit, más iskolák tevékenységét, kapcsolatban áll más kezdő tanárokkal, a szükségleteinek megfelelő továbbképzésben részesül. Több országban, elsősorban az angolszász országokban, a kezdő, gyakornoki szakasz lezárásaként szakvizsgát tesznek, amely a véglegesítésnek előfeltétele.

Érdemes egy európai ország, Angliai *bevezető képzési rendszerét* kissé részletesebben szemügyre venni. Az egyetemektől független szervezetként létrehozott Tanárképzési Ügynökség (Teacher Training Agency, TTA) nagy gondot fordít a frissen végzett tanárok, a pályakezdők minősítésére és a kezdő, bevezető, gyakornoki szakasz megszervezésére. 1998-ban fogalmazták meg a végzett tanár sztenderdjeit (TTA, 1998), egy évvel később pedig kidolgozták a kezdő szakasz szervezetét, működési mechanizmusát, sztenderdjeit (Guidance, 2001) és a kezdő tanár munkájának megtervezését segítő úgynevezett *pályakezdő profilt* (Career Entry Profile, 1999). Az első két év tapasztalatait empirikus vizsgálat segítségével feltárták, elemezték (Totterdel és mtsai, 2002), majd

[1] L. erről még Nagy Mária tanulmányát a számban – a Szerk. megjegyzése.

javaslatot tettek előbb az alapképzési sztenderdek (2002), majd a kezdő tanári sztenderdek valamint a *pályakezdő és a szakmai fejlesztési profil* új változatának kidolgozására (FitzPatrick és Soulsby, 2002)

A kezdő szakasz jelenlegi rendszerében a pályakezdő egy részletes útmutatót kap, amely közli vele az elérendő sztenderdeket, lehetőségeit (tutor igénybevétele, 10% – Skóciában 30% – órakedvezmény, az egyéni szükségleteihez igazodó egyéni és közös szakmai fejlesztési program, óráinak megfigyelése, elemzése, mások óráinak megfigyelése, értékelő megbeszélések, munkájának írásos értékelése, személyes segítő a pedagógiai intézetből), kötelezettségeit (aktív közreműködés a célok elérésében).(Into, 2003; Teacher Induction, 2004) A pályakezdő sztenderdjei olyan tanári kompetenciákat foglalnak magukban, amelyek a végző tanárjelölt sztenderdjeire épülnek, de kialakításuk főként az iskolai munka keretében lehetséges: keresi és felhasználja a lehetőségeket a kollégákkal történő együttműködésre, minden lehetőséget kihasznál szakmai fejlődése érdekében, megtervezi a különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel történő foglalkozás módjait, megfelelő kapcsolatot alakít ki a szülőkkel, jól dolgozik csapatban, megfelelő fegyelmet biztosít a tanuláshoz).

A *kezdő és szakmai fejlesztő profil* egy olyan javaslatokból, értékelőlapokból és űrlapokból álló füzet, amely segítséget nyújt a pályakezdőnek, tutorának, az iskolának ahhoz, hogy a pályakezdő a legmegfelelőbb támogatásban részesüljön szakmai fejlődéséhez, az iskola pedig a legjobban kamatoztathassa a pályakezdő szakmai felkészültségét. A profilt még a képző intézmény bocsátja ki, feltüntetve rajta a pályakezdő felkészültségét a sztenderdekhez viszonyítva, majd ezekből és a pályakezdő sztenderdekből kiindulva a tutor és a pályakezdő együttesen megtervezik a pályakezdő szakasz céljait és az ezekhez eljuttató cselekvési tervet. Minden egyes cél tekintetében meghatározzák a teljesítés kritériumát, a szükséges tevékenységet, ennek feltételeit, a teljesítés időpontját, majd beírják az értékelést, a teljesítést. A kezdő szakaszban hat ellenőrzési pont van, amikor áttekintik mindegyik elérésére vonatkozóan a megtett lépéseket, az elért eredményeket, a szükséges további teendőket. Külön űrlapok szolgálnak a saját tevékenység értékelésre, a mások megfigyeléséből származó tapasztalatok rögzítésére, a tutorral folyatott megbeszélések rögzítésére.

A pályakezdő profil a bevezető szakasz szabályozásának, a reflektív, az önmagát állandóan fejleszteni kívánó tanári szemlélet

kialakításának kiváló eszköze. Segítségével kapcsolatot lehet teremteni a pedagógussá válás alapképzésben elért eredményei és továbbképzés közé. A kezdő pedagógus fejlődésének tudatos irányítójává válik. A pályakezdés segítése előmozdítja az alapvető kompetenciák kialakulását, az önfejlesztő tanári magatartást, megteremti a sikeres pályakezdés feltételeit. Felgyorsíthatja azt a folyamatot, amely a pályakezdőt a tapasztalt tanárral azonos színvonalú munkára teszi alkalmassá. Berliner korábban 5 évben határozta meg ezt az időt. (Baron és mtsai 1996, 1131-1132.), Omar Lopez 6000 texasi tanár tanulóinak teszt eredményeit tanulmányozva azt állapította meg, hogy általában a 7 éve tanító pedagógusok tanulói érik el a tapasztalt tanárok tanulóinak pontértékét (Lopez, idézi: Berliner, 2000.). A pedagógussá válás folyamata, mint ez rövid áttekintésünkből látható volt, a szervezett pedagógusképzésnél jóval korábban kezdődik, s csak sokkal később fejeződik be. Az eredményes pedagógusképzés épít az előzményekre, s nyitott a pályakezdés évei felé. Szervezett segítséget nyújt a kezdő pedagógusnak, aki ez által hamarosan új munkahelyének teljes értékű tagja, s ott a korszerű pedagógia terjesztője lehet.

Az elmondottakból hazai tanárképzési gyakorlatunkra vonatkozóan az alábbi következtetések fogalmazhatók meg:

1. A képzésben módot kell adni arra, hogy a tanárjelöltek megismerjék saját értékelő rendszerüket. Ennek érdekében a képzés kezdetén erre módot adó gyakorlatok beiktatására van szükség.
2. A képzésben törekedni kell a belépő nézetrendszer felhasználására, illetve – ahol ez szükséges – megváltoztatására. Ennek érdekében hozzájuk kapcsolódó, gyakorlati konzekvenciákkal járó elméleti ismereteket és rendszeresen reflektált korszerű gyakorlatot kell hozzáférhetővé tenni.
3. A képzés szerves részét alkossák a tapasztalati tanulás reflektált formái, amelyek során alakulnak a hallgatók nézetei, képességei, gazdagodik tevékenységrepertoárjuk.
4. A kimeneti követelmények a pedagógusi tevékenység ellátásához szükséges tudás, képességek, nézetek, diszpozíciók szintézisét jelentő sztenderdek formájában legyenek megadva. Ennek érdekében a jogszabályban rögzített általános sztenderdek alapján kutató-fejlesztő munka keretében ki kell dolgozni a szaktárgyi sztenderdeket.

5. A képzés egész rendszerét – a szaktárgyi, a pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai tanegységeket és ezek tartalmát a sztenderdek elérésnek érdekében alakítsuk át.
6. Az értékelésnek a kompetenciák mérésére alkalmas új, alternatív formáit szükséges kimunkálni.
7. Az alapképzésre épüljön rá a bevezető- és a továbbképzés összehangolt rendszere.
8. Mindezek megvalósítása érdekében célszerű létrehozni a képző intézményekhez kapcsolódó szakmai fejlesztő iskolák hálozatát.

Csak reménykedhetünk abban, hogy a pedagógusképzés jelenlegi átalakítását áthatják majd a fenti gondolatok, s a képzés így betölti szerepét a pedagógussá válás folyamatának támogatásában.

Hivatkozások:

1. Barone és mtsai (1996): A Future for Teacher Education:Developing a Strong Sense of Professionalism, In: Sikula és mtsai (szerk.):Handbook of Research on Teacher Education, MacMillan, New York, 1108 – 1149.
2. Berliner, D. C.(2000): A personal response to those who bash teacher education, Journal of Teacher Education, 5. 349 – 368.
3. Borko, h. – Putman, R. (1996): Learning to Teach, In: Calfee, R and Berliner, D. (szerk): Handbook of Educational Psichology, MacMillan, New York, 673 – 768.
4. Bleach, K. (1999): The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers. A New Deal for Teachers, David Fulton, London, 134.
5. Campbell, D. ésd mtsai (2000): Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education, Allyn and Bacon, Boston, 325.
6. Darling-Hammond, L. (2001): Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing, Certification and Assessment, In: Handbook of Research on Teaching, Fourth Edition (szerk.: Richardson, V.), AERA, Washington, 751 – 776.)
7. Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei, PhD értekezés, ELTE, Budapest
8. Falus Iván (2001): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében, In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Osiris Kiadó, budapest, 213 - 234.
9. Falus Iván (2002a): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban, In: Összehasonlító pedagógia (szerk,: Bábosik István és Kárpáti Andrea) BIP, Bp. 87 – 106.
10. Falus Iván (2002b): A tanuló tanár, Iskolakultúra,, 6-7, 75 – 80
11. Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): A portfólió, Oktatás-módszertani Kiskönyvtár, Gondolat, Bp. 104.
12. Falus Iván (2004): A pedagógus, In: Falus Iván (szerk.): Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79 – 102.

13. Falus Iván (2005): A pedagógusképzés vége, In: Kiss Árpád emlékkonferencia 2003 (szerk.: Kiss Endre) Debrecen, megjelenés alatt
14. FitzPatrick, J és Soulsby, D.(2002): Proposal for revised induction standards, TTA, London
15. Guidance (2002): The Induction Period for Newly Qualified Teachers, DfES 582/2001
16. Into Induction 2003, Teacher Training Agency, London, 21.
17. Kaufman, D. (1996): Constructivist-based experiental learning in teacher education, Action in Teacher Education, Summer, 40 – 50.
18. Korthagen, Fred A. J. (In Serch of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education, Teaching and Teacher Education, 2004. 1. 77 – 98.
19. Kotschy Beáta (2003): Szakami fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége, Pedagógusképzés, 3-4. 109 – 118.
20. Krull, E. (2004): Kezdő tnárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése, Pedagógusképzés, 3. 63 – 78.
21. Kyriacou, C. és O'Connor, A. (2003): Primary Newly Qualified Teachers' Experience of the Induction Year in its First Year of Implementation in England, Journal of In-Service Education, 2. 185 – 200.
22. Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development (1992):
23. Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, Washington
24. Nahalka István (2002): Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
25. Putman, R. – Borko, H. (1997): Teacher learning implications of new views cognition, In: Biddle és Bruce (szerk.): International Handbook of Teachers and Teaching, Kluwer, 1223 – 1296.
26. Quatroche, D. J. – Duarte, V. és Huffman, Joley, G. (2002): Redefining of Assassment of Preservice Teachers. Standard-based Exit Portfolios, The Teacher Educator, 4. 268 – 81.
27. Roden, J. (2003): Bridging the Gap: the role of the science coordinator in improving the induction and professional growth of newly qualified teachers, Journal of In-Service Education, 2. 201- 219.
28. Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata, PhD értekezés, kézirat, ELTE, Budapest
29. Szivák Judit (2004): A kezdő pedagógus, In: Didaktika, 7. átdolgozott kiadás (szerk.: Falus Iván), Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 490 – 512.
30. Teacher Induction Scheme 2004/2005 (2004) www.scotland.gov.uk/library5/education (letöltve: 2004. 02. 03.)
31. Tickle, L. (2000): Teacher Induction: The Way Ahead,Open University Press, Buckingham, Philadelphia, 215.
32. Totterdell, M. és mtsai (2002): Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers,

Queens printer, Norwich
33. TTA (1998): National Standards for Qualified Teacher Status, Teacher Training Agency, London
34. TTA (1999): Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers, Teacher Training Agency, London
35. What is the CEDP? (2003) www.tta.gov.uk (letöltve,2005. 01. 07.
36. Winitzky, N. és Kauchak, D. (1997): Constructivism in Teacher Education, In: Richardson, V.: (szerk.) Constructivist Teacher Education, Falmer, London, 59 -83.
37. Wubbels, T. (1992): Taking account of student teachers' preconceptions, Teaching and Teacher Education, 2. 137 -149.
38. Zeichner, K. M. – Liston, D. P. (1996): Reflective Teachind. An Introduction, Lawrence Erlbaum, Mawah

Флорецкая Т.И.*

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМУ И ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Можно ли научиться грамотно писать по-английски, если, по мнению многих известных лингвистов, английский язык имеет «наихудшую, самую иррациональную и несостоятельную алфавитную систему правописания в мире»? [1].

В 1982 г. Стенли Л. Шарп, автор книги «Истинная причина, почему Джонни до сих пор не умеет читать», писал: «50 миллионов взрослых американцев – треть населения страны – не умеют правильно писать по-английски» [2].

С изобретением персональных компьютеров появилась надежда, что компьютеры будут исправлять ошибки и, таким образом, обучать правописанию, но ситуация только ухудшилась. Механическое исправление компьютерным редактором ошибок привело к тому, что ученики перестали утруждать себя запоминанием правильного варианта написания того или иного слова.

Как же случилось, что в таких развитых странах, как Великобритания и США, так много людей, не умеющих правильно писать? Причина этого не в плохой памяти учащихся, их генах или некомпетентности учителей, а в алфавитной системе правописания. В странах с фонетической системой правописания (слово пишется так, как слышится), таких, как Италия, Германия, Испания и Финляндия, дети практически не пользуются орфографическими словарями.

Что делает английское правописание таким сложным?

* © ***Флорецкая Т.И.***

- Непроизносимые буквы (silent letters): wa**l**k, mor**t**gage
- Удвоенные гласные и согласные (double letters): vac**uu**m, sa**pp**hire
- Нелогичные комбинации гласных (illogical vowel combinations): s**ai**d, bur**eau**
- Омонимы (homonyms): rain, rein, reign **[rein]**
- Омографы (homographs): a tear **[tiə],** to tear **[teə]**
- Избыток слов с необъяснимым правописанием (overabundance of nuisance spellings): **choir, queue, colonel**
- Ненадежные правила (unreliable rules). Например, звук **[ʃ]** имеет 19 вариантов написания, включая **ss** в issue, **sc** в crescendo, **ch** в chute, **ce** в ocean и **t** в negotiate.

Английский язык насчитывает 44 звука – и 600 вариантов их написания! Неудивительно, что 17-24% людей в англо-говорящих странах неграмотны [3]. Постоянное совершенствование методов обучения письму не уменьшает эти грустные цифры.

Были и другие попытки решить проблему английского правописания. С 1908 года в Лондоне существует Общество по Упрощению Правописания (The Simplified Spelling Society), цель которого – реформировать невероятно сложное написание английских слов. Надо признать, что эта задача – не из легких, учитывая приверженность британцев своим обычаям и традициям. В 1876 году в США была создана Ассоциация по Реформе Правописания (The Spelling Reform Association), которая сейчас называется Американский Совет по вопросам Грамотности (The American Literacy Council). Совет внес большой вклад в дело официального упрощения правописания английского языка. Вот некоторые из упрощений:

Вид изменения	Американский вариант	Британский вариант
or / our	labor	labour
	behavior	behaviour
	neighbor	neighbour
er / re	center	centre
	luster	lustre
	somber	sombre
se /ce	offense	offence
	defense	defence
	pretense	pretence
ol/oul	molt	moult
ol /oul	mold	mould

	smolder	smoulder
l /ll	traveler	traveller
	leveler	leveller
	shoveler	shoveller

Когда был образован Евросоюз, и английский язык, наряду с немецким, стал официальным языком Содружества, лингвисты европейских стран предложили заменить буквосочетание th на буквы d и t, qu- на kw и т.д., но эта идея не нашла официальной поддержки.

Украина готовится ко вступлению в Европейское Содружество, и перед нами, учителями английского языка, стоит задача – научить не только бегло говорить, но и грамотно писать на официальном языке Евросоюза, учитывая трудности, перечисленные мною выше.

Я несколько лет занимаюсь проблемой обучения письму на уроках английского языка в школе и хочу поделиться с коллегами по профессии своими идеями и наработками.

Я считаю, что обучение письму должно начинаться сразу после того, как дети выучили алфавит и научились писать буквы. Основным принципом обучения на этом этапе является принцип **орфографического проговаривания** слова (при произнесении слова проговаривается каждая буква). Например: учитель говорит слово [do:tə], а ученики вполголоса или хором проговаривают [daughter] – даугхтер и записывают его на доске или в тетрадях. Этот прием помогает ученикам привыкнуть к алфавитной системе правописания, где слово пишется иначе, чем произносится, развивает внимание, слуховую и зрительную память. Могу сказать, исходя из более чем 20 летнего опыта преподавания, что опасения, будто дети будут произносить слова так, как пишут, напрасны. Необходимо лишь сначала читать их фонетически: говорим [sΛn], а потом – орфографически: пишем [son], а не наоборот. После многократных тренировок в написании слов с их орфографическим проговариванием можно проводить диктант. Хочу предостеречь молодых учителей от методической ошибки, когда диктант (учитель диктует на английском языке) заменяется контрольной работой (учитель диктует слова и фразы на родном языке, а ученики записывают их на английском). Обучение английскому письму – очень сложный аспект, зачем его делать еще сложнее для ученика? Чтобы рутинная работа над орфографией не утомляла детей, провожу игры, вместе решаем кроссворды.

Считаю, что чем раньше обучать письму на основе предложений, а не слов – тем эффективнее результат. Ученик должен различать слова it's и its, омонимы there и their, а это возможно только в том случае, если они даны в предложении или контексте. Во время изучения одной темы я провожу 3-4 коротких (5-8 минут по длительности) диктанта. Предложения, которые будут в диктанте, выбираются учителем из упражнений на ознакомление с новой лексикой темы. В таких упражнениях новое слово написано жирным шрифтом, дефиниции и примеры употребления – обычным. Ученик знает, что одно или два предложения с каждым новым словом будут в диктанте, но не знает, какие именно, поэтому тренируется в написании всех предложений в упражнении или его части. Какие преимущества дает ученику мой метод?

Во-первых, ребенок не боится предстоящего диктанта, ведь все предложения известны. Во-вторых, при подготовке к диктанту он определяет, какие слова он пишет правильно, а в каких еще делает ошибки, и дополнительно тренирует трудные для написания слова.

Проверять такие короткие диктанты желательно на уроке, пока дети заняты самостоятельной работой в парах или группах, сразу сделать устный анализ, а работу над ошибками дать домой. Опыт показывает, что если раздавать ученикам проверенные работы через 2-3 дня после проведения диктанта, то навык написания отрабатываемых слов и фраз частично утрачивается.

На среднем этапе обучения диктанты могут быть больше по объему и дольше по времени, ведь скорость письма учащихся постепенно увеличивается.

Регулярность проведения диктантов приводит к тому, что ученики тратят на подготовку к предстоящему диктанту 10-15 минут, так как они прописывают только те слова, в правописании которых сомневаются.

В конце изучения темы ученики выполняют контрольную работу (обычно это перевод с родного языка на английский), где используются некоторые предложения из диктантов.

С 7-го класса я ввожу метод **взаимопроверки ученических работ.**

1 вариант

Ученики обмениваются работами, учитель читает правильный вариант, ученики ручками с красной пастой исправляют ошибки и карандашом ставят оценку. Чтобы не

было проблем в оценивании работы, задание должно состоять из 12 предложений. Затем учитель сам просматривает все работы и выставляет окончательную оценку. В ходе взаимопроверки ученики задают учителю вопросы и получают краткие консультации, что способствует более качественному процессу обучения. Такой вид работы эффективен при проверке домашнего задания или контрольной работы.

2 вариант

Ученики обмениваются работами и проверяют их самостоятельно, исправляя ошибки красной пастой, при этом им разрешается пользоваться учебниками. Оценки ставятся карандашом, затем учитель просматривает все работы сам и выставляет окончательную оценку. Такой вид работы эффективен при проверке диктантов, так как все предложения из диктантов есть в учебниках, в упражнениях на ознакомление с новой лексикой. Количество предложений в этом случае может быть произвольным, проверка производится по принципу: одна ошибка – минус один балл из 12. Для того чтобы ученик внимательно проверял работу соседа, отнимаю от его оценки один балл за каждую пропущенную им ошибку. В 7-8 классах этот прием очень эффективен, в старших классах в нем, как правило, нет необходимости, так как дети уже приучены внимательно выполнять такой вид работы.

Метод взаимопроверки дает ученикам еще одну возможность запомнить правописание трудных английских слов и правильные варианты перевода грамматических конструкций и времен.

В старших классах перед учителем стоит более трудная задача – научить письменной речи, т.е. научить писать сочинение, статью, рассказ или другую творческую работу на английском языке. В творческой работе ученик, кроме умения грамотно писать, должен продемонстрировать знания грамматики, умение в логической последовательности скомпоновать составные части своего произведения.

На начальном этапе обучения письменной речи я знакомлю учащихся с 4 основными видами сочинений:

1. Повествование.
2. Сравнение.
3. Причина – следствие(я) или следствие – причина(ы).
4. Аргумент (ы).

Конечно, хорошее сочинение включает несколько видов сразу, но я прошу своих учеников некоторое время пользоваться только одним из перечисленных выше видов сочинения.

Затем я знакомлю своих учеников с основными частями творческой работы и минимальным количеством абзацев в ней:

I. Введение (*Introduction*) – один абзац, включающий:

1. Первое предложение – «крючок» (the hook). Его цель – «зацепить» читателя, привлечь его внимание, заинтересовать его, чтобы он захотел прочесть сочинение до конца. «Крючок» часто имеет форму вопросительного предложения.

2. Соединяющая информация (connecting information) или «мост» – от 3 до 5 предложений, соединяющих информацию по теме, с которой читатель наверняка знаком, с новой информацией, которую он найдет в сочинении.

3. Последнее предложение – тезис (the thesis statement). Он сообщает главную идею сочинения и способ сообщения информации (прямой или непрямой).

II. Основная часть (*Body*) – три-четыре абзаца. Каждый абзац состоит из следующих предложений:

1.Предложение – идея (the topic sentence).

2.Подтверждение идеи (the supporting ideas):

а) факты

б) детали

в) уточнения.

III. Заключение *(Conclusion*) – один абзац.

Может начинаться одной из фраз: In conclusion, from the information given, to summarize, или перекликаться с тезисом сочинения. В заключении не может быть новой информации. Последние фразы обычно содержат предложения, мнение автора, предсказания, предположения или просто сообщение, что убедительные факты доказывают очевидность ответа на вопрос [4].

Для прочного усвоения схемы написания творческой работы ученикам предлагается для анализа несколько сочинений, а затем – темы для написания их собственных сочинений. Например:

1. Write an assay about an important event that changed your life, such as the birth of your sister or brother, moving to a foreign country or the loss of someone very close to you.

2. Describe a festival or celebration, its history, meaning and how it is celebrated.

3. Write an assay in which you discuss the effects of one invention on society

4. Write about a film that you saw on TV or at the cinema. Summarize the story and tell what you liked and didn’t like about it.

Первое сочинение проверяется учителем, последующие –

анализируются в парной работе.

Представленная выше схема написания творческой работы отрабатывается сначала на наиболее простом виде сочинения – повествовательном. После того, как старшеклассники научились пользоваться схемой, объясняются особенности написания остальных 3-4 видов сочинений: сравнительных, причинно-следственных и аргументированных.

Учителя давно заметили, что даже те ученики, которые грамматически правильно строят отдельные предложения, имеют проблемы с той же самой грамматикой, когда они пишут сочинения. Поэтому можно сказать, что обучение письменной речи охватывает все аспекты: правописание, грамматику, стиль, логику высказывания.

В заключение хочу сказать, что, несмотря на огромные трудности в работе учителей английского языка по обучению письму и письменной речи, эту задачу можно решить, если работать над ней планомерно и неустанно.

Список ссылок:

1. Dr. Abraham F. Citron, BEtSS (Better Education thru Simplified Spelling): «…by far the worst and most irrational and inconsistent alphabetic spelling system in the world.»
2. Dr. Stanley L. Sharp, The Real Reason Why Johnny Still Can't Read (1982)
3. Naill McLeod Waldman, Spelling Dearest (2004)
4. Keith S. Folse, A. Muchmore-Vokoun, E.Vestri Solomon Great Essays (1999).
5. Dr. John Nist, A structural History of English (1966): **«**The spelling practices of modern English are the worst of any major language in the world.»
6. Dr. Charlton G. Laird, The Miracle of Language (1956): «We have the most erratic spelling of any of the great languages.»

Шапіро Г.П., Зубко Н.І.*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ЧЕРЕЗ УПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНИХ ТА ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Навчання, позбавлене будь-якого інтересу і здобуте тільки силою, вбиває в учня бажання до навчання, без якого він далеко не піде.

К.Д. Ушинський

* ***© Шапіро Г.П., Зубко Н.І.***

Не так важливо вчити дітей, як потрібно створити ситуацію, у якій дитина просто не може не вчитися і робить це із задоволенням.

*К. Роджер***с**

Високі темпи розвитку й удосконалення науки і техніки, потреба суспільства у висококваліфікованих спеціалістах, здатних швидко орієнтуватися в обставинах, мислити самостійно й вільно від стереотипів, в тому числі і в галузі природничих наук, спонукає вчителів до постійних пошуків.

Як прищепити любов до предмета, зробити процес навчання цікавим і результативним? Які форми й методи роботи допоможуть будувати навчальний процес на основі найбільшої активізації пізнавальної діяльності учнів? Відповідь на ці питання вчителю доводиться шукати кожного дня.

Сучасна освіта не можлива без упровадження інноваційних форм і методів, які роблять весь процес навчання ефективним, а отже й більш якісним.

Ще в VI ст. до н.е. китайський філософ Конфуцій сказав:

Те, що я чую, я забуваю,

Те, що я бачу, я пам'ятаю,

Те, що я роблю, я розумію [4].

Це твердження обґрунтовує необхідність використання методів інтерактивного навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності учнів, що має за мету створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність ті інтелектуальну спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів, а педагог виступає лише в ролі організатора [1].

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язування проблем. Воно ефективно сприяє формуванню вмінь і навичок, створенню атмосфери співробітництва і взаємодії.

Ступінь активності учнів під час уроку є реакцією на методи й прийоми роботи вчителя, показником його педагогічної майстерності. На своїх уроках для розвитку пізнавальної активності та творчої діяльності учнів, використовуємо технології групового навчання, навчання у грі, дискусії, які суттєво доповнюють традиційні форми й методи. Такі уроки спонукають кожного учня до продуктивної праці, пробуджують інтерес до

вивчення предмету, запалюють вогонь творчості, виховують наполегливість, почуття впевненості, віри у свої сили, які окрилюють дитину та спонукають до активної діяльності.

Інтерактивні методи можуть бути використані на різних етапах навчання: під час первинного оволодіння знаннями, їх закріплення і вдосконалення, формування вмінь і навичок.

На початковому етапі уроку, для активізації знань із попередньої теми проводимо інтелектуальні розминки. Учням пропонуємо запитання, які вимагають короткої відповіді «так» чи «ні». У 6-7 класах для таких відповідей часто застосовуємо сигнальні картки. Сигнальні картки виготовляємо двох видів: червоні й зелені (світлофор) або із словами – відповідями. Наприклад, вивчаючи тему «Будова і різноманітність квіток», учні отримують завдання виготовити картки – відповіді:

квітка	зав’язь	зародковий мішок
квітколоже	квітконіжка	маточка
тичинка	насінний зачаток	оцвітина
пелюстки	пиляк	пилок
	приймочка	стовпчик
тичинкова нитка	чашечка	чашолисток

Запитання до інтелектуальної розминки:

1. Видозмінений вкорочений пагін, що слугує для статевого розмноження покрито-насінних рослин...
2. Вісь квітки, верхня розширена частина квітконіжки...
3. Частина квітки, якою вона прикріплюється до стебла...
4. Нижня розширена частина маточки, де розташовані насінні зачатки...
5. Центральна частина насінного зачатка, у якій розвивається яйцеклітина й відбувається запліднення...
6. Частина квітки, що складається з одного або декількох зрослих плодолистиків і має зав’язь, стовпчик та приймочку...
7. Утвір у насінних рослин, із якого після запліднення розвивається насінина...
8. Сукупність видозмінених листочків, які оточують тичинки і маточки у квітці...
9. Видозмінені листки, що складають віночок квітки...
10. Сукупність пилкових зерен насінних рослин...

11. Верхня частина тичинки, що складається із двох половинок, розділених на два гнізди, у яких утворюється пилок...

12. Розширена верхня частина маточки...

13. Частина маточки, що з'єднує зав'язь із примочкою...

14. Частина квітки, що складається з тичинкової нитки й пиляка...

15. Ниткоподібна частина тичинки...

16. Сукупність чашолистків, зовнішня частина оцвітини...

17. Складова чашечки, звичайно зеленого кольору...

Безумовно, кожен урок вимагає вдумливого планування такого компоненту уроку, як мотивація навчальної діяльності, коли вчитель повинен створити позитивний настрій і зацікавленість навчальним матеріалом. Тут на допомогу приходять прийоми «Приваблива мета», «Здивуй», «Відтягнута відгадка».

Прийом «Приваблива мета»: перед учнем постає проста, зрозуміла й приваблива для нього мета, при досягненні якої він хоч-не-хоч виконує ту навчальну дію, яку планує педагог [2].

Приклад. Під час вивчення лупи й мікроскопа перед учнями ставиться проста мета: навчитися користуватися збільшувальними приладами, розуміти принцип їх роботи і можливості використання.

Прийом «Здивуй»: учитель знаходить такий кут зору, щоб навіть повсякденне стало дивовижним [2].

Приклад. Під час вивчення теми «Значення птахів» учитель розповідає, що сова живиться мишами – зерноїдами. Вага сови близько 250 грамів. Як ви гадаєте, скільки зерна вона здатна зберегти за своє життя? (Учні дають відповіді). Потім вчитель наводить далі, що сова живе близько 50 років і за рік з'їдає тисячу мишей, кожна з яких знищує за рік 1 кг зерна. Діти роблять підрахунки і приходять до висновку, що одна сова за своє життя зберігає 50 тонн зерна. Ці дані дивують учнів, і вони активно включаються в робочий процес.

Прийом «Відтягнута відгадка»: на початку уроку вчитель задає загадку (цікавий факт), відгадка на яку буде відкрита на уроці під час роботи над новим матеріалом [2].

Приклад:

1. Серце людини – двигун величезної працездатності, у стані спокою скорочується 60-80 разів на хвилину, прокачуючи при цьому до 5,5 л. крові, а за добу 10 тис. л. У чому причина такої невтомної роботи серця?
2. Одним з подвигів Геракла було знищена дев'ятиголової гідри, що жила в Лернейському болоті. Вона пожирала

мандрівників та отруювала диханням усе живе. Почавши битися з нею, Геракл відрубував одну за одною голови потвори, але на місці кожної відрубаної голови виростало дві нових. Що могло бути підставою для існування таких міфів?

Завдяки використанню цих прийомів на уроці створюється установка, за якої учні позитивно налаштовують себе на сприйняття нових знань, а відтягнута відгадка буде стимулювати пізнавальну діяльність протягом всього уроку. Підтримати активність учнів на наступних етапах уроку допомагають групові форми організації навчальної діяльності, які, з нашої точки зору є найсприятливішими для широкого й ефективного застосування інтерактивних технологій.

У дидактиці під груповою роботою розуміють організацію навчання в малих групах на засадах співпраці з чітко розподіленими ролями з метою отримання колективного навчального результату. Групова робота сприяє формуванню в школярів позитивного ставлення до навчання, дає можливість усім учням активно працювати на уроці, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування [3].

У сучасній методичній літературі можна знайти багато порад щодо організації роботи в групах. Зі свого боку хочеться сказати, що ця форма роботи складна, специфічна, принципово відрізняється від усіх інших, але при правильній організації приносить хороші результати.

Для того, щоб співпраця в групах була ефективною, необхідно правильно об’єднати дітей у групи. Вважаємо, що на початкових етапах навчання учнів роботи у малих групах, найефективнішою є робота в парах. Коли учні оволодіють прийомами співпраці, можна створити групи з 5-6 осіб. Це об’єднання може бути здійснене за ініціативи вчителя, за бажанням учнів, за стилем інтелектуальної діяльності (ерудит – критик – генератор ідей), за домінуванням півкуль головного мозку, за знаком зодіаку, за темпераментом. Але головне правило при створені груп: не допустити психічної несумісності в малій групі.

Роботу в малих групах доцільно використовувати для розв’язання проблем, що потребують колективного обговорення й виконання. Групи можуть отримувати однакові або різні завдання. Групові методи роботи використовуємо під час виконання практичних робіт з курсу біології людини, де учні вчаться надавати першу медичну допомогу. У цьому випадку учні отримують різні завдання. Вони опрацьовують текст

підручника, опорні конспекти в робочому зошиті з печатною основою, розглядають таблиці, імітують різні проблемні ситуації. Учитель керує роботою груп, надає необхідні консультації. Після виконання завдань група звітує про виконану роботу, імітує надання першої медичної допомоги. У результаті із виступів дітей складається спільний проект.

Приклади завдань групам для виконання практичної роботи «Перша допомога при зупинці дихання».

Уявіть, що в того, хто сидить з вами поряд, виникла зупинка дихання. Надайте допомогу, застосувавши спосіб:

I група – в положенні на спині;

II група – в положенні на животі;

III група – «з рота в рот»;

IV група – «з рота в ніс».

Дайте анатомо-фізіологічне обґрунтування свого прийому штучного дихання.

Вивчати різноманітність тварин, рослин, їх значення в природі й житті людини доцільно в групах з використанням технологій навчання у грі. До цих уроків учні отримують різні завдання й готуються заздалегідь. Для знайомства зі своїми представниками тваринного чи рослинного світу вони готують телепередачі, усні журнали, розмови біля годівниці, виступають у ролі квітки, птаха, дерева, читають вірші, пісні. До таких уроків учні готуються з великим інтересом, набувають уміння самостійно одержувати нові знання, орієнтуватися в літературі.

Учасникам навчального процесу за ігровою моделлю надається максимальна свобода інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль у грі, створюють ситуації, на які самостійно шукають відповіді і відповідають за свої рішення. Учитель в ігровій моделі виступає як інструктор, тренер, ведучий.

Під час організації групової роботи для розв’язання творчих, евристичних задач використовуємо навчальний мозковий штурм (НМШ). Це ефективний метод колективного обговорення, пошук рішень, що спонукає учасників виявляти уяву і творчість, бо вможливлює вільний виклад думок усіх учасників і допомагає знаходити кілька рішень з конкретної теми.

Алгоритм дії:

1. Створення банку ідей (головна мета – видати якомога більше можливих рішень, навіть найнеймовірніших).
2. Аналіз ідей (у кожній ідеї бажано знайти раціональне зерно).

3. Обробка результатів і підготовка виступів.

4. Озвучення результатів роботи групи перед класом [2].

Під час НМШ групи одночасно, незалежно одна від одної, штурмують одну задачу.

Наприклад.

1. Що дозволило рослинам (тваринам) пристосовуватися до життя на суходолі?
2. Що станеться на планеті, якщо зникнуть усі рослини (або комахи)?

Коли групи одночасно обговорюють одну й ту ж проблему доцільно використовувати технологію «Коло ідей». Після обговорення групи по черзі висловлюються доти, доки не будуть вичерпані всі ідеї. Їх перелік записується на дошці. Коли всі ідеї вичерпані, можна розглянути проблему загалом і підбити підсумки.

Кожна група може штурмувати і свою власну задачу. Краще всього об'єднати ці задачі більш загальною проблемою.

Наприклад, перед вивченням теми «Фотосинтез» (6 кл.) групи отримують завдання:

1. Висіяне одно зерно пшениці, а дозріло декілька десятків зерен. За рахунок чого відбулося збільшення кількості зерен?
2. У ґрунт упала маленька насінина, а виросло велике дерево. За рахунок чого відбувся ріст рослин?
3. Чому зменшується вага зеленої рослини в горщику, що простояв кілька днів у темряві?

Відповіді можуть бути різними, але всі вони зводяться до одного процесу фотосинтезу.

Важливим засобом активізації пізнавальної діяльності учнів є технологія навчання в дискусії. За визначенням науковців, дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Ця технологія дає можливість викласти різні точки зору щодо тієї чи іншої проблеми [3].

Сучасна дидактика визнає велику освітню й виховну цінність дискусії, адже вони сприяють глибокому розумінню проблеми, формуванню самостійної позиції, оперуванню аргументами, розвитку критичного мислення, умінню зважати на думку інших, визнавати доречні аргументи, краще розуміти іншого.

Приклад дискусій:

1. Генетично-модифіковані продукти: за і проти.
2. Чи можна легалізувати наркотики.
3. Клонування – наукове диво чи етичний рубікон.

На етапі закріплення і вдосконалення знань пропонуємо

прийом «Своя опора». Суть цього прийому полягає в тому, що група складає опорний конспект уроку на великому аркуші паперу. Ці опорні конспекти вивішуються на дошці, учні мають можливість із ними познайомитися. Потім використовуючи технологію «Мікрофон», можна підбити підсумок уроку. «Мікрофон» дає можливість швидко повторити основні поняття уроку. Опорні конспекти можна використовувати й на наступних уроках для повторення матеріалу попередньої теми.

Можна використати гру «Придумай пастку». У цьому випадку групи складають опорний конспект із помилками. Потім обмінюються конспектами й виправляють помилки.

На цьому етапі уроку доцільно запропонувати учням скласти кросворди, лабіринти. При складанні кросворду можна дати учням ключове слово, наприклад: при вивченні теми «Біотехнологія. Генна і клітинна інженерія», учні отримують ключове слово *біотехнологія.*

Ми навели приклади використання деяких активних та інтерактивних технологій навчання, які з великим успіхом запроваджуються в різних країнах світу.

Вони можуть бути використані на різних етапах уроку: під час первинного оволодіння знаннями, під час закріплення й удосконалення, під час формування вмінь та навичок. Їх можна застосовувати також як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити цілий урок з використанням окремої технології.

Застосування активних та інтерактивних технологій навчання сприяє розвитку навичок критичного мислення та пізнавальних інтересів. На уроках, де використовуються ці технології, діти почувають себе впевнено, вільно висловлюють свої думки й спокійно сприймають зауваження, адже вони є активними учасниками навчального процесу. В атмосфері довіри та взаємодопомоги легко робити відкриття, усвідомлювати важливість здобутих знань.

Саме за таких умов можливе виховання особистості, підготовленої до майбутнього, у якому необхідно розв’язувати проблеми та приймати конкретні рішення.

Література:

1. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. – К.: А.П.Н., 2002.
2. Гін А. Прийоми педагогічної техніки. – Луганськ: Навчальна книга «Янтар», 2004
3. Асламова Т.А. Інтерактивні технології. – С.: МСП «Ната», 2001

4. Хамідулліна А.М. Інтерактивні технології навчання // Біологія. – 2004.– № 1(49)

Воробйова Р.Н., Щербина С.І.*

ДІЯЛЬНІСТЬ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ БІБЛІОТЕКИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Пріоритетним напрямком роботи бібліотеки Білозерської ЗОШ І-ІІІ ступенів №1 є популяризація літератури шляхом книжкових виставок, бібліографічних оглядів, бібліотечних уроків. Автор знайомить з різноманітними джерелами інформації читачів, формує в них любов до книги як джерела духовного розвитку, розширення знань.

Бібліотекар за покликанням, майстер своєї справи – так можна коротко охарактеризувати роботу бібліотекаря Білозерської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 1 Романченко Діни Федорівни. В бібліотеці значна увага приділяється створенню комфортного середовища для читачів: використовуються різноманітні форми і методи популяризації літератури, надаються усні й письмові бібліографічні довідки, тематику яких визначають події в житті країни, знаменні дати.

Шкільна бібліотека є структурним підрозділом школи. Усього фонд бібліотеки становить майже 33 тисячі примірників, з яких 19 тисяч – підручники й близько 14 тисяч – література. Доповненням до фонду є періодичні видання (25 найменувань), значна частина яких передплачена за кошти спонсорів. Щорічно бібліотека обслуговує близько 600-700 читачів (учні, учителі, батьки).

Важливим завданням бібліотеки є виховання в учнів систематичного читання літератури, формування у дітей та підлітків прагнення до книги як до джерела духовного розвитку, розширення знань кожного учня й озброєння їх навичками роботи з інформацією та використанням її у подальшому житті, а також забезпечення надходження інформації до вчителів. Для

* ***© Воробйова Р.Н., Щербина С.І.***

вирішення цих завдань бібліотека використовує нові підходи, інноваційні технології бібліотечної діяльності. Ефективними технологіями масової роботи шкільної бібліотеки є «Тижні дитячої та юнацької книги», книжкові виставки, огляди літератури, літературні конкурси, ігри та презентації книг. Суттєвою відмінністю книжкових виставок та оглядів літератури є: оформлення та дизайн, наявність допоміжних елементів, що забезпечують діалог з читачем, звернення, запитання, а також, залежно від теми виставки, небібліотечних матеріалів (репродукції картин, зразки флори й фауни, малюнки, листівки, декоративні поробки, відповідна символіка). У бібліотеці для учнів школи запропоновані тематичні полиці та книжкові виставки: «Моєї рідної землі минула доля», «Ми чуємо тебе, Кобзарю, крізь століття», «Безсмертна пам'ять» (до 60-річчя визволення від фашистів), «Земля – колиска людини», «Кинь усе і читай» та інші.

Однією з характерних рис масової роботи шкільної бібліотеки є широке використання нетрадиційних форм популяризації книги. Це сприяє неформальному спілкуванню читачів, цікавому проведенню вільного часу, розширенню діапазону пізнання книг. Тому все частіше в бібліотеці практикується проведення таких заходів як літературні ігри, конкурси «Найкращий читач», «Що за диво ці книги!», «Знавець книг», презентації нових книг, літературні вікторини «У чарівному світі літературних образів», виставки дитячих малюнків із відповідним захистом (цікавою інформацією про прочитану книгу), «Живописні сторінки улюблених книг», «Ілюстрації до прочитаних книг».

Приділяється велика увага і більш традиційним масовим заходам, а саме: захист читацького формуляра, посвячення в читачі, бібліографічні огляди новинок літератури. Спільно з педагогічним колективом бібліотекар бере участь у проведенні предметних тижнів, загальношкільних заходів(«Свято Букваря», «Зустріч з випускниками», «Свято першого дзвоника», «Козацькі розваги»). Традиційним стало проведення тижня дитячої та юнацької книги, під час якого для учнів організуються зустрічі з поетами рідного краю, проводяться літературні подорожі.

Особливу увагу бібліотекар приділяє поліпшенню роботи з питань збереження підручників, а також вихованню в учнів поваги до книги як до джерела знань і до праці людей, які її створюють. Щорічно бібліотека бере участь у Всеукраїнській акції «Живи, книго!», у ході якої бібліотекар разом із читацьким

активом систематично перевіряє стан збереження підручників, проводить масові заходи з питань виховання в учнів бережливого ставлення до книги.

У класах створені пости бережливих, оформлені куточки читача, у яких представлені різноманітні рубрики: «Книга – друг на все життя», «Довідкове бюро читача», «Вам, книголюби», «Поради читачам», «Єдині вимоги до учнів щодо збереження підручників» та інші.

Двічі на семестр проводяться загальношкільні рейди-перевірки стану збереження навчальної книги. Про їх результати учні дізнаються із шкільного радіомовлення, під час проведення виховних годин та з інформаційного стенду «Бібліотечний вісник».

На початку навчального року організовуються екскурсії першокласників до бібліотеки, під час яких вони знайомляться з бібліотекою та фондом дитячої літератури. На годинах спілкування в класних колективах проводяться бесіди: «Книга – скарбниця знань», «Як правильно працювати з книгою», «Підручникам – довге життя», «Твій підручник – твоє обличчя».

У рамках огляду-конкурсу «Живи, книго!» щорічно проводиться акція «Подаруй бібліотеці книжку!», у якій беруть участь учні, батьки, учителі. Підсумком є виставка подарованих книг з відповідною інформацією про їх зміст та тих, хто їх подарував.

Одним із шляхів залучення учнів до активного використання різних джерел інформації, а також усвідомлення того, що книга не лише матеріальна, а й духовна цінність, є бібліотечні уроки. Тематика їх різноманітна: «Вибір книг у бібліотеці», «У світі словників та довідників», «Умій читати книжку», «Книги, які про все на світі знають», «Живи у світі книжок», «Книги в житті людини».

Пріоритетним напрямком у роботі шкільної бібліотеки є фахове забезпечення читачів необхідною інформацією, сприяння росту професійної компетентності педагогів, а також цілеспрямована допомога учням в опануванні ними знань з основ наук та формування стійкої потреби у книзі.

Довідковий фонд читальної зали укомплектований енциклопедіями, довідниками, рідкісними виданнями книг. Доступ до фонду відкритий, і тому читачі мають можливість самостійно вибирати літературу. Бібліотека також має достатню кількість періодичних видань. З них багато фахових журналів, які допомагають у роботі вчителям. До послуг читачів алфавітний каталог, картотека статей (за матеріалами періодичних видань), тематичні картотеки: «На допомогу класним керівникам»,

«Вивчаючим зарубіжну літературу», «Основні документи про школу», «Народознавство».

Для кращого задоволення запитів читачів оформлені папки: «Повернуті імена», «Трагедія народу» (про голодомор), «Наш скарб – рідна мова», «З історії рідного краю», «За здоровий спосіб життя». Ці добірки матеріалів дуже допомагають учням у навчанні, особливо під час написання рефератів, творчих завдань до переказів, під час підготовки додаткової інформації з теми уроку. Адже немає потреби передивлятися велику кількість періодики та літератури, оскільки все з даної теми зібрано в одну папку. З метою інформаційного забезпечення читачів, бібліотека складає рекомендовані списки літератури: «На допомогу вивчення нововведених творів української літератури», «За сторінками підручника» (на допомогу вивчення природничих дисциплін). «Вивчаємо економіку і право» та інші. Поряд із цим бібліотекар індивідуально інформує про нові надходження для вчителів, учнів, обдарованих дітей, які є членами товариства МАН. Також для педагогів щотижня (на оперативних засіданнях) бібліотекар проводить експрес-інформації за матеріалами педагогічної преси.

Однією з найбільш ефективних форм популяризації літератури є перегляди нових книг: «Зупинись на хвилинку, подивись на новинку!», «Увага! Нова книга». Під час перегляду нових книг читач бачить водночас їх кілька і може ознайомитися з ними, переглянувши кожну. Поряд із переглядом книжок убібліотеці проводяться тематичні огляди літератури, «Дні інформації».

Велику допомогу в популяризації книг та вихованні в учнів інформаційної культури надають члени гуртка «Друзі бібліотеки», більшість з яких є водночас і членами бібліотечного активу. Вони є «бібліотекарями» у своїх класах і членами «постів бережливих». Серед них є великі любителі книг, які із задоволенням беруть участь у проведенні бібліотечних уроків, бібліографічних оглядів, інформаційних годин. Через них здійснюється зв’язок бібліотекаря з класними колективами.

Використання бібліотекою активних форм популяризації літератури дає позитивні результати. У багатьох учнів школи сформований стійкий інтерес до книги, глибокі знання й практичні навички роботи з книгою.

Бібліотекар постійно спілкується з учителями: добирає матеріали для проведення класних годин, вечорів, конкурсів, вікторин, бесід тощо. На семінарських заняттях класних керівників проводяться бібліографічні огляди новинок

педагогічної преси, нової методичної літератури.

Основним напрямком навчально-виховної роботи бібліотеки є формування духовності й людськості у школяра. Повага до дітей та їхньої праці, велика любов до своєї справи – то запорука досягнення мети. Володіючи духовною багатогранністю, майстерністю та природним талантом, Діна Федорівна перетворює спілкування з дітьми на справжнє свято.

У 1988 році проводився Всесоюзний огляд-конкурс бібліотек загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів, секцій юних книголюбів для пропаганди читання та з метою поліпшення обслуговування учнів і педагогічних колективів шкіл. Бібліотека Білозерської середньої школи № 1 виборола першість не тільки в районі, а й в області і була нагороджена грамотами. Відповідні матеріали й оформлений альбом були надіслані на розгляд республіканського оргкомітету в м. Київ, де також належним чином було відзначено роботу шкільної бібліотеки. Міністерство народної освіти Української РСР нагородило бібліотеку почесною грамотою за активну участь в огляді-конкурсі та успіхи в справі пропаганди книги та читання.

У листопаді 2000 р. – січні 2001 р. проводився обласний огляд-конкурс шкільних бібліотек. За підсумками районного огляду-конкурсу переможцем було визнано бібліотеку Білозерської ЗОШ № 1. За підсумками ІІ туру Всеукраїнського конкурсу «Шкільний бібліотекар 2005 року» обласний оргкомітет визнав її однією з кращих у номінації «Бібліотекарі сільських шкіл».

Та Діна Федорівна не зупиняється на досягнутому. Велику увагу вона приділяє самоосвіті, пошуку оптимальних інноваційних технологій у роботі шкільної бібліотеки. Її досвід, професіоналізм і відданість бібліотечній справі викликають захоплення і повагу.

Література:

1. Положення про бібліотеку загальноосвітнього навчального закладу Міністерства освіти України // Інформаційний збірник МО України. – 1999. – № 12. – С. 5.
2. Войтюк В.Д. Роль і місце бібліотеки як інформаційного центру у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу // Шкільна бібліотека. – 2005. – № 10. – С. 51-55.
3. Мельник Ю.М. Майбутнє шкільної бібліотеки в інформаційній освіті // Шкільна бібліотека. – 2003. – № 4. – С. 7-10.
4. Матвійчук О. Сучасні інформаційні технології у бібліотеці // Шкільна бібліотека. – 2005. – № 5. – С. 103-107.
5. Тимченко К. Бібліотека: якою вона є та має бути // Шкільний світ. –

2001. – № 44. – С.8.

Калініченко Т.О.*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ З МАЛЮВАННЯ У СТАРШІЙ ЛОГОПЕДИЧНІЙ ГРУПІ

… Чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина.

В. Сухомлинський

На сучасному етапі розвитку системи дошкільної освіти найбільшої вагомості набула потреба пошуку нових форм виховання й навчання, які сприяли б особистісному зростанню дошкільника.

Процес формування особистості зумовлює необхідність вивчення творчих процесів дитини і знаходження шляхів їх оптимізації, тому актуальним завданням суспільного виховання є врахування психолого-педагогічних аспектів розвитку творчих здібностей дітей. У зв'язку із цим уже в дитячому віці дуже важливо розвивати творчу, розумову діяльність, інтуїцію, а також потребу в розкритті й розширенні творчих можливостей дошкільників. Ми вихователі, повинні долучати дітей до художньої освіти й естетичного виховання. Для цього необхідно розвивати почуття прекрасного, формувати високі естетичні вкуси, уміння розуміти й цінувати твори мистецтва, красу і багатство рідної природи. Уміння відчувати, розуміти й цінувати прекрасне треба розвивати з ранніх років.

Зображувальна діяльність має великі можливості не тільки для естетичного та мовленнєвого, а й творчого розвитку, що для нас, вихователів логопедичних груп, особливо важливо. Заняття з малювання є зустріччю з прекрасним: природою, людиною, світом мистецтв.

Для того, щоб діти відчули цю красу, необхідно залучати всі органи чуття. Чим більше органів чуття беруть участь у сприйманні навколишнього світу, тим повнішими будуть уявлення, глибшими пізнання. А рівень глибокого чуттєвого сприйняття допоможе не тільки сформувати у дитини художньо-образне асоціативне мислення, а й збагатити активний словник іменниками, прикметниками, дієсловами, прискорить оволодіння граматичною будовою мови, чистотою звуковимови, прискорить

* © ***Калініченко Т.О.***

розвиток виразності мовлення.

Малюючи, дитина входить у новий світ взаємин. Фарби, пензлі, папір, олівці для неї – не просто засоби зображення. Вони – добрі друзі, які допомагають передати настрій, стан душі. Від того, як ставиться дитина до маленької речі, залежить її ставлення до великого світу. Необхідно змалечку навчити дітей бачити в предметі історію його життя, характер, таємницю. Тобто не тільки знаходити предмети певного кольору в навколишньому світі, а й відчувати характер кожного кольору, визначати зв'язок між кольором та запахом, звуком, настроєм, смаком. Під час спілкування з фарбою ми пропонуємо дитині перевтілитися в колір: розсміятися, як червоний, лагідно усміхнутися жовтим, засумувати блакиттям і заспокоїтись зеленню.

Імпровізуючи, граючись разом з дитиною, ми перевтілюємося в будь-який персонаж казки, відображаємо його характерні особливості. І тут дитина також потребує нашої допомоги. Наприклад, перед малюванням сонечка ми виконуємо вправу «Я – сонце». Адже перевтілитися в сонечко легко, тому що в дитини є руки, схожі на сонячні промінці! Для цього необхідно лише підняти руки до теплого проміння. Сонце, так само, як і дитина, уночі спить, ранком прокидається, вмивається і розчісує свої промені – довгі та короткі. Так, виконуючи цю вправу, дитина простягає свої руки від серця до неба, річки, квітучої галявини, до дітей, і дарує їм своє тепло та усмішку. Ці дії допоможуть зрозуміти, що найдорожче у стосунках – тепло душі, яке має кожна людина.

Дитина від природи здатна вдихати життя в предмети і явища навколишнього світу. І щоб вона не втратила цю здатність, ми не обмежуємось спогляданням, а спрямовуємо політ фантазії у необхідне русло такими запитаннями:

- За чим сумує опале листя?
- Про що говорить пензлик, вітаючись із фарбою?
- Чому восени засмутилась ялинка?

Такі запитання викликають у дитини стрімкий політ фантазії, розвивають мову.

Ознайомлюючи дітей з розмаїттям кольорів у довкіллі, даючи їм інформацію про сполучення основних і складених кольорів, учимо розуміти індивідуальність кожного кольору, переживати його, жити в ньому і з ним, висловлюватися мовою кольору; учимо дітей відчувати характер кожного кольору, визначати зв'язок між кольором і запахом, температурою, звуками, настроєм, смаком. Наприклад, малюючи червоні стрічки для ляльки, акцентуємо увагу на тому, якою має бути лінія, як її

намалювати, яким кольором, але про сам колір повідомляємо дуже мало. А виявляється, що він плаче і сміється, розповідає і мовчить, шепоче і кричить, сварить і мирить, співає і танцює, сумує і радіє, сміливо виступає вперед і скромно стоїть у куточку. Указуючи на крикливий характер червоного, дорослий наголошує не тільки на тому, що бачить око, але й на тому, що відчуває душа в червоному кольорі. Тобто, потрібно дати можливість відчути те, що кольори передовсім промовляють до людини, бо в кольорах приховано цілий світ. Потрібно також дати відчути те, що самі кольори перемовляються між собою (не символічно, а художньо). І тільки тоді побачимо, як поступово, виходячи з цього художнього відчуття, дитина починає створювати фігурки.

Про що розповідають один одному червоний і жовтий кольори? Про щось веселе: вони радіють одне одному.

Про що розповідає червоний колір синьому? Про щось мужнє: вони сильні і серйозні разом.

А жовтий і синій кольори? Вони обоє мають таємницю, пізнати яку можуть тільки разом. вони стають зеленим кольором. Вони дарують це світу, яким прикрашають всю землю.

А чорний і синій кольори? Вони сумні та безмовні.

А чорний і червоний кольори? Вони палають ненавистю.

Синій і фіолетовий кольори? Вони смиренні, лагідні, побожні.

Червоний колір розмовляє голосно, він може бути навіть трішки задиркуватим; синій, навпаки, сповнений тиші, він завжди скромний.

Зелений – надійний, він уселяє довіру, фіолетовий колір – урочистий, жовтий завжди радісний, готовий допомогти.

Перед нами розкривається цілий духовний світ. Ми разом із дітьми споглядаємо його як ззовні, так і зсередини. Все стає живим. Самі кольори розповідають нам про власний світ.

Так дитина вчиться занурюватись у світ кольорів, у переживання душі, що, по суті, одне і те ж. Ми разом з дітьми стаємо кольором, ми вчимося міркувати, відчувати, жити, як колір. Ми вчимося розуміти, що це не наша радість, не наше страждання, а що це самі кольори радіють і страждають.

Але все це не має залишатись тільки абстрактним змістом мислення. Співпереживання – ось що є визначальним. Завдяки творчій орієнтації відкривається новий зміст світосприйняття. Ми даємо можливість дитині формувати кольори і ті кольорові форми, які виникають із радості, із розчарування – зі всіх

можливих почуттів – і зображувати їх на папері.

Отже, коли дитина працює з кольорами, відбувається її самовираження. Чудову можливість для розуміння дітьми кольорів дає вправа «Перевертання». Ми даємо завдання: «У центрі твого аркуша є жовта пляма, зроби її синьою. Зроби так, щоб решта кольорів на картині змінилася». Працюючи над цією вправою разом з дітьми, ми бачимо, як змінюється їх душевний стан. Адже, переймаючись кольором, діти зображують свої переживання, а зображуючи – виливають свої негативні емоції, очищають свою душу – це головна особливість вправ з переживання кольору. Роботи дітей стають більш промовистими, наповнюються глибоким змістом. Ці вправи допомагають дітям розвиватися всебічно, впливають на їх духовний світ загалом, поглиблюють і спрямовують емоції, розширюють світогляд, формують моральні принципи, розвивають мову.

Для того, щоб дитина оволоділа не лише певною сумою знань і вмінь, а й могла активно мислити, конструювати, винаходити, ми долучилися до теорії розвитку винахідницьких завдань.

На початку варто уточнити, що саме ми хочемо розвинути на своїх заняттях:

- здатність ризикувати;
- гнучкість (широке розмаїття отриманих ідей);
- оригінальність;
- нестандартність ідей;
- точність (здатність доводити свій творчий задум до кінця);
- швидкість мислення;
- багату уяву;
- сприйняття неоднозначних речей;
- високі естетичні цінності.

Такі заняття вимагають копіткої попередньої роботи. Адже для того, щоб навчити дітей бачити колір та форму в предметах, слід ознайомити їх із великою кількістю предметів живої та неживої природи, дати знання, що предмети чи казкові персонажі можуть переміщуватись у просторі і часі, переходити з одного стану в інший, ділитися на частини, змінювати своє забарвлення, ховатися один в одному тощо.

На кожному занятті потрібно ознайомлювати дітей із настроями, відчуттями. Спочатку знайомимо з поняттями: веселий, сумний, спокійний настрій. Потім – із сумними й веселими фарбами. Якщо діти вміють розрізняти веселу й сумну музику, то із задоволенням даруватимуть музиці кольори,

які їй відповідають, і поступово переходять до формування бачення кольору в музиці.

Як цікаво послухати «музику» дощу, щоразу виставляючи за вікно нову посудину чи предмет! І діти помічають, що звуки крапель, які падають у порожню посудину, наполовину наповнену водою, на листя чи ялинкові гілки, зовсім різні.

Так, до нас на заняття «прийшли» кольорові крапельки, які вибрали свої улюблені інструменти (блакитна – металофон, зелена – сопілочку, червона – барабан) і влаштували справжній кольоровий концерт.

Надзвичайно цікавий і сприятливий для розвитку творчої уяви й фантазії дітей є метод фокальних об’єктів [14: 127]. Для того, щоб старші дошкільники вільно володіли цим методом, потрібно навчити дітей визначати ознаки предметів і позначати їх символами. Суть цього методу полягає в умінні дітей визначати ознаки й властивості предметів та переносити їх на інші предмети з метою створення якісного предмета. Наприклад, на занятті з художньої літератури діти дізнаються, що ступа Баби-Яги – це літальний апарат, але він досить незручний. Діти запропонували створити їй крісло, у якому було б зручно і сидіти, і літати, і плавати, і їздити по землі, змінювати швидкість. Діти назвали три об’єкта для дослідження: пінгвін, автомобіль, метелик. Потім почали визначати властивості цих об’єктів: пінгвін – ходить, плаває; автомобіль – їздить, подає сигнал; метелик – змінює форму (метелик – гусінь), легкий, літає. Відібравши ті властивості, які потрібні для нової моделі крісла, самостійно розробляють свій проект.

Не менш цікавим і результативним є метод морфологічного аналізу [14: 79]. Він дає можливість для навчання дітей аналізу й синтезу, створення нових об’єктів, предметів, навіть неіснуючих, тобто фантастичних. На першому етапі ми використовуємо карти-схеми добре знайомих предметів. Посередині аркуша паперу малюємо графічне зображення предмета, а по вертикалі розміщуємо всі його складові частини. Спочатку пропонуємо дітям з’єднати лінією, що б вони хотіли створити, і діти побачать щось абсолютно нове. Такі карти-схеми дають можливість варіювати, а варіативність – фантастична можливість створювати своє, неповторне. За допомогою цього методу діти легко вчаться конструювати фантастичні космічні апарати, моделювати предмети навколишнього світу (меблі, одяг).

Є ще один метод, який, на нашу думку, допомагає пожвавити заняття й спонукати дітей глибоко відчувати й

пізнавати предмети та явища довкілля, розвиває емоційність, чутливість, виразність мовлення, асоціативно-образне мислення, уяву, виховує в дітей упевненість у собі. Це метод емпатії, тобто «входження в образ» [14:168]. Коли оживають речі, вони навколо себе створюють справжню казку. Побачити «сумний» папір, «веселий пензлик», «мрійливу» фарбу може дитина, яка здатна фантазувати. Для того, щоб дітей навчити фантазувати, ми знайомимо їх з грою «Власний погляд». Суть цієї гри в тому, щоб навчити дошкільника думати й висловлюватися від імені живих і неживих об'єктів та предметів, що їх оточують. Спочатку діти вчаться описувати зовнішній вигляд, розмір, форму, колір, матеріал, з якого зроблений той чи інший предмет, його можливості (що він може робити, що ним можна робити). Наприклад, коли ми вивчали тему «Іграшки», ми ознайомлювали дітей з властивостями м'яча. Що можна робити з м'ячем? Його можна підкидати, закидати, перекидати. Як діти можуть гратися з м'ячиком? Можна котити м'яч палицею, кубиком, ракеткою, руками, ногами, головою – тобто використовувати ті можливості, що надала людині природа. Цей прийом надзвичайно розширює знання дітей про предмети, що їх оточують, збагачує словник, розвиває зв'язне мовлення. Коли дитина навчилася добре описувати предмет, їй легко стати ним (предметом), і тепер вона може розповісти про себе від його імені, помріяти про те, що їй хотілося б робити чи якою бути, тобто розширити можливості, удосконалити форму, розмір.

Слід зазначити, що на заняттях з малювання ми працюємо не тільки над усебічним розвитком особистості дошкільника, а й над мовою дитини. Якщо на початку навчального року (2005-2006 н.р.) діти відповідають на запитання одним словом, фразою, добирають варіанти відповідей за допомогою дорослого, вправляються у поширенні відповідей, спираючись зорово на предмет, то на початку зимового періоду діти складають оповідання, спочатку спираючись на запитання вихователя, а згодом – самостійно. На заняттях із зображувальної діяльності діти виконують завдання, котрим передує розгорнуте словесне пояснення. Діти запам'ятовують його і виконують завдання в певній послідовності. На цьому етапі, водночас із закріпленням навичок ситуативного мовлення, дошкільники вже вправляються у відповідях вихователю поширеними реченнями, оволодівають контекстним мовленням. З цією метою проводяться бесіди, здійснюється аналіз дитячих робіт, виконаних на заняттях із малювання. Спираючись на

досвід, набутий на заняттях із зображувальної діяльності, використовуючи набуті навички, діти вчаться планувати свою роботу, відображати в ній найбільш яскраві моменти побаченого. На основі отриманих знань діти складають оповідання за картиною, з особистого життя, творчі оповідання.

Таким чином, розвиваючи творчі здібності старших дошкільнят на заняттях із малювання, ми не просто даємо та закріплюємо знання про прекрасне, а й учимо дітей самостійно й нестандартно міркувати, грамотно обґрунтовувати свою думку, самостійно приймати рішення, не боятися завдань із багатьма варіантами розв'язку, розвиваємо мову та збільшуємо словниковий запас.

Література:

1. Андрусич Н. Чи можеш ти створювати колір? // Джміль. – 2003. – №1. – С. 12-14.
2. Гайдак Н. Як пензлик для клею навчився малювати. // Джміль. – 2006. – №1. – С. 8-9.
3. Дитина в дошкільні роки. Програма розвитку, навчання та виховання / Науковий керівник К.Л.Крутій. – Запоріжжя: ЛІПС Лтд, 2000. – С. 160.
4. Комарова Т.С., Савенков А.И. Коллективное творчество детей. – М.: Российское педагогическое агентство, – 1998. – 105 с.
5. Левин С.В. Ваш ребенок рисует. – М.: Советский художник, 1979. – 270 с.
6. Неменский Б.М. Мудрость красоты. О проблемах эстетического воспитания. – М.: Просвещение, 1981. – 190 с.
7. Прокопенко Л. Чарівниця акватипія // Джміль. – 2005. – №4. – с. 12-13.
8. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1985. – 235 с.
9. Соловейчик С. Воспитание творчеством. – М.: Знание, 1978. – 94 с.
10. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству./ Под ред. Безруких М.М. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 221 с.
11. Урунтаева Г.А., Дошкольная психология. – М.: Academia, 1999. – с. 86-94.
12. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М.: Academia, 1998. – С. 60-61.
13. Шараван Г. Круглі сліди // Джміль. – 2005. – №3. – С.12-13.
14. Шульга Л.М. Розвиток творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку (на заняттях із малювання). – Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС Лтд», 2003. – 204 с.

Соценко Г.О., Стребна О.В.*

СЕРТИФІКАЦІЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ – НОВА ІНІЦІАТИВА МІЖНАРОДНОЇ АСОЦІАЦІЇ «STEP BY STEP»

Кожен педагог проходить атестацію принаймні один раз на п'ять років. І погляди як педагогів, які атестуються, так і працівників управлінь освіти, які їх атестують – неоднозначні. Усе частіше ми чуємо й думку Міністерства освіти і науки України про те, що слід змінити систему атестації педагогічних кадрів. І саме в такому контексті нам видається цікавим, новаторським та дієвим досвід Міжнародної Асоціації «Крок за кроком» щодо сертифікації педагогів.

Міжнародна Асоціація «Крок за кроком» (International Step by Step Associateon – ISSA) заснована в 1999 році недержавними організаціями у 28 країнах, що реалізують програму особистісно орієнтованої освіти «Крок за кроком». Одним із видів її діяльності стала розробка Стандартів програми «Крок за кроком» та Стандартів для педагогів. Розробка Стандартів тривала два роки. Потреба в Стандартах у мережі ISSA була пов'язана з великою популярністю програми та швидким поширенням у країнах, які її реалізують. Стандарти необхідні не лише для того, щоб офіційно відзначити педагогів, котрі реалізують ідеї ISSA щодо якісної освіти, а й щоб забезпечити необхідну мотивацію професійного розвитку для вчителів, які ще не відповідають Стандартам, через надання їм структурованого механізму постійного фахового зростання.

Процес сертифікації педагогів – це відзначення вчителів і визнання якості їхньої практики згідно зі Стандартами Міжнародної Асоціації «Крок за кроком». Це добровільний захід, розроблений для заохочення та визнання професійного розвитку всіх педагогів. Процес сертифікації має спільні елементи в усіх країнах, що представляють різні географічні та культурні особливості – це прагнення працювати якісно та відповідно до вимог сучасності, до світу, який стрімко змінюється. Саме з цією метою були створені міжнародні стандарти освіти. Кожний стандарт є чітко визначеним та зрозумілим, що забезпечує особистісно орієнтовану освіту в дошкільних групах та класах. Ознайомимося з ними:

Стандарт 1: Індивідуалізація.

* ***© Соценко Г.О., Стребна О.В.****

Педагоги використовують свої знання стосовно розвитку дітей, а також свої стосунки з молодшими школярами та їхніми родинами для того, щоб зрозуміти своєрідність кожної групи і врахувати унікальні потреби та потенційні можливості кожної дитини.

Діти істотно відрізняються один від одного з точки зору характеру і темпів свого росту, мислення, мови та соціальних навичок, що обумовлено індивідуальними, культурними особливостями, а також особливими потребами в галузі навчання й розвитку. Досвідчені педагоги розуміють процеси розвитку та навчання дітей, знають особливості кожної дитини, з якою вони працюють, ознайомлюються з культурою, історією та цінностями родин, які вони обслуговують. За допомогою регулярної, позитивної взаємодії з кожною дитиною педагоги встановлюють необхідні в процесі виховання стосунки і відкривають для себе багато унікальних якостей кожного вихованця, як навчальні, так і особисті. Педагоги демонструють, що вони цінують ці розходження, визнаючи їхнє право на існування і, з огляду на них, відповідним чином адаптують класне середовище.

Стандарт №2: <u>Навчальне середовище.</u>
Педагоги сприяють створенню інклюзивних класів, де панує турботлива і стимулююча атмосфера, організовуючи навчальне середовище таким чином, щоб у дітей були оптимальні можливості для прийняття самостійних рішень у процесі навчання, для практичного оволодіння життєвими навичками в умовах демократії, для колективної і самостійної роботи.

Характер навчального середовища дуже впливає на те, що кожна дитина відчуває в процесі навчання. Педагоги ретельно обмірковують, як спланувати й організувати фізичний простір таким чином, щоб діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять. За необхідності цей простір і навчальні матеріали адаптуються до потреб різних вікових груп чи окремих дітей. Соціальний та емоційний клімат у класі створюється на основі демократичних цінностей за допомогою активного залучення дітей до процесу вироблення конкретних цілей, визначення правил і їх наслідків. Крім того, педагоги постійно виховують у дітей уміння робити вибір і самостійно працювати в процесі навчання, а також створюють умови для спільної роботи дітей, виконання чогось по черзі,

а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату.

Стандарт №3: Участь родини.

Педагоги взаємодіють із батьками як партнери, щоб забезпечити максимальну підтримку в роботі щодо задоволення дитячих потреб, які виникають у процесі навчання та розвитку.

Для досвідченого педагога участь батьків та інших членів родин в освіті своїх дітей має величезну цінність. Такі педагоги розглядають родини своїх учнів як партнерів по роботі. Вони регулярно й у різних формах спілкуються з ними, для того щоб тримати в курсі подій і запрошувати їх до надання допомоги в навчанні своїх дітей. Крім того, членів родин запрошують робити свій внесок у програму, пропонують їм ділитися своїми інтересами, захопленнями, культурними традиціями й особливими уміннями для надання педагогам допомоги у виконанні завдань, що стоять перед ними.

Стандарт №4: Стратегії викладання, що забезпечують значуще навчання.

Педагоги розробляють і впроваджують різноманітні стратегії, спрямовані на розвиток концептуального розуміння, а також покликані сприяти інноваціям, творчості, самостійному навчанню, соціальному співробітництву та дослідженням у межах окремих предметів і на міждисциплінарному рівні.

Педагоги визнають необхідність використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей. Адаптуючи навчальні матеріали для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дітей у процесі навчання в класі, педагоги враховують потреби, інтереси й особливості кожної дитини. Використовуючи різні варіанти об'єднання дітей у групи, педагоги готують заняття, котрі засновані на кооперативному навчанні й покликані забезпечити дітям виший рівень розуміння, сприяти підтримці стосунків співробітництва між однолітками, а також вихованню в них навичок міжособистісного спілкування. Крім того, педагоги використовують широкий діапазон занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівневі розвитку дітей, для того щоб дати їм змогу одержувати власні знання й уявлення про навколишній світ.

Стандарт №5: Планування й оцінювання.

Педагоги розробляють плани на підставі національних стандартів, цілей програми, індивідуальних потреб дітей, а також використовують систематичний підхід до спостереження за прогресом кожної дитини та його оцінювання.

При розробці змістових навчальних планів, що відбивають освітні цілі й інтереси як окремих дітей у класі, так і груп, педагоги враховують Стандарти, викладені в національній навчальній програмі. За допомогою довгострокового і короткострокового планування педагоги прагнуть передбачити в планах повсякденної роботи різноманітні види занять, що враховували б різноманітність стилів навчання й здібності окремих дітей, а також давали б змогу, за необхідності, вносити зміни у звичний розпорядок роботи. Педагоги індивідуально чи в команді регулярно збирають і оцінюють результати спостережень, записи і документи про успіхи кожної дитини. Надалі ця інформація використовується під час розробки навчальних планів на майбутнє для окремих дітей і для групи в цілому.

Стандарт №6: Професійний розвиток.

Педагоги регулярно оцінюють і підвищують якість, ефективність своєї роботи, а також разом із колегами вдосконалюють програми і практику роботи з дітьми та їхніми родинами.

Досвідчені педагоги постійно розмірковують, займаються самооцінкою й оцінкою ефективності своєї практичної роботи. Вони вчаться використовувати свої сильні сторони і планують, у разі потреби, підвищувати свою кваліфікацію. Для продовження професійного зростання у своїй галузі педагоги мають активно використовувати всі можливості одержання нових знань через літературу, різні організації, ресурси та навчання. Діти отримують величезну користь, коли педагоги працюють спільно один з одним, підвищуючи загальну якість викладання й ефективність своєї роботи.

Стандарт №7: Соціальна інклюзія.

Педагоги сприяють поширенню й моделюють цінності та поведінку, що демонструють дотримання прав людини, соціальну інклюзію та створення відкритого демократичного громадянського суспільства, включаючи захист прав меншин.

Педагоги використовують навчальні матеріали й заняття, що відображають різноманіття, котре існує в даній місцевості, країні, світі. Вони сприяють повазі та позитивній оцінці людських відмінностей, включаючи стать, расу, етнічне походження, мову, віросповідання, сімейну культуру, соціально-економічний стан, вікові особливості, фізичні й розумові здібності.

Отже, Стандарти – це ефективний інструмент для фахівців, які прагнуть удосконалити методи своєї діяльності, ставлять перед собою відповідні завдання фахового розвитку та розробляють плани досягнення високих професійних результатів. Педагоги можуть використовувати Стандарти з метою здійснення аналізу своєї професійної діяльності та мати такі переваги, як:

- визнання високої якості професійної майстерності міжнародного рівня, відданості демократичним цінностям у системі освіти: забезпечення індивідуального розвитку кожної дитини, створення умов для розвитку особистості, формування вмінь: робити вибір, критично мислити, відчувати себе частиною спільноти; активне залучення сімей та громади в освітній процес;
- опанування технології неперервного професійного розвитку та вдосконалення;
- усвідомлення належності до міжнародної спільноти освітян, які поділяють цінності відкритої, демократичної освіти;
- бути зразком у використанні та розвитку демократичних інноваційних технологій та робити вагомий внесок у розвиток особистісно зорієнтованої освіти.

На базі обласної школи-лабораторії Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів з питань впровадження особистісно орієнтованої моделі навчання «Крок за кроком» (Скадовська спеціалізована школа №1) з 10 по 14 квітня 2006 року пройшов семінар «Форми організації навчально-виховного процесу за програмою «Крок за кроком» та водночас, і пілотний етап процесу сертифікації. Учасники семінару не тільки розширили свої знання щодо впровадження ідей Програми, а й на власні очі побачили процес сертифікації педагогічних кадрів.

Першими в області подали аплікаційні форми (заявки на участь у процесі сертифікації) і пройшли І етап сертифікації вчителі початкових класів Скадовського району – Кубанцеві І.В. (спеціалізована школа №1), Рудомьоткіна Т.М. (ЗОШ №2),

Василенко О.М. (ЗОШ №3). Дві з половиною години кожна з педагогів демонструвала свою фахову майстерність, давала інтерв'ю сертифікаторам та учасникам семінару. Саме таке навчання, за словами учасників семінару, є «найкращою практикою». Такий досвід є надзвичайно цінним, адже він потрапив до вчителів області із «перших рук». Проте найважливішим є те, що процес сертифікації не навчає якогось конкретного предмета, а сприяє ефективності професійної діяльності вчителів, і, як результат, підвищенню якості знань школярів. Досвідчені педагоги І.В.Кубанцева, Т.М.Рудомьоткіна, О.М.Василенко постійно виконують вимоги всіх Стандартів, мають потенціал для того, щоб радикально підвищити якість освітнього досвіду своїх учнів і вплинути на майбутнє нашої держави.

Таким чином, маючи великий досвід проведення семінарів, можемо стверджувати: це була цікава й корисна робота для вчителів області.

МАТЕРІАЛИ ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИТАНЬ

«Фундатор українського дошкілля: Софія Русова»

Чабан Н.І.*

КОЖЕН ПЕДАГОГ МУСИТЬ МАТИ ФІЛОСОФІЧНЕ РОЗУМІННЯ ЖИТТЯ… (про педагогічні читання до 150 річниці від дня народження Софії Русової)

20 лютого 2006 року в Південноукраїнському регіональному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів відбулися обласні педагогічні читання «Фундатор українського дошкілля: Софія Русова». У роботі взяли участь науковці, учителі та методисти міста й області.

Роботу читань було організовано в два етапи: пленарне засідання й круглий стіл. Пленарне засідання розпочалося доповіддю «Софія Русова – учений, педагог, громадський діяч» магістра педагогіки, викладача кафедри дошкільного виховання та початкового навчання *О.В.Стребної*, яка відзначила вагомий внесок С. Русової в розвиток педагогічної думки в Україні в перші десятиліття ХХ ст. З ідеями С. Русової в дошкільному вихованні й початковому навчанні присутніх ознайомили завідувач кафедри дошкільного виховання та початкового навчання, кандидат психологічних наук, доцент *І.В.Воронюк* та кандидат педагогічних наук, доцент цієї ж кафедри *Л.А.Сухіна.* Логічно продовжила порушену проблему доповідь «Внесок С. Русової у становлення національної початкової школи» кандидата педагогічних наук, доцента кафедри дошкільного виховання та початкового навчання *О.В.Саган*

Про роль вітчизняної літератури для дітей як глибоко національного мистецького й духовного явища доповідала кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства Херсонського державного університету *Л.Г. Бондаренко.* А до проблеми ролі жінки в дошкільному вихованні звернулася викладач кафедри педагогіки й психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів *О.В.Рідкоус.*

Аналізу етико-естетичної концепції педагогічної діяльності Софії Русової було присвячено доповідь завідувача кафедри виховної роботи, кандидата педагогічних наук, доцента *Н.І.Чабан*,

* ***© Чабан Н.І.***

яка наголосила на основних здобутках педагогічної спадщини ювілярки, зокрема: рідній мові як засобу загального розвитку особистості; творчій вільній самостійній діяльності як психологічній основі виховання; керівництві у виховній діяльності гаслом «Допоможи мені це зробити самому»; органічному поєднанні народної педагогіки з сучасними дослідженнями в галузі вікової психології; відродженні традицій національного виховання.

Усіма виступаючими було відзначено, що висока культура, європейський рівень освіченості С. Русової сприяли тому, що педагогічна спадщина, яку вона залишила після себе, допомагає сміливо й компетентно вирішувати сучасні проблеми національного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Її педагогічні ідеї органічно поєднані з сучасними новаторськими підходами, забезпечують морально-психологічні умови для зростання дитини творчою, життєрадісною, люблячою свою родину, мову, рідний край, яка прилучається до традицій, звичаїв, обрядів своєї Батьківщини.

Якщо перша частина читань була присвячена вивченню й аналізу педагогічної діяльності ювілярки, то «круглий стіл» дозволив поділитися виступаючим власним досвідом впровадження запропонованих нею технологій у педагогічну практику. Так, вихователь-методист зі Скадовська *Н.О. Мудра* розповіла про роботу дитсадочка «Дзвіночок», зазначивши при цьому, що вихователі цього закладу, починаючи з 1980 року, використовують ідеї С. Русової, які пройшли випробування часом упродовж майже століття, залишаючись актуальними й донині.

У ході висвітлення проблем щодо фізичного розвитку дітей, розвитку їх творчих здібностей, мовлення, які було винесено на обговорення «круглого столу», пролунали виступи вчителів та вихователів із Херсона, Нової Каховки, Цюрупинська, Високо пілля. Хочеться відзначити, що обрана форма спілкування, на наш погляд, виявилася вдалою, оскільки дала змогу не лише звернутися до першоджерел відомого українського педагога й громадського діяча Софії Федорівни Русової, але й простежити на практиці шляхи реалізації її педагогічних шукань.

Таким чином, оцінюючи сьогодні роль С. Русової в розвитку педагогічної думки в Україні, можна стверджувати, що її ідеї – це не лише минуле, вони не обмежені часовими рамками, бо є глибоко науковими, народними. Спрямовані в майбутнє, її думки набувають особливого звучання в час кардинальної зміни підходів до дитини, до філософії освіти й виховання в Україні.

Андрієвський Б.М.*

ІДЕЇ С.РУСОВОЇ У ГРОМАДЯНСЬКОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Софія Русова залишила багату теоретичну спадщину щодо навчання, виховання дітей молодшого шкільного віку. У своїх працях («Єдина діяльна (трудова) школа», «Нова школа соціального виховання», «Дидактика» та ін.) вона розробила оригінальну концепцію розвитку української школи. Педагог наголошував, що «школа стала не тільки науковою організацією, але й тим самим осередком, де мають розвиватися вищі громадські почуття, свідомість своїх громадянський прав та обов'язків» [4,с.3-4]. Отже, Софія Русова одним із пріоритетних завдань у своїй концепції навчального виховання вважала виховання громадянина, що є актуальним і в наш час.

Важливість громадянського виховання С.Русова пов'язувала з думкою, що школа й виховання мають функціонувати в повній відповідності з особливостями й потребами своєї країни, нації: Сучасна єдина школа мусить цілком відповідати новим і життєвим вимогам [4, с.11]. Щоб забезпечити таку відповідність, «сучасне виховання має розвинути в дітях доброчинність, однаково потрібні й для дитини, як майбутнього громадянина, і для самого громадянства, як окремої національної спільності в її творчій життєвій праці та в її відносинах до других національних колективів» [5, с.6].

Ключовим моментом у виховній парадигмі С.Русової було формування самосвідомості, самоповаги й гідності. На її думку, нація народжується тільки на рідному ґрунті, серед рідної пісні й слова здатна вирости національно свідома людина. А звідси в системі національного виховання особливе місце відводилося вихованню мовою. «Мова є дзеркалом народного духу, психології кожного народу: це й надає їй великого значення» [3, с.63].

Упорядкований авторський буквар (1906 рік) був сміливим кроком у становленні національної самосвідомості у громадському вихованні учнів початкових класів. Визначаючи моральні завдання, С.Русова підкреслює, що «кінцевою метою виховання завжди була і є благочинність, моральність» [3, с.160]. Ключовими складовими характеру педагог вважала намагання сформувати з учня «вільну людину, готову до реалізації

* © ***Андрієвський Б.М.***

гуманного ідеалу, що панує в громадянстві» [3, с.162]. Основними рисами характеру автор визначає патріотизм, доброту, людяність, вимогливість, що поєднується з працелюбністю, сумлінністю, відповідальністю, охайністю. Значне місце відводиться формуванню вольових якостей особистості. «Сучасне виховання ґрунтується на психології дитини, вимагає більш за все розвитку волі, розвитку активності й самодіяльності. Громадянство й держава також вимагають від людини більш за все твердої волі та самостійної діяльності» [4, с.11].

У системі громадянського виховання особливе місце С.Русова відводила готовності дитини до праці. Нею розроблено чітку програму трудового виховання дітей, сформульовані основні вимоги до праці, які забезпечать її виховний вплив, подані практичні вказівки щодо забезпечення діяльнісного принципу.

На особистісне становлення дитини безпосередньо впливає її моральний, естетичний і фізичний розвиток. Звідси оточення людини завжди повинно сприяти розвитку емоційного сприйняття, уміння бачити прекрасне, розуміти природу, «щоб її захоплювала краса лісу, степу, ранку, заходу сонця» [5, с.33].

Не останнє значення в системі виховання має фізичний розвиток майбутніх громадян. Тому в навчально-виховних закладах необхідно створити всі умови, які сприяли б зміцненню фізичних сил дитини, поліпшували стан її здоров’я, розвивали її фізичний потенціал.

Отже, виховна парадигма Софії Русової не втратила актуальності й сьогодні, а її ідеї можуть бути критично осмислені й у міру можливості використані в практиці роботи сучасної загальноосвітньої школи.

Література:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХ1 століття) – К., 1994.
2. Концепція громадянського виховання (Проект) // Освіта України. – 2000. – 9 серпня. – № 32.
3. Русова С. Дидактика. – Прага, 1925. – 191 с.
4. Русова С. Єдина діяльна (трудова) школа. – Лейпциг – Катеринослав, 1924. – 153 с.
5. Русова С. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав – Лейпциг, 1924. – 151 с.

Антонюк Н.В.*

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ. ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ С.РУСОВОЇ

Велике слово – школа!

Се скарб найкращий кожного народу, се ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, се шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдськім житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу.

Софія Русова

Розвиток освіти завжди нерозривно здійснюється в єдності з розвитком суспільства. Принципи гуманізації та демократизації, покладені в основу суспільних реформ, визначають напрямки розвитку системи освіти, спрямовують на виховання розвиненої дитини, формування в неї творчих здібностей. Усі ці аспекти закладені в педагогічній спадщині С.Русової.

Висока культура, суспільна свідомість, європейський рівень освіченості С.Русової сприяв тому, що питання, які вона вивчала й розробляла, методичні поради вихователям, учителям та батькам, надзвичайно потрібні нам сьогодні.

У центрі педагогічної системи Софії Русової лежить учення про рідну мову. Українська дитина повинна навчатися й виховуватися рідною українською мовою.

Софія Федорівна вперше в Україні розробила методичні засади навчання, які охоплюють мовленнєвий розвиток дітей, починаючи з дитячого садка.

Дитина народжується з готовим уже знаряддям для того, щоб говорити – має язик, вуста, горло, легені. Вона кричить, коли їй холодно чи голодно, користується всякими звуками. 2-й рік життя дитини – час уже свідомої звукової реакції, речі мають свої назви, є деякий запас речень. На 3-й рік уже маємо мову з незалежних речень, дитина сама утворює чимало своїх слів. З 4-го року діти розуміють і переймають чужі розповіді та оповідання, дуже люблять заучувати маленькі вірші. Мова дитини 5 років складається з 60% іменників, 20% дієслів, 9% прикметників, 5% прислівників, 2% займенників.

Тому дошкільний вік є головним періодом у розвитку мовлення, і організоване навчання дітей рідної мови та грамоти слід починати ще до школи, у дитячому садку.

---

* ***© Антонюк Н.В.***

Педагогічна спадщина С.Русової щодо місця й ролі рідної мови в житті дитини, у навчально-виховному процесі дитячого садка та школи є актуальною і сьогодні, коли розбудовується національна система освіти в Україні. Навчання дітей за підручниками, написаними рідною мовою, виховання на традиціях національної культури, літератури, традицій є ґрунтом для створення таких навчальних закладів, про які мріяла С.Ф.Русова. Учена підкреслювала, що на основі вивченої рідної мови з 4-5 років доцільно навчати дітей другої мови.

С.Ф.Русова розробила засоби, методи й прийоми, спрямовані на розвиток мовлення дітей у дошкільних закладах.

Найважливіші *засоби* – мистецтво, література, національні свята, фольклор.

Методи навчання дітей рідної мови – спостереження, екскурсії, розповіді за малюнком, розглядання картин, читання оповідань, заучування віршів, розповідання казок, вправи та ігри.

Провідними *прийомами* розвитку мовлення дошкільнят (за думкою С.Русової) є переймання, наслідування мови дорослих, запитання.

С.Русова для «найкращого розвитку мови дітей» радить:

1) стежити за правильною вимовою;
2) навчати легеньким віршам;
3) давати дітям розмовляти вільно на цікаві для них теми;
4) стимулювати дітей до складання самостійних творів;
5) переповідати художні твори.

Щоб дитина говорила, їй потрібно дати матеріал для розмови. Навчання дітей від самого початку треба будувати на тому матеріалі, на якому зростає дитина, який заклала в дитячу душу родина, природа. Любов до Батьківщини, до свого народу починається з любові до рідного краю. Тому дітей із раннього віку потрібно знайомити з тим, що знаходиться поруч – ліс, річка, рослинний, тваринний світ свого краю. Цьому сприяють екскурсії в природу, до музею рідного краю, поїздки до зоопарку, природних заповідників (таких, наприклад, як Асканія-Нова). Важливо, щоб матеріал, використаний у бесідах під час екскурсій теж був національним: народні пісні, ігри, казки.

Але водночас з вивченням рідної мови народу дуже важливо виховувати в дітях любов і пошану до інших мов, інших народів. Цьому сприяє вивчення інших мов (наприклад, російської), проведення свят із використанням цієї мови, знайомство з історією та культурою народу, який говорить цією мовою, та інше. Тоді діти зможуть розширити свої знання про

багатство культур інших народів, усвідомити свою національну належність.

Одним із засобів розвитку мови Софія Русова виділяла свята (Різдво, Великдень тощо).

Участь дітей у цих святах розвиває монологічне мовлення, збагачує словниковий запас. У сучасних українських закладах сьогодні відроджуються національні традиції, про які писала свого часу С.Русова (свята, щедрівки, родинні свята тощо). Багатий матеріал для розвитку мовлення сучасних дітей міститься у фольклорі, усній народній творчості, що увібрали в себе всю народну мудрість (приказки, прислів'я, загадки).

Велике значення в розвитку мовлення грає казка й різні види роботи над нею. Це невичерпане джерело дитячого розвитку, яке формує в дитини поняття правди й неправди, співчуття, почуття симпатії.

У працях С.Ф.Русової віддається перевага художній літературі, зокрема оповіданням, які сприяють розвитку мовлення дітей.

Адже кожне прослухане оповідання «викликає дитину до розмови». Дитина усвідомлює почуте й через власні почуття оцінює події, описані в оповіданні, переймається співчуттям до героїв, формує своє ставлення або оцінку ситуації та героїв. Усе це розвиває духовність, мову, збагачує душу кожної дитини.

Поетичні твори, складання власних віршів збагачують словниковий запас дитини порівняннями, образними висловами.

Як учитель, свою роботу над усним мовленням починаю вже з перших днів навчання. У всіх дітей є потреба висловлювати свої думки й почуття. Організуючи роботу з розвитку мовлення, намагаюсь підібрати посильні завдання, ставлячи перед учнями все нові й нові завдання.

Починаю з простих речень. Наприклад, даю завдання: намалювати ялинку, скласти речення. Послідовність роботи така. Діти придумали речення (*Кораблик пливе. Ялинка росте*.); підібрали споріднені слова до слів: *кораблик, ялинка*. Потім дітям дається завдання: заштрихувати предмети кольоровими олівцями, описати ялинку, кораблик. Або, наприклад, намалювати сонечко, ялинку, машину (одночасно заштрихували предмети). Скласти речення. Вийшла *розповідь*. «Світить ясне сонечко. Поряд з дорогою ростуть ялинки. Машина мчить по дорозі».

Такі вправи навчають дітей дотримуватися прямого порядку слів у реченні. Можна запропонувати готовий малюнок і за

опорними питаннями скласти розповідь.

Застосовую такі логічні вправи:

- Якими словами можна охарактеризувати *хліб*? (*свіжий, духмяний, пшеничний, ароматний*).

- А який предмет можна охарактеризувати такими словами: *легкі, прозорі, високі*? (*хмарки*).

Наступний етап навчить з'єднувати речення в тексті, потім – закінчити розповідь за даним початком.

«*Весело діти йшли до школи. Раптом з воріт...*»

К.Д.Ушинський писав, що не всі діти можуть повторити те, що сказав учитель або прочитав, але варто показати картинку, як у них виникає потреба висловити свої думки і почуття, викликані нею. Так пишуться твори: розповідь, опис, міркування.

В основі навчання мові повинні лежати завдання, що постійно ускладнюються. У першому класі вчу словесному переказу, умінню висловлювати свої думки про предмет. У другому, третьому класі – це все творчі роботи дітей. Написання творів-мініатюр – один із способів розвитку мовлення дітей.

Наприклад, проходимо в третьому класі на уроках читання тему «Весна». Іде велика підготовча робота до написання твору з цієї теми. Підсумок – діти пишуть самостійний твір з теми «Весна». Ставлю конкретну мету: описати весну (*якою її побачив, твоє ставлення до неї*). Творчі роботи: перекази, розповіді, казки, вірші – улюблені заняття дітей, а справжня насолода для вчителя – читати їх. Ось деякі з них:

1. Глянь, без мила і водиці,
   умиваються всі киці.
   Язичком вмиваються,
   Лапкою втираються.
   (Пащенко С.)
2. Мой край родной с его природой,
   Не может быть такого где-то,
   Я здесь росту, и как могу
   Я берегу все это
   (Жицька О.)
3. Вірш – жарт:
   Жив собі слон,
   Він ходив на стадіон,
   Не пролазив у ворота –
   От така йому турбота.
   (Філіпенко О.)
4. Ладошка снег ласкает,
   А он от счастья тает.
   (Бабіч О.)
5. На столі грибів тарілка,
   А на гілці сидить білка.
   Білка з гілки – стриб до столу,
   Мить одна – в тарілці голо.
   (Сахно І.)

Отже, система вправ та завдань із формування вмінь та навичок зв'язного мовлення впливає на їх творчі здібності.

Вихователю, учителю треба обов'язково слідкувати за правильністю вимови звуків та слів рідної мови, за розвитком словникового запасу дитини. Кожна дитина, підкреслює Софія

Русова, – це унікальна індивідуальність, тому педагог повинен працювати з кожною дитиною, добирати саме для неї форми, методи і прийоми розвитку мовлення й навчання.

Література:

1. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / Упоряд. О.В.Проскура. – К.: Освіта, 1996.
2. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918.
3. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання. – Прага, 1927.
4. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів: Просвіта, 1993.

Воронюк І.В.*

ІДЕЇ С. РУСОВОЇ – У ПОЧАТКОВУ ШКОЛУ «НОВА ШКОЛА» (ЗА С. РУСОВОЮ)

«Велике слово — школа! Се скарб найкращий кожного народу, се ключ золотий, що розмикає пута несвідомості, се шлях до волі, до науки, до добробуту. У вселюдськім житті тільки той народ і бере перемогу, який має найкращу школу, який має найбільш альфабетів, котрі вже можуть приєднати себе до науки, читаючи книжки, часописи, користуючись знаннями в своїм житті. Ми знаємо, що найкраще багатіють ті країни, де альфабетів найбільш. Наша Україна у своїй освіті, в порівнянні з народами й країнами в Західній Європі й навіть у Російській державі, лишається позаду» – писала С. Русова у своїй праці «Нова школа» в 1917 році [1]. А тим часом наш люд завжди виявляв себе дуже охочим до науки, наші школи одкривалися по селах з давнього-давна, сам народ піклувався коло шкіл, давав на них гроші, посилав до них дітей з великою охотою. Але сучасна українська школа не дає дітям освіти, бо суперечить усім вимогам педагогічної науки, всім потребам народного життя; вона калічить розум і душу дитини, одриває дитину від родини й несвідомо кидає на розпутті без усякого виховання, без певної освіти; вона не відповідає національному духовному складові українського народу, й народ зневірився в сій школі й не надає їй такої вартості, яку мусить мати справді народна школа. А тим часом справа навчання й виховання викликає скрізь, і в Західній Європи і в наших педагогічних колах, найбільшу увагу; сучасна педагогічна наука вже виробила нові певні підвалини правдивої доброї школи, нові відносини учителя до учнів і до батьків. Така

* ***© Воронюк І.В.***

нова школа справді дає суцільне виховання, ставить молоду людину на шлях самостійної чесної праці. Таку школу звичайно неможна утворити відразу, але її принципи повинно потроху закладати, вони повинні панувати скрізь, в учительських колах. Така нова школа потрібна й нам, українцям, отже й треба вияснити усі ті лозунги сучасної педагогіки, які найкраще може бути проведено в початковій українській школі.

Нова школа кладе собі за головну мету — збудити, дати змогу виявитися самостійним творчим силам дитини. Виклавши творчу самостійну діяльність дитини, вчитель поширює свідомість учня й тим самим поширює діяльність його, й допомагає йому новими засобами творити як найкраще. Задля того, щоб зуміти викликати в учня духову діяльність, треба зрозуміти душевний склад дитини.

Як нема в садку двох кущів однаковісіньких, так нема в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями. Перший обов'язок кожного вчителя – добре ознайомитися із своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який свідомий капітал знання що до їхнього обмеженого поля спостережень, помалу додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних речей. Саме тому завдання школи — розвинути думку й мову учня [1].

С. Русова вважала, що на чолі початкової науки повинно стояти природознавство; як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкраща дисципліна розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків, як предмет, що має найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини [1].

Велике й безперечне значіння мають також і формальні науки – математика й рідна мова, котра по всіх школах повинна бути справді рідною учням, а за таку мову треба вважати тільки ту, якою учні балакають в своїй родині, в своїм селі.

На Вкраїні рідна мова – українська; нею й повинно вести активними творчими силами учнів. Вони приносять з собою чималий філологічний матеріал, який учитель повинен використовувати: нехай учні розкажуть йому казки, які вони знають, нехай самі складають оповідання на ту або іншу подію, яка з ними трапилася, нехай прислухаються до того, що їм оповідає або читає сам учитель. Тепер багато педагогів висловлюється за те, що кожна казка, художнє оповідання – краще впливають на слухачів, коли їх оповідається, а не прочитується по книжці. По американських школах призначено

окремі «години» для таких оповідань; се робиться не тільки по школах, але й по дитячих клубах, на різних зібраннях дітей; вони дуже люблять сі години, ввесь їхній гурток захоплюється натхненим оповідачем і мрійно переживає все те, що встає перед ними в художніх малюнках.

Для таких «годин оповідання» учитель повинен дуже уважно ставитися й готуватися до них якнайсерйозніш. Треба намітити такий твір літературний, який цілком діти-слухачі могли-б зрозуміти; твори сі повинні бути недовгі, щоб не витрачалося на них більш як 30-40 хвилин уваги. Треба так переказати художній твір, щоб він став перед дітьми в усій своїй силі й красі, щоб захопив їх і зробив моральне й естетичне враження. Користуватися для сього найкраще багатим фольклором свого й інших народів. Американські оповідачі намічають собі уважно обмірковану програму на рік, зазначаючи, що саме розказувати дітям раз на тиждень. Малим дітям вони читають короткі оповідання, щоразу нові, але з'єднані якою-небудь однією загальною думкою в один цікль. На другім, старшім щаблі, беруть яку-небудь фолькльорну поему й оповідають її по розділах, по частинах, опускаючи те, що ще не можуть діти-слухачі зрозуміти, але даючи як найповніший зміст поеми й усі доступні слухачам деталі. Треба, щоб оповідач держався як найближче мови самої поеми, бо прості вирази народного твору краще вражають почуття дітей. Крім того, оповідаючи різні твори, треба подбати, щоб діти призвичаїлися до різноманітних стилів, різних виразів художніх творів.

Помічено, що на моральне виховання дітей сі години оповідань мають дуже міцний вплив. Крім того, се виробляє художній смак слухачів, розбуджує їхню літературну цікавість, розвиває їхню уяву, привчає до гарної мови. Звичайно, хто не може добре оповідати, не володіє так добре своїм голосом, не може пам'ятати мову й вирази твору, той краще нехай читає по книжці, але теж артистично й з натхненням. Не треба передавати своїми словами твори поетичні: їх можна тільки декламувати на пам'ять або читати.

Дуже мало можна підшукати художніх творів, справді відповідних до віку й розуміння слухачів. Можна де-які довгі твори обережно, з великою пошаною до художнього твору, скоротити, обминути де-які темні місця, непридатні для дітей подробиці. В усякім разі «години оповідань» або «години читання» повинні найкраще впливати на учнів, і в новій школі їм одведено обов'язкове місце в курсі навчання.

Навчання мови складається не тільки із слухання літературних творів, не тільки з навчання грамоти, а ще й з уміння викладати свої думки не тільки в розмові, але й письмом. При тих вимогах активності від учнів письмо стає відразу одним із засобів будити думки дітей, привчає до того, щоб ставали сі думки на папері так, як склалися в самій голівці. Хай в допомогу вислову дитина малює, ліпить, вирізує, користується всякими активно творчими засобами. Малюнок дитячий — се мова дитяча, щира й самостійна: неможна тепер і уявити собі хоч яке небудь читання без того, щоб дитина не виявила власними малюнками своє враження від нього: хай се малюнок буде дуже примітивний, з технічного боку зовсім слабий, але він покаже вчителеві, що саме з читання найбільш вразило дитину. Бажано, щоб учитель з свого боку теж додав малюнки до кожного читання, до кожної бесіди, малюючи на класній дошці крейдою, — білою або різнокольоровою. Дитині потрібна уява, образ. До нього він додає рухи, й вся наука набирає життя, реалізується, конкретизується на очах дитини, і сим глибоко вражає її розум і викликає самостійну творчу роботу. Без малюнка, без глини не можна тепер і уявити собі яку-небудь нормальну школу. До читання, до географічних або історичних розмов треба конче додавати такі працювання, в яких діти виявляють, оскільки вони зрозуміли ту науку, яку слухали з уст учителя, читали по книжках, бачили на малюнках; тепер вони наче самостійно перечитують у своїй власній переробці. Так само і письму треба надавати як більш стійкості. Не так давно по наших школах панувала така течія: щоб виробляти пам'ять ока, дітям давали ввесь час щось переписувати; се дуже нудна праця, що не викликає свідомої активності дитини; тому нею не треба зловживати. Вільне письмо, в якім дитина висловлює щось своє, одну яку-небудь свою думку, своє враження — має більш вартості для його розвитку й для опанування мови, аніж десять переписаних сторінок. Звичайно, кожна мова має свої закони, які конче треба знати, і в сих законах-правилах треба дитині працювати, але й сі вправи повинно бути завязано з читанням, складено самими дітьми. Письмо в початковій школі займає багато часу, і чим більш ріжноманітності в письмових вправах, тим вони цікавіші для дітей. Письмо, як і малювання, мусить іти поруч з усим навчанням, як вільна переробка того, що чули діти або сами читали в класі, як оповідання про те, що бачили або підчас екскурсії, або дома, або на великім малюнку. Можна користуватися письмом і для розвитку дитячої уваги: доручити

дітям, напр., записати ту або іншу гру, яку ведеться на вулиці, й порівняти, хто найдокладніше її описав, доручити описувати свою хату, свій двір, ту або іншу працю, коло якої ходить мати або батько, записати, які загадки хто знає з родинного життя, яка пісня кому найбільш подобається з тих, що співається на селі, або казку яку кому проказувано дома. Поруч із сим можуть діти робити де-коли провірочні диктанти, найкраще по методу Флерова [4], [5], активні самостійні вправи на ті чи інші правила й переписування художніх творів. Впоряджаючи так навчання письму, можна захопити ним учнів і справді вплинути і на загальний їхній духовний розвиток і на розвиток їхньої мови.

Що до вивчення читанки, то хоча тепер і багато існує нових методів навчання грамоти, але загальні підвалини сих методів спіраються теж на активність учнів.

Треба, щоб письмо йшло поруч з першим навчанням алфавіту. Бажано, щоб поруч з тою або иншою клясною читанкою було видано маленькі книжечки для позашкільного читання учнів.

Треба навчити учнів «читати», себ-то не поверхово переглядати книжку, але вибірати з неї все, що вона дає; треба уважно вибірати перший позашкільний матеріял для читання учнів, вимагати переказу тих книжок, розмовляти з дітьми про зміст книжки, прислухатися до тих вражень, які діти виносять з тієї або иншої книжки, підмічати, який смак у того або иншого учня; взагалі, треба ставити читання так, щоб воно не було пасивною, але цілком активною працею, яка викликає в душі учнів чимало самостійних думок, спостережень і порівнянь. Тільки такі засоби зроблять читання і взагалі формальну науку грамоти справді корисним і могутнім фактором виховання й освіти, викликаючи в дітях пошану, любов до рідної мови, глибоке почуття до її художніх творів, увагу до просвітнього значення «книжки».

Другою формальною наукою въ школі завжди була математика, або на першім ступні — арифметика, яка по нових школах зразу сполучається з геометрією, і се сполучення надає чимало цікавого й конкретного навчанню. Учням, наприклад, дають важити всякі речі, дають міряти свій клас, двір і ін.; доручають купувати що-небудь, щоб вони сами практично рахували гроші й доходили до ріжних складних комбінацій усяких чисел. Завдання береться з життя довкола дітей, і таким чином, малюнками, геометричними, землемірними й иншими вправами

діти активно навчаються всіх числових викладів, які й складають зміст елементарної арифметики [1].

По методам нової школи кожна наука в початковій школі повинна наближатися до гри, але не тому, що до неї (науки) треба ставитися недбало, а тому, що вона таким чином зможе захопити дітей, як захоплює їх гра; для сього й до навчання математики й до навчання грамоти пристосовано чимало ігр: лото, карти й ін. Ігри повинні відповідати вимогам і дидактичним, і педагогічним, бо вони викликають активність в учнів і виховують їхню увагу.

Ще один засіб дуже прияє художньому розвиткові дітей і розвиткові їхньої мови: се так звана «драматизація», якою тепер користуються дуже широко й для вивчення літератури, й для історії, й для географії, й для навчання чужих мов. Читаючи яку-небудь казку або художній твір, який захопив учнів своєю красою, дуже легко навернути їхню думку на те, щоб вони сами спробували лицедійно переказати його. Так можна інсценувати не тільки народні казки, але й де-які твори Мирного, Левицького й ин. Не треба вимагати декламації слово в слово, діти сами знайдуть слова, коли твір художній і захопить їх.

Те саме можна сказати й про драматизацію. Інсценування краще збережеться в їхній нам'яти, аніж довгі сухі сторінки підручника.

Ще одна необхідна праця гарної школи, се — упорядкування власного історико-географічно-природознавчого музею. Його можуть скласти самі учні; сухі рослини, метелики, шкодливі кузки, шкури шкодливих звірят, каміння, старовинне вбрання, черепки старовинного посуду, старовинні ікони й ин. – усе, по чому учні можуть ознайомитись з сучасним і колишнім життям. Се виховує в них пошану до свого рідного, цікавість до того, що є довкола, до минулого життя, навчить їх дивитися на сучасне життя не як на щось одірване, випадкове, а як на частину чогось великого, суцільного, що має звязок з колишнім і з майбутнім, а се вимагає від усіх деякої етичної відповідальності за те, щоб сучасне життя теж прияло як найкраще поступовому рухові, який виявляється на протязі історичного життя кожного народу. Природознавчі збірки наведуть учнів на думку, як найкраще використовувати усі природні багатства. Таке складання шкільного музею має велике значіння і для поширення знання учнів. Тепер уже ніхто не вважає за можливе будувати курс початкової школи без навчання історії й географії. Починаючи з рідного краю, історичне й географічне навчання повинно дати

дитині таку загальну підготовку, яка б допомогла їй поширити далі свої шкільні знання читанням історичних і географічних книжок, які навчають її порівнювати між собою ріжні країни, життя ріжних народів.

Таким, чином, наука в українській початковій школі повинна складатись із таких предметів: 1) Закон Божий (оповідання з євангелії і з перших часів християнства — апостоли, мученики за віру). С. Русова відзначала, що хоча багато педагогів зрікається ставити релігійне навчання обов'язковим у школі, ми все-ж таки не вважаємо за можливе викинути його з програми. Та й багато з поступових педагогів Германії, Америки й Англії визнають релігійне навчання дуже корисним для виховання етичного почуття. Бажано тільки, щоб навчання релігії велося в бесідах щирих, інтимних, без жодної штучної, вимуштруваної афектації, щоб слова любові й правди Христової науки глибоко западали в молоді душі [1]; 2) рідна мова; 3) арифметика; 4) природознавство; 5) географія; 6) історія; 7) ручна праця (малювання, ліпка, різьба по дереву); 8) спів; 9) фізичне виховання (гри та різні гімнастичні вправи). Спів вважаємо за предмет обов'язковий і дуже потрібний для школярів: він виховує їх естетично, а також, розвиваючи музичні здібності, гуртовий спів дуже гарно впливає на настрій, на душу дітей. Для співу треба завше брати народні пісні — рідні і інших народів, а також високохудожні твори всесвітніх класиків музики, щоб виховати гарний музичний смак.

Що до російської мови, то її треба починати вчити не раніш другого або третього класу, вживати ті самі методи, як і при навчанні рідної мови, щоб досягти найкращого розуміння літературної російської мови й розуміння кращих творів, писаних нею.

Дискутуючи з проблеми коедукації (спільного навчання хлопчиків і дівчаток) з відомим американським психологом С. Холлом, С. Русова зазначала: «Коли з дитинства дітей ведуть спільно – і дівчата, і хлопці у спільній праці і спільних іграх і розвагах звикають до товаришування, тоді в юнацькому віці це товариство не стає для них чимось незвичайним, і по всіх школах, де коедукація поставлена з великою увагою взагалі до психології учнів, там вона дає найкращі наслідки – зближує обидві статі.., ставлячи взаємини на певний шлях спільної праці, прагненнями до одної загальної мети. Коедукація потребує передусім: 1) свідомих вихователів, відданих своїй праці, вихователів, що розуміють психіку своїх учнів і учениць, що мають довір'я до учнів; 2) виховання і навчання у школах для

обох статей обов'язково треба проводити з уважливою індивідуалізацією; 3) треба, щоб батьки в родинному житті дотримувалися тих самих принципів, якими керується школа, установлюючи відносини між учнями взагалі, не поділяючи їх різко на хлопців та дівчат, і ставлячи до них однакові вимоги, що відповідають їх фізичним та інтелектуальним силам. Бажано, щоб і найближче громадянство ставилося до коедукації, можливо, з більшим розумінням справи і співчуття до неї» [2].

Нова українська школа повинна мати курс не менш 4-5 літ, щоб добре підготувати дітей або до іншого типу школи (гімназії, торговельної й ін. школи), або для самостійної освіти тих учнів, які не зможуть перейти до вищих щаблів навчання. Треба, щоб навчання в школі посувалося поволі, не наспіх, як тепер, щоб ручна праця, екскурсії, робота коло садка, коло музею – вважалась би так само за обов'язкову, як і читання, математика й ин. наукові предмети. Руханки (гімнастичні вправи та гри) повинно обов'язково завести в школі, бо вони мають велике значіння для виховання громадського почуття, для розвитку енергії, відваги. Отож бажано, щоб кожна школа мала або досить просторий свій власний двір, або мала в своїм володінні який-небудь майдан, де шкільна молодь могла-б вільно гратись, організовувати гурткові гри. Бажано скласти збірку улюблених руханок в тій або иншій місцевості і, одкидаючи усі занадто грубі, некультурні гри, знайомити школярів з новими руханками, – наприклад, з Галичини, з Московщини й з інших країн. Треба через гри виховувати селянську молодь як мога шляхетніш, щоб знищити нахил до хуліганства, яке є наслідком некультурних обставин, в котрих без виховання, без жадного культурного впливу гине наша селянська молодь. В сім напрямку можна скористуватися ріжними стягами. Свята можна пристосувати до етнографічних свят нашого народу: на Різдво – вечір колядок, вечір вертепу, ялинка й т. ин.; весною вечір русальчин, вечір веснянок; можна зробити дуже гарно день першої сіянки, першої посадки дерев тощо. В кожнім святі треба єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і давати щось естетичне, красне й радісне веселе. В радощах лежить усе світле, що зазнає дитина в своїй молодості, що дає потім втішний спомин дорослому. Треба, щоб школа огорнула дитину ласкою, викликала всі її активні творчі сили, зацікавила до науки, розвинула етичну й громадську свідомість: треба, щоб за шкільні роки учні навчились працювати не з-під погрози екзамену або якихось зовнішніх принад, а через те, що робота – се природна

потреба їхньої здорової вдачи; треба, щоб робота завше була їм цікавою й приємною.

Деякі педагоги ще звертають чималу увагу на те, щоб у школі панував завше настрій жвавий, життєрадісний, щоб між учнями й учителем панували товариські відносини й розвивалося гуманне почуття до всіх людей, до всього живого.

В такій веселій, новій українській школі виростуть дітки на радість і на користь України; в такій школі й учитель буде набиратися бадьорості, віри в свою роботу, буде ставити собі метою не те, щоб позбутися гаразд тієї чи іншої ревізії, а те, щоб діти стали справді добре вихованими, стали розумними й зробились, дійшовши зросту, добрими і корисними громадянами своєї батьківщини. В такій гуманній, активно творчій національній школі оживе слово незабутнього вчителя і апостола гуманності – Тараса Шевченка [1].

Література:

1. Русова С. Нова школа. – К.: Українська школа. – 1917.
2. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. – К.: Либідь, 1997. – Кн. 2. – 318 с.
3. Слово Софії Русової // Слово і час. – 1996. – № 8-9. – С. 40-41.
4. Флеровъ В. Свободное слово // Свободное воспитание. – 1913-1914. – № 7.
5. Флеровъ В. Свободное письмо // Русская школа. – 1914. – Кн. 1.
6. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.

Горстка Е.И.*

ВЗГЛЯДЫ СОФИИ РУСОВОЙ НА ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ

Самое дорогое в жизни каждого народа –
его дети, его молодежь…

София Русова

Что такое ребенок? Кто он? Чем отличается от взрослого в физическом плане?

Чтобы найти ответы на сложные педагогические вопросы, не всегда надо разрабатывать новые методики и системы, кидаясь из одних крайностей в другие. Иногда лучше «оглянуться» на опыт педагогической практики прошлого. Для современных педагогов – воспитателей дошкольных

* ***© Горстка Е.И.***

учреждений находкой может быть теория и практика известного украинского педагога, теоретика и практика Софии Русовой.

В своих трудах она поднимала вопросы умственного, морального, эстетического, трудового, физического воспитания. Ею были разработаны цели и задачи дошкольного воспитания. Мысли и идеи были направлены на решение проблем в дошкольном воспитании.

В комплексную систему дошкольного воспитания вошло и физическое развитие ребенка. На вопрос: «Что такое ребенок и кто он?» человек достаточно образованный ответит: «Это маленькое, беззащитное создание на первых порах, а позже личность, гражданин!». София Русова утверждала, что необходимо воспитывать настоящего гражданина своего государства с самого раннего возраста, обязательно обратить внимание на физическое воспитание и здоровье ребенка.

Воспитание гражданина и личности начинается с семьи. В семье появляется ребенок: первый «критический момент», период рождения. Ребенок слышит, видит, в нем происходят изменения: увеличивается вес, рост – это второй «критический момент». По высказываниям великого педагога, это есть начало физического воспитания. И третий «критический момент» – время быстрого развития головного мозга, развитие речи, моторики, памяти. Каждый ребенок индивидуален, как утверждает София Русова, и развивается физически, умственно, но по-разному, в зависимости от обстоятельств.

Рассмотрим социальные и экономические условия жизни, в которых родился ребенок. При высоком и среднем уровне жизни (достаток, хорошие санитарные нормы, разнообразное питание) ребенок нормально развивается физически. Вес и рост соответствует принятым для данного возраста параметрам, достаточно развита мускульная система, умственно развит.

При низком уровне (низкий достаток, санитарные условия недостаточные, питание слабое) ребенок физически развивается плохо. Вес и рост не соответствуют параметрам для данного возраста, слабо развивается мускульная система, слабо развивается умственно, ослаблен физически.

Сравнивая наблюдения за детьми Софией Русовой и антропологическими данными в наше время, можно говорить о профессионализме ее, как педагога.

Большое значение для развития ребенка, по высказыванию С. Русовой, имеют и «родственные отношения». Обостренные отношения в семье или воспитание одним из членов семьи

(матерью или отцом) – влияют на психическое здоровье ребенка (неадекватное поведение), его физическое и умственное развитие. Педагоги относят таких детей к категории «трудных». Нельзя забывать, что ребенок, не получающий любви и понимания в семье, ищет их в другом месте. И таким местом должно быть детское дошкольное заведение.

Детский сад для малыша – это, прежде всего воспитатель, который любит и понимает детей и может, и должен в результате педагогического влияния вызвать такое же отношение к себе.

Забота о духовности, психологическом комфорте – одна из главных сторон воспитания; следующая, не менее важная – сохранение и укрепление здоровья ребят, их физического и умственного развития.

В своих трудах великий педагог уделяла внимание полноценному питанию: употреблению жиров, белков, углеводов, овощей, фруктов. Принимать пищу дети дошкольного возраста должны 4 раза в день, в строго определенное время. Согласно ее рекомендациям и построен режим принятия пищи в дошкольных учреждениях. Необыкновенно ценное ее наблюдение забыто: «Разговаривайте с детьми во время еды, пусть они общаются; если у ребенка хорошее настроение, ребенок ест с удовольствием, а пища перерабатывается лучше» [1, с. 16].

Не забыты в дошкольном учреждении практические советы Софии Русовой по обучению детей культурно-гигиеническим навыкам и правилам поведения за столом, правилам принятия пищи. А также «чтоб не давать детям ослабеть, надо их часто взвешивать, надо следить, чтобы еда давала ребенку все, что потребует его организм, и помогала физическому развитию ребенка» [1, с. 16].

Открыв биоритмы ребенка, София Русова разработала режим дня дошкольников. В нем отведено место для сна (большую часть времени маленький ребенок спит; чем становится старше, тем меньше времени отводится на сон). Ребенок должен спать столько, чтобы его организм успел отдохнуть, набраться сил. Так, в режиме дня ночному сну отведено время с 20. 00 до 7.00, а дневному сну – после обеда, не меньше часа. В режиме дня учитывается и время для активной умственной деятельности: с 8.00 до 9.00 и с 16.30 до 17.00. Но большую часть времени педагог советовала проводить на свежем воздухе: с 9.00 до 12.00, с 14.00 до 16.00, с 17.00 до 19.00.

Это время использовать для игр, труда, прогулки,

экскурсий. Как утверждала София Русова: «Такой режим дня очень хорошо влияет на тело и дух ребенка, дает здоровье и уравновешивает настроение, обеспечивает хорошие успехи в воспитании» [1, с.17].

В своих трудах Русова предупреждает, что детская энергия меняется в течение всего дня. При организации занятий необходимо это учитывать и организовывать отдых в виде игр. Этими замечательными советами до сих пор пользуются все педагоги, не забывая о том, что длительность занятий не должна превышать норм. В течение занятия есть время для отдыха – это физкультминутки, а между занятиями организовываются подвижные игры различного характера: национальные, подвижные, средней подвижности.

Прекрасно известно, что свежий воздух нужен всем, но особенно необходим детскому организму. В трудах Софии Русовой есть примеры некоторых школ Германии, в которых дети находятся большую часть на воздухе, успехи у этих детей лучше, они крепче, подвижнее и отмечено, что они выше ростом.

Эффект от занятий на свежем воздухе превосходит все ожидания и имеет много положительных факторов:

1. Ребенок дышит свежим воздухом, свободно двигается, тем развивает опорно-двигательный аппарат.

2. Процесс запоминания активизируется в непринужденной, игровой обстановке.

3. Двигательная активность положительно влияет на работу всех функциональных систем организма.

4. Улучшается обмен веществ, повышается работоспособность.

5. Происходит общение с природой: пение птиц, шум ветра, запахи, разноцветие растений, форма, воздушность и движение облаков.

Развитие ребенка невозможно без правильно поставленного физического воспитания. Надо говорить о пользе физических упражнений. Они не только дают детям возможность подвигаться, но и развивают силу, ловкость, выносливость, координацию движений, гибкость. О качественном физическом развитии можно говорить только тогда, когда есть материальная база.

Особое место в практике София Русова отводит подвижной игре. Она писала: «…(игра) лучшая потребность детства в активности, в разных движениях» [1, с.47]. «Игры укрепляют мышцы, способствуют координации движений… Весь организм, благодаря им, укрепляется, набирается силы и они используют

из жизни все, что может дать интересного для любого возраста ребенка» [1, с.49]. Наблюдая за играми детей, можно узнать о ребенке и его возможностях, поскольку только в игре он чувствует себя свободно. В игре проявляются качества: внимательность, чувство справедливости, умение владеть собой. Играя с ребенком, воспитатель может научить его играть по правилам. В игре дети готовятся непроизвольно к жизни, приучается с ее помощью преодолевать трудности, радоваться жизни и движениям. Педагог советует не ограничивать движения ребенка наказанием. Можно получить обратную реакцию: ребенок-оптимист превратится в пессимиста, у него испортится настроение и погаснет желание играть.

Просветительница разработала методику проведения подвижных игр. Отмечена ценность таких игр, как в физическом, так и в духовном плане. Русова учила предлагать игру так, чтобы у детей был положительный настрой, и играли они с удовольствием. В играх должны быть правила, которых надо придерживаться, которые обусловливают характер движения играющих. Дети начинают, прекращают или изменяют движения в соответствии с правилами, которые тесно связаны сюжетом или определяют поведение и взаимоотношения играющих. Активность в этих играх зависит от роли ведущего и заставляет детей двигаться быстрее и активнее. Однако каждый ребенок, играя, получает самостоятельность, инициативу, быстроту, ловкость в меру своих возможностей. Поскольку в таких играх участвует весь коллектив детей, то определяет их поведение и взаимоотношения, они приучаются к коллективизму, согласованным действиям, учатся изменять способ и характер движений в соответствии с правилами. Согласно совету Русовой, воспитатель должен научить детей играть, а потом дети должны играть самостоятельно, проявлять инициативу, воспитатель не должен влиять на ход игры. Необходимо вспомнить о мудрости Софии Русовой: «Желательно, чтобы наше руководство было как можно меньше настойчивым, чтобы дети играли с удовольствием, с интересом, даже если игра придумана взрослым» [1, с. 48]. Здесь звучит главное правило: «Детей не надо силовать к игре, пусть в саду царит дисциплина добра» [2, с.21].

Наблюдая за детьми, педагог отмечала, что между ними часто возникают игры, придуманные самими детьми. Она их назвала – неорганизованные уличные забавы. Тут же и писала: «Сколько в них проявляется энергии, веселья, творчества и товарищества. Их надо записывать и, некоторые, вводить

в наши дошкольные организации» [1, с. 49]

Народные игры являются традиционным средством педагогики. Испокон веков в них выражался образ жизни людей, их быт, труд, национальные устои, представление о чести, смелости, мужестве, желании обладать силой, ловкостью, выносливостью, быстротой и красотой движения, проявлять творчество, находчивость, волю и стремление к победе. Заботясь об образовании и воспитании детей, София Русова призывала повсеместно собирать и описывать народные игры, чтобы донести до потомков их национальный колорит, оригинальность самовыражения нашего народа, своеобразие языка и формы текста.

Национальные игры составляют неотъемлемую часть физического воспитания дошкольников, и София Русова так пишет про национальные игры: «Во все времена народы имели свои национальные игры и в них проявляли свои национальные черты, свои наклонности, полеты мыслей» [1, с. 44]. Как известно, в народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора; движения точны и образны, четко сопровождаются неожиданными веселыми моментами, заманчивыми и любимыми детьми считалками, жеребьевками, потешками. По содержанию народные игры лаконичны, выразительны и доступны ребенку. Вызывают активную работу мысли, способствуют расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире, совершенствованию всех психических процессов, стимулируют переход детского организма к более высокой ступени развития.

Поэтому великим педагогом Софией Русовой был предложен ряд игр национального характера: «Коза-дереза», «Кривий танок», «Ой, учора орав…», «Ой, за гаем, гай», «Горобчику», «Перепілочка», «Либідь», «Вийшли в поле косарі» и много других [2, с. 15-26].

Нам нравится мысль педагога «Игра – лучшая форма природного развития» [1, с. 46]

Изучая работы Русовой о влиянии физического воспитания на здоровье ребенка, приходишь к выводу: физическое воспитание – это движение. Ребенок без движения не может вырасти здоровым. Движение – важное средство воспитания. Маленький ребенок – деятель!

В своих наблюдениях и практической работе С. Русова уточняет, что при организации физического воспитания необходимо: учитывать особенности детского организма (ритм роста, индивидуальные особенности развития детей; наличие

помещения, хорошее полноценное питание, упорядоченный и организованный день; проведение различных подвижных игр; максимальное использование свежего воздуха во время игр, труда, занятий). София Русова доказала, что физическое воспитание – неотъемлемая часть при воспитании личности, и что детское дошкольное воспитание необходимо каждому ребенку. Доказала, что только компетентный педагог может участвовать в воспитании детей, детского коллектива. А успех воспитания зависит от правильной организации режима дня, двигательного и санитарно-гигиенического режима, всех форм работы с детьми. Вся работа детского дошкольного учреждения должна быть направлена на охрану здоровья, самочувствия, совершенствование физического развития и подготовку детей к жизни в реальных условиях.

От компетентности и уровня сознания и самообразования самого педагога зависит результативность его труда. Физическое воспитание – важный, сложный, длительный педагогический процесс, в основе которого лежат два взаимосвязанных фактора: социальный и биологический. Эффективность последних зависит от закономерностей возрастного природного развития.

Чтобы ребенок рос здоровым, физически крепким, имел полноценный сон, надо строго придерживаться рекомендаций, предложенных Софией Русовой.

Литература:

1. Русова С.Ф. Национализация дошкольного воспитания // Світло. – 1912. – № 4, 5.
2. Русова С.Ф. Новая школа социального воспитания. – Екатеринослав, 1924.
3. Русова С.Ф. Дошкольное воспитание. – Екатеринослав, 1918.

Демірова С.Ф.*

ДИТЯЧА ГРА-ЗАБАВКА
(за С.Русовою)

З-поміж плеяди педагогів і психологів, які зробили вагомий внесок у розвиток дошкільного виховання в Україні, гідне місце посідає Софія Федорівна Русова. Видатний педагог та психолог, автор концепції національної освіти, наукових монографій із педагогіки й психології, підручників, програм; етнограф, мистецтвознавець, історик, письменник.

* ***© Демірова С.Ф.***

С.Русова підтримувала створення дитячих садків і пропонувала зробити дошкільне виховання першою ланкою в загальній системі народної освіти.

Низка її праць зорієнтована на розкриття ідеї національного дошкільного закладу, особливо бережного ставлення до підростаючого покоління, обов'язкового врахування індивідуальних можливостей кожної дитини, її неповторності та унікальності. Цінним є те, що С.Ф.Русова ще на початку ХХ ст. наголошувала на необхідності сприяти розвиткові малюка з перших років життя, відповідальному ставленні дорослих до дитини та на інших ідеях, які є дуже значущими в наш час. Висока культура, суспільна свідомість, європейський рівень освіченості Софії Федорівни Русової зумовили те, що її педагогічний доробок: теоретичні положення й методи, зібрані та опрацьовані для вихователів, учителів, батьків, надзвичайно потрібні нам сьогодні.

«Бути гарним педагогом, – вважала С.Русова, – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути Апостолом Правди і Науки» [1]. Сьогодні такі слова звучать особливо актуально. Тож не диво, що саме творчі пошуки приводять педагогічні колективи України до психолого-педагогічної спадщини Софії Федорівни Русової.

С.Ф.Русова розробила мету й завдання дошкільного виховання, склала орієнтовну програму роботи з дітьми дошкільного віку, визначила форми й методи організації навчально-виховного процесу. Психолого-педагогічну концепцію видатного педагога покладено в основу програми «Дитина».

У працях просвітительки («Дитячий сад на національному ґрунті», «Націоналізація дошкільного виховання», «Дошкільне виховання», «Теорія і методика дошкільного виховання» тощо) глибоко висвітлене питання розумового, морального, естетичного, трудового виховання.

Говорячи про мету й завдання дошкільного виховання, великий педагог стверджувала, що не варто вбачати в дошкільному вихованні тільки підготовку до школи. Цей період у житті дитини створює найкращі умови для її розвитку, дає можливість прожити радісно, пізнаючи багато цікавого й непомітно дисциплінуючи свою вдачу. А це не можливо без основного виду діяльності дитини – гри. У своїй праці «Дошкільне виховання» С.Ф.Русова цілий розділ відвела грі, яку вона називає «забавкою».

Гра задовольняє соціальну потребу дитини в пізнанні навколишньої дійсності й водночас дає їй змогу переноситись

у чарівний світ фантазії. Цей світ, очевидно, є надзвичайно принадним, бо спонукає дітей до творення, прийняття й використання ігрових форм, для проникнення в навколишнє й осягнення його розмаїття – предметів, діяльності, стосунків, моралі.

«Коли дитина грається, вона уся захоплюється своєю забавкою, вона живе нею, вона цілком переймається своїм творчим натхненням. Як композитор забуває усе навкруги себе, коли він складає свою симфонію, як поет в екстазі творчості, так й дитина в своїх вільних улюблених забавках забуває усе своє оточення й уявляє себе або зеброю серед гарячого степу, або конем, що біжить по шляху, везе якогось верховика, або лікарем, який вирятовує слабу ляльку. Усе для дитини можливе, в усяку істоту вона може себе перетворити, переймаючи ті або другі рухи, постаті, вирази, настрої. Скільки виявить вона тут спостереженнів своєї свідомості, не знаючи ані втоми, ані незадоволення. Малі діти, коли вони не сплять і не їдять, то весь час бавляться, забавка тішить їх тим, що вона цілком вільна» [1].

Спочатку народна, а потім і офіційна педагогіка використовували гру, як засіб навчання й виховання малят. Гра допомагала донести до дітей материнську ласку, тепло, настрій та повсякденні турботи сім'ї, життєво необхідні справи, взаємини, етичні норми суспільного оточення. Гра як засіб навчання й виховання дітей повинна нести їм радість.

«Ігри – то такі моменти в житті дитини, які ні з чим не можуть бути зрівняні по своїй користі: 1) приємне використання часу; 2) вихід від зайвої енергії, яка могла б прийняти антисоціальний напрям; 3) спочинок; 4) витрачені сили знову урівноважуються; 5) сили тіла й душі працюють; 6) вплив на виховання; 7) розвиток соціальних змаганнів дитячої душі» [1].

Що ж радує малюка? Нові, незнані предмети, іграшки завжди цікавлять і захоплюють дитину, спонукають її до дій із ними. Їх приємне, яскраве, різноманітне забарвлення тішить малюка. Функціональні особливості предметів та іграшок дають можливість розвивати допитливість. Пізнання спочатку найпростіших, а потім складніших способів дій з іграшками та предметами задовольняє дитячу допитливість, приносить дитині радість успіху.

«Кожна здорова нормальна дитина бажає гуляти, це природний стан дитини, коли вона грається, гра робить з дитиною те, що вода з камінчиками. Не виявляють охоти до забавок тільки хворі діти.

Усе призводить здорових дітей до метушні: чи ганяють вони курчат та гусей, чи перекидаються піском, чи лізуть на дерево, чи гатять греблі по рівчаках, – скрізь їм весело, з усього вони набираються досвіду, знання, відчувають різноманітні емоції, через які й зростає самосвідомість кожної дитини, й вона вже знає, що за курчатами ганяться вона може, але від індика сама втікає.

Варто зазначити, що чимало великих письменників з захопленням згадують свої дитячі ігри: Короленко, Толстой, Доде, Жорж-Занд, – щоб упевнитися, яку велику роль мали вони в розвитку їх художньої творчості. Як звернутися до історії людської світової культури, то видно буде, що усі народні ігри виникали зовсім не тільки заради розваги, а зв'язані були з вимогами життя, якби в народів не було їх спільних святочних ігр, то менше було б в світі художньої й соціальної творчості. Ті народи, які з свого боку найбільше обдарувала красою людськість: греки й латинці, – надавали великого значення своїм іграм, й Платон й Аристотель ставили їх на почесне місце в державному житті Греції» [1].

Як відомо, народні забавлянки та ігри зі словесним супроводом малеча дуже любить. Згадаймо такі з них, як «Ладки-ладусі», «Сорока-ворона», «Коза рогата», «Печу, печу хлібчик» та інші, що ми їх пропонуємо дітям у ранньому віці, а згодом – «Коровай», «Гуси-гуси», «Перепілочка», «Фарби» тощо. Всіляка гра зі звуком і словом природна для дитини: не менш приваблива, а й корисна. Маля ще не вимовляє якийсь звук і немов би опиняється в його полоні – повторює й повторює у різноманітний спосіб, радіючи сама й тішачи дорослих своїм гулінням. Несвідомо бавлячись звуком, а згодом і словом, дитина починає розуміти рідну мову, мимохідь засвоює її структуру, учиться розмовляти. Тож не випадково більшість народних потішок побудовано на діалогах, які спонукають малят відтворювати їх.

«На жаль, в перші часи християнської ери люди виявляли суворий аскетичний осуд усяких веселощів, бачили в них щось грішне, спадщину поганських звичаїв, й одразу проводарі церковного життя, духовенство поставилось негативно до усяких народних свят, ігр, забавок. Тільки в часи великого Відродження західноєвропейської творчості, у XIV–XV ст., звернено було знову увагу на ігри. Рабле, Фенелон, Руссо – видатні педагоги-філософи надають грі першорядного значення в справі виховання. Фребель вже сміливо висловлюється, що «гра –

є вільний необхідний прояв того внутрішнього складу, який носить в собі кожна дитина. Дитяча гра, забавка щось дуже серйозне, в ній виступає саме ядро майбутнього життя, в ній виявляє себе й розвивається цілком уся людина – дитина у своїх нахилах, у своїй найглибшій істоті» [1]. Сучасні педагоги й психологи теж ставляться до дитячих ігр і як до фактора виховання. Особливе значення мають ігри задля розвитку соціального інстинкту, бо тут уперше дитина впевнюється, що в гурті їй веселіше гратися, але разом із цим вона розуміє необхідність себе стримувати відповідно до вимог колективу. Гра створює інтерес до однолітків, допомагає опанувати способи спілкування з ними.

Щоб забавки-ігри мали найкращий вплив, бажано, щоб вони проводилися вільно, із самостійної ініціативи дітей. Обов’язкові ігри, які ми самі дітям накидаємо – це вже не гра, а так, якась справа, нецікава задля дітей. Правда, коли колектив ще не об’єднався, задля його організації треба навчити дітей деяким іграм, але бажано, щоб це наше керування, втручання було якомога менш настирливим, щоб діти грали залюбки, щиро, із захватом, хоча б ігра й була вигадана дорослими й тільки добре дітям вияснена. Другою умовою, за якою найкраще діти гуляють, це – цілювите добре здоров'я їх. Коли діти здорові й почувають себе вільно, вони гуляють весело й та гра йде їм на добро, – впливає гарно на їх фізичний й духовний стан. Перші радісні емоції мають великий вплив на вільний нормальний розвиток дитини, а тимчасом негативний пригнічений настрій затримує цей розвиток.

Найліпше задля здоров'я дитини гратися не в хаті, а на свіжому повітрі, на дворі, або в садочку. Тепер наука вимагає, щоб діти й взимку не ховалися по кімнатах, а якнайбільше часу були на дворі, гралися зі снігом, сковзали й т. ін. Рухавки (так С.Ф.Русова називає рухливі ігри) зміцнюють м’язи, викликають координацію рухів, здатність угадувати й творчу енергію. Увесь організм від них зміцнюється, набирає сили й використовує з життя усе, що воно може дати привабного задля того або другого віку дитини.

Опанувавши предметні дії, діти виявляють інтерес уже не тільки до предметів, з якими можна їх відтворювати. Вони стають уважнішими до початкових носіїв цих дій – дорослих. Відтворюючи їхні дії, відносини, малюки створюють новий образ – мами, вихователькі, й помічниці, медсестри. Спостерігаючи за діями дітей, важливо не упустити новоутворення гри. Саме час

задовольнити й поглиблювати інтерес до діяльності дорослих. Радує дитину й усмішка, тепле ставлення дорослого, який тут же поруч захоплюється разом з малюком яскравістю барв, різноманітними можливостями предметів».

«Коли дорослі люди пропонують дітям якусь нову гру, забавку, треба своїм настроєм захопити їх, добре пояснити їм усі її закони, гуртом обміркувати порядок гри, дати дітям висловити свої думки й бажання й потім один чи два рази в купі з ними взяти участь в грі й тоді зоставити їх самих виконувати усі обов'язкові постанови гри» [1].

Ігри розвиваються послідовно, спочатку вони прості, бо дитина ще не здатна ані до складних рухів, ані на те, щоб ставити собі широкі завдання, плани. «Бажано щоб у дітей рухи були різноманітні, – щоб вони могли й лазити, й перекидатися, й гойдатися, й підвішуватися на руках, й лежати долі» [4].

Рухові ігри задовольняють потребу організму дитини в русі, сприяють збагаченню її рухового досвіду. За допомогою ігор у дошкільнят закріплюються та вдосконалюються різноманітні вміння й навички з основних рухів (ходьба, біг, стрибки, рівновага), розвиваються такі важливі фізичні якості, як швидкість, спритність, витривалість. Для розвитку швидкості проводяться ігри, які потребують негайної рухової реакції «Біжіть до прапорця», «Квач», «Хто перший?». Для розвитку спритності – «Прокоти м'яч у ворота», «Серсо», «Совонька»... Розвивати силу окремих м'язів рук, ніг і тулуба можна в іграх, які потребують короткочасного силового напруження «Хто далі кине», «З купинки на купинку», «Ведмідь і бджоли». Витривалість розвивається в іграх з інтенсивною руховою діяльністю «Дожени свою пару», «Вудочка», «Рибалки»...

Під час проведення ігор, «Садівниця» тримає себе не як контролер, а як товариш, котрому цікава гра так само, як і дітям. Вона мусить звертати увагу на те, щоб гра не монополізувалася деякими учасниками, а щоб в ній приймали усі однаково активну участь. Різні ігри, звісно, зміцнюють й різні м'язи й викликають різні моменти інтелектуального розвитку. Поділ ігор на сенсорні – найменших дітей та моторні ігри – біганина усяка, підскакування, боротьба, плавання й т. ін; психологічно-інтелектуальні й ефективні ігри на переймання, ляльки, звірки, лото, доміно... відповідає різним вимаганням тіла й розуму.

В цей період дитинства мають значення цяцьки, які будуть в руках дітей; вони ж поширюють перші спостереження дітей, вони розвивають пам'ять. Лялька – це найдавніша цяцька,

улюблена дітьми усіх народів. Ляльку люблять майже усі діти, найбільше дівчата, які горнуться до неї своїм материнським інстинктом. Що ж до других цяцьок, то на них вже одбивається різний індивідуальний смак й нахил дітей – хто до звірят і тварин, хто до аеропланів почуває симпатії.

Розуміючи усе глибоке значення гри, забавки в розвитку дітей, сучасні педагоги бралися за гру, як за метод, додержуючи якого можна дати дітям чимало знання, й використовували його при навчанні й арифметики, й грамоти».

«Народ, що не має своєї школи, попасає задніх! – писала С.Русова. – Йому зачинено двері до пишного розвитку своїх культурних сил, він засуджений на пригноблене становище, на постійне вживання чужого хліба; живе він не по своїй живій душі, а чужим розумом. Такому народові, який не має своєї школи і не дбає про неї, призначені економічні злидні і культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Вкраїні» [4].

Золоті джерела праць С.Русової – не тільки історія педагогічної і психологічної думки, а й цілком сучасний погляд на загальну проблему освіти, визначення її цілей, завдань, основних принципів побудови змісту, форм і методів організації виховання, що забезпечують повноцінний розвиток дитини як особистості.

Вивчаючи й досліджуючи питання застосування гри, ми й дотепер весь час звертаємося до С.Русової. Хіба можна не погодитися з тим, що гра спонукає дитину до певної самостійності щодо підпорядкування своєї поведінки загальним нормам спілкування, до співвіднесення своїх дій з діями гравців. А оскільки її власні дії та вчинки у грі тісно пов’язані з діяльністю інших учасників, значною мірою співвідносяться з нею і частково визначаються вчинками й реакціями партнерів, то дії кожного набувають важливого суспільного змісту для всіх. За такого підходу гра розглядається ширше, ніж навчальний засіб. Ми даємо дітям можливість розкрити виховну функцію у побудові та розвитку взаємин, дітям надається змога самостійно керуватися правилами, розв’язуючи ігрове (навчальне) завдання та будуючи свої взаємини з іншими гравцями. Якою далекоглядною була С.Ф.Русова говорячи про роль вихователя у грі. «Садівниця» допомагає дітям регулювати взаємини, які складаються в умовах жвавого змагання й конфліктів, що виникають при цьому.

І зараз, як у ті давні часи, ми бачимо, що труднощі застосування ігрових ситуацій полягають у неготовності дітей до

інтелектуального спілкування з однолітками та дорослими, тому сучасний педагог має володіти справді віртуозною майстерністю, щоб опосередковано, виконуючи певну ігрову роль, спрямовувати пошукову діяльність дітей без авторитарного тиску на них. Додержуючись порад відомої діячки дошкільного виховання С.Русової, ми і зараз спочатку повинні «захопити настроєм дитину», пояснити всі правила, колективно «обміркувати порядок гри», дати малюкам можливість висловити свої думки, і тільки після цього діти можуть виконувати «усі обов'язки, постанови гри» самостійно. Граючись з дітьми ми завжди пам'ятаємо: «треба вести гру так цікаво, щоб діти захоплювалися» і тоді вона буде проходити «вільно і з самостійної ініціативи дітей» [7].

Багаторічні дослідження та практика сьогодення довели продуктивність і дієвість запропонованого багато років тому С.Ф.Русовою комплексного підходу до гри, без якої неможливе життя жодної дитини дошкільного віку.

Література:

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.
2. Артемова Л. Розвиток теорії і практики дитячої гри // Дошкільне виховання. – 2001. – № 7.
3. Вільчковський Е.С. Рухливі ігри у дитячому садку. – К.: Рад. школа, 1989.
4. Гураш Л. Софія Русова – «апостол Правди і науки» // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2.
5. Макарова Л. Ігрові проблемно-практичні ситуації // Дошкільне виховання. – 2001. – № 1.
6. Сушкова Г. Ігри із словесним супроводом // Дошкільне виховання. – 2002. – № 4.
7. Філімонова Т. Дитяча гра в історичному інтер'єрі // Дитячий садок. – 2001. – № 8.

Іващенко В.М.*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ДИТЯЧОМУ САДКУ ЗАСОБАМИ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

«Найдорожчий скарб у кожного народу його діти, його молодь, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя. Дитина взагалі уявляє з себе таку ніжну істоту, на яку впливають дуже тяжко усі несприятливі обставини

* © ***Іващенко В.М.***

життя як фізичні так і моральні. Раніш держалися такої думки, що виховання починається зі школи, й поки дитина немає шкільного віку, доти не потребує ніякого виховання. Але за останній час психологія виясняє, що такий погляд дуже шкідливий і неправдивий, бо усі нахили дитини, її здоров'я, її характер – усе це розвивається, бере напрям і змінюється у перші роки життя і в 8 років житина вже має свої сталі звички, погані – чи добрі – в залежності від оточення, тим – то тепер наука про виховання вимагає найбільшої уваги до самого ніжного віку дитини, вимагає щоб утворена була навкруги така атмосфера, в якій могли вільно розвиватися усі здібності дитини, усі її добрі почуття й нахили й щоб не мали змоги зростати злі й негарні. Софія Русова вважала, що душа дитини в роки від 2 до 7 найбільш чутлива і вразлива й в цей час найкраще треба її плекати і пильнувати, щоб і серце й воля й розум, а також й тіло розвивалися цілком нормально. Французький поет Жан Поль гарно висловився з цього приводу не вечірні хмари нам дарують таку чи іншу годиноньку, а лише ранок те нам забезпечує. Так от коли дитячий «ранок» проходить в несприятливих обставинах, дитина виростає слабою, з хиткою волею й з небезпечними нахилами» [1]. Тим-то тепер і звернено найпильнішу увагу по-перше на дитинство до 7 років. У ці літа діти найбільш набираються вражень, за цей період пізнають більше, а ніж можуть дізнатися за пізніші роки, і треба цим враженням дати лад, збудити усі здібності й викликати самостійну думку, щоб обробити усі враження, задовольнити потребу в активності й виховати добрі почуття.

Ознайомившись з працями Софії Русової, «можна з певністю сказати одне, що виховання є творчий талант, який має фундаментом науку – закони психологічні і фізіологічні, керується спостереженнями таких вчинків дитини, таких нахилів її, які нам пояснюють, що таке саме дитина і який її духовний склад; ця творча робота виховання не може затримуватися в якихось сталих, раз назавжди вироблених формах, вона мусить постійно себе перевіряти і життєвим досвідом, і науковим експериментом. Кожний вихователь має діло з різними особами, має добирати до кожного дитячого типу відповідні засоби, методи, бо дітвора взагалі дуже різноманітна, наче левада, вкрита усякими квітами» [2]. Софія Русова казала, що збудити всі думки дитини – ось головна мета виховання. «Не накачувати в дитячі головки знань, мов у порожні пляшки, а викликати в дітях змагання самим відшукувати нові духовні скарби. Треба

давати змогу дітям самим знайти відповідь на різні запитання, які перед їх розумом постануть, даючи, звичайно, деяку допомогу в справі правдивого розв'язування, але ніколи не забуваючи, що розум дитини – то багаття, до якого ми маємо лише підкидати дрова, а горітиме воно вже своїм власним вогнем» [3].

У своїх працях Софія Русова зазначала, що справу виховання бажано поставити якнайближче до природних нахилів дитини і до вимог життя, у якому дитина перебуває, у зв'язку зі світоглядом того народу, із психологією тієї нації, із яких походить дитина. Національне виховання є певним ґрунтом у справі зміцнення моральних сил дитини й оновлення, відродження душі народу.

Так, через національне виховання дитина здобуває певний ґрунт задля самостійного розвитку й навчається шукати й знаходити у вселюдській культурі ті скарби художні, наукові й моральні, які можуть стати їй найріднішими, бо не нав'язані вони їй з боку, а органічно прищеплені до її душі. Питання національного дитячого садка, розвитку виховання й освіти в Україні турбувало діячів української культури різних історичних епох. Це питання є актуальним і нині. Тепер, коли відроджується мова, культура України, потрібно створювати такі дошкільні заклади, у яких навчання й виховання дітей було б побудоване на досягненнях етнопедагогіки, новітніх методик в обов'язковому поєднанні з народними традиціями, національними звичаями. Цю проблему в повній мірі розкриває концепція національного виховання та навчання Софії Русової. Яку ж систему принципів побудови українського дитячого садка висуває Софія Русова?

Першим принципом вважає вона те, що дитячий садок має «організовуватися на підґрунті сучасних досягнень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про національні методи виховання» [4]. Робота в нашому дитячому садку також проводиться на основі сучасної педагогічної науки і практики. Вихователі працюють за інноваційними методиками Зайцева, Єфименка, за програмами валеологічного навчання Салфестім, упроваджують у роботу з дітьми елементи ТРВЗ.

Другий принцип концепції Софії Русової полягає в тому, що дитячий садок має бути «весь пройнятий національним духом свого народу, має лунати гарна українська пісня, музикування на різних інструментах, особливо народних. Творчі сили дітей в українському дитячому садку мають бути збуджені теж національним матеріалом» [5]. Тому проводиться більш глибоке знайомство дітей з національним побутом, культурою, звичаями.

У кінці кожного календарного циклу підводиться аналіз роботи з дітьми у формі фестивалів, свят. Таких як «Спогад про осінь», «Зимонька, зима», «Весна – красна» та інші.

Третім принципом, за концепцією Софії Русової, є індивідуалізоване виховання, пристосоване до природи дитини.

Четвертим принципом Софія Русова вважала розвиток творчих здібностей дітей, зазначаючи, що «творчі сили дітей в українському садку мають бути найкраще збуджені і розвинені саме засобами національного матеріалу, до того ж матеріалу, що найбільше поширений у тій чи іншій місцевості» [6]. Використання глини, дерева, малювання, вишивання і таке інше. Разом із тим у садку має лунати гарна українська пісня, тут має широко розвиватись рідна мова – у словесних творах самих дітей і в оповіданнях вихователів.

Для розв'язання цих завдань у нашому дитячому садку проводиться гурткова робота, завдяки якій більш повно розкриваються творчі здібності дітей. З 1997 року ця робота проводиться в системі. На базі кожної групи створені гуртки «Витинанки», «Орігамі», «Ручна праця», «Флоромозаїка», «Театральний», «Музичний», «Ми вміємо малювати». Досить повно Софія Русова розкрила зміст ручної праці і праці взагалі в житті дітей. Вона пише, що «праця найбільш повно відповідає інстинктам дитини, розвиваються спритність і сила дитячої руки» [7]. Діти самі збирають камінці, папірці від цукерок, насіння овочів, листя і квіти, пір'їнки, жолуді та каштани. Використовують цей матеріал для складання картин, виготовлення гірлянд, масок, вінків, якими прикрашають приміщення. Учимо дітей плести деякі речі з тасьми, ниток, паперу, лози, вишивати хусточки. Така праця допомагає виявитися творчим силам малюків у гуртках «Ручна праця», «Витинанки», «Флоромозаїка». Природа настільки щедра до людини, що наділила кожного талантом: той, хто не володіє пензлем живописця, мистецтвом музиканта, може досягти великих успіхів у спорті або науці, а той, хто байдужий до наукових істин, може стати незамінним фахівцем, про якого кажуть: «Майстер на всі руки». Дитина ще не встигла народитися, а в ній уже живе велика таємниця таланту, і високе призначення педагога – допомогти маленькій людині розгадати секрети свого внутрішнього «я». Сприймання навколишнього – складний процес, і чим більше органів чуття беруть у ньому участь, тим повнішим будуть уявлення, глибшими – знання, бо пізнання себе й навколишнього світу відбувається через почуття. Тому так важливо навчити малюка

бачити, чути, відчувати цей світ, сприймати його як диво. Малювання – благодатніша діяльність для виховання почуттів. Передусім тому, що майже всі діти полюбляють малювати. А ще тому, що це продуктивна діяльність, яка дає малюку змогу відтворити на аркуші паперу світ своїх думок і почуттів. Усе це діти втілюють на заняттях гуртка «Студія образотворчого мистецтва «Веселка».

Софія Русова вважала, що велике значення також має «спів хором, гуртом він має значення і для розвитку музичного хисту, слуху, смаку, а також впливає на морально-соціальне виховання, бо утворює такий спільний настрій, який повстає лише під шляхетними впливами музики. І для співу, і для інструментальної музики бажано давати дітям справді художній матеріал або з своїх рідних народних пісень, або з творів своїх національних композиторів, або ж класично – гарних і простих в своїй красі творів всесвітніх музичних геніїв» [8]. Наша українська пісня, наша музика має стільки краси, що в ній можна чимало знайти коштовного задля дитячого співу, варто лише цим скарбам дати послідовний розклад відповідно до віку дітей. Усі свої музичні смаки діти можуть виявити в музичному гуртку. За останній час звертають велику увагу ще на так званий драматичний інстинкт дитини. Драматичний нахил завжди був помітним у діях дітей; вони у своїх забавках роблять постійно цілі вистави, удають із себе то тих, то інших осіб, переймаючи дуже тонко усі рухи, вирази, голос. Кожна дитина має цей природний нахил – перевтілюватися цілком у ту постать людську чи звірячу, яка на той час володіє її уявою. Діти люблять ходити до театру на усякі вистави й переодягатися в чужі вбрання, декорувати свої куточки так, щоб уявляти себе ніби в тому чи іншому вигаданому самими дітьми місті.

А тепер трохи докладніше про роботу гуртків, які працюють у нашому дитячому закладі. У 1977 році було створено 2 гуртки – «Театральний» та «Ручна праця». Вони охопили 30% дітей нашого садочку. І, оскільки ця робота виявилась дуже цікавою для дітей, і батьки бачили результативність, то за їх бажанням у наступному році з'явилось ще 2 гуртки – «Малювання» та «Музичний». Роботою в гуртках були охоплені вже 55% дітей.

Перед тим як розподілити дітей по гуртках, з батьками було проведено анкетування з таких питань:

1. Як ви ставитесь до розвитку творчих здібностей дітей у дитячому садку?
2. Які здібності Ви помічаєте в своєї дитини?

3. Які здібності Ви хотіли б розвивати у своєї дитини?
4. Чи залучаєтесь до співучасті в розвитку творчих здібностей дітей у дитячому садку?
5. Який гурток відвідує Ваша дитина?
6. Який гурток ви хотіли щоб відвідувала Ваша дитина?

Спостереження за дітьми в повсякденному житті, на заняттях та бесіди з ними допомогли більш правильно, ураховуючи їх власні бажання, розподілити їх по гуртках. Діти, які мають музичний слух, відвідують музичний гурток «Веселі нотки», яким керує Олена Анатоліївна Забарна; ті, хто має хист до малювання, відвідують гурток «Студія образотворчого мистецтва «Веселка» під керівництвом Олени Василівни Гладкої та Катерини Вікторівни Коцегуб; ті, хто любить декламувати вірші, мвє гарну пам'ять і мову, уміє перевтілюватись у будь-якого героя, відвідують «Театральний гурток» – керівники Вікторія Вікторівна Крюковська та Оксана Олександрівна Собченко. А діти, які більш за все люблять працювати руками, відвідують гуртки, де можна: складати іграшки з паперу – гурток «Орігамі», вихователь Оксана Петрівна Михайленко; вирізати, наклеювати, створювати поробки з природного матеріалу гурток «Ручна праця» – вихователі Валентина Олександрівна Литвиненко та Галина Вікторівна Пахомова; «Флоромозаїка» – вихователь Людмила Миколаївна Іваненко та «Витинанки», який ведуть Наталія Миколаївна Скрипник та Аліна Анатоліївна Гергель.

Проводячи щорічне тестування серед батьків та враховуючи їх побажання, ми забезпечили з 2000 року функціонування в садочку 7 гуртків, які охоплюють 100% дітей старшого дошкільного віку.

У вересні складається план роботи гуртка на весь навчальний рік, який узгоджують і затверджують керівники – вихователь-методист Світлана Григорівна Княгницька та завідувач Любов Василівна Тимошевська.

Гурткова робота проводиться не за рахунок занять, а в ІІ половині дня. Кожного вівторка о 15.40 помічники вихователів розводять дітей по гуртках. З 15.45 до 16.15 діти виконують певну роботу. А в 16.15 помічники повертаються і забирають дітей, кожного до своєї групи. Діти дуже зацікавлені своєю роботою на гуртках і в цей день самі прохають батьків не забирати їх рано. Навіть коли трапляється таке, що батькам треба терміново забрати дитину, то вона сама не хоче йти додому поки не закінчить свою роботу.

І як підсумок, у кінці кожного навчального року проводиться «Вернісаж дитячої творчості». У музичній залі відбувається виставка кращих робіт, виготовлених руками дітей під час відвідування гуртків. А також учасники «Театрального» та «Музичного» гуртків показують концертну програму з піснями, танцями та виставами. На цей вернісаж запрошуються всі діти, їх батьки та гості.

Література:

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С.34.
2. Там же. – С.40.
3. Там же. – С.41.
4. Там же. – С.44.
5. Там же. – С.43.
6. Там же. – С.185.
7. Там же. – С.82.
8. Там же. – С.72.

Колотілова Г.Б.*

НАЦІОНАЛЬНА СИСТЕМА ВИХОВАННЯ

Бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки.

Софія Русова

Софія Русова – видатний педагог і громадський діяч, вірна й талановита дочка України, яка присвятила своє життя творенню національної системи виховання й освіти.

Золоті джерела праць Софії Русової – не тільки історія педагогічної і психологічної думки, а й цілком сучасний, із сьогоднішніх позицій, погляд на загальну проблему школи й освіти, визначення її цілей, завдань, основних принципів побудови змісту, форм і методів організації виховання й навчання.

Своє велике серце, життя своє Софія Русова віддала країні, що стала її батьківщиною.

Надзвичайно великий інтерес становлять праці Софії Русової з питань національного виховання та його значення в системі освіти. Слід якнайбільше використовувати скарбницю національної творчості в навчанні, вести учнів до розуміння краси світового мистецтва через ознайомлення з тим, що найближче. Національне мистецтво, на думку Русової, є най-

* © ***Колотілова Г.Б.***

першим фактором пробудження художнього почуття в дітей.

Немає народу, який не мав би свого національного мистецтва. Візерунки на старовинному українському жіночому одязі, плахти, вишиванки, своєрідність словесного музичного фольклору – усе це велике багатство національної творчості, могутній чинник художнього розвитку й пробудження нових національних творчих сил.

«Можна сміливо сказати, – вважала Софія Русова, – що, використовуючи національне мистецтво, – цей могутній фактор художньо-етичного виховання, фактор, який створює в народній школі атмосферу ідеалізму, піднесеного настрою і пошуку вічно прекрасного, наша школа віднайшла б нові засоби благородного виховного впливу» [2].

У руслі розробки концепції національної системи освіти й виховання Софія Русова друкує протягом 1913-1914 рр. низку статей, що згодом лягли в основу невеликої за обсягом, але багатої за змістом книжки «В дитячому садку», яка вийшла в 1919 р. Софія Русова акцентує увагу на необхідності розуміти й ураховувати національну особливість українських дітей.

У книжці «Дошкільне виховання» Софія Русова опрацьовує вихідні положення щодо значення національної системи виховання. Міцнішою нацією в наш час (це відповідає і реаліям сьогодення) виявляє себе та, яка краще за інші використала у вихованні свої глибокі національні скарби й дала вільний розвиток національній психології – Німеччина, Англія, Японія [2]. Національне виховання не виробляє в дитини подвійну мораль, а сприяє формуванню міцної цілісної особистості.

Національне виховання через пошану й любов до свого народу виховує в дітях пошану й любов до інших народів і тим веде не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами й націями.

Немовби про нашу сьогоднішню ситуацію Софія Русова говорить: «Мало ще мати вихователів з відповідною науковою підготовкою, треба, щоб усе громадянство розуміло велику вагу виховання й утворювало найкращі задля цього умови» [3].

Водночас Софія Русова вважала, що програма національного виховання не має обмежуватись джерелами тільки своєї літератури. Це сприяє забезпечення українським дітям високого, європейського рівня виховання й освіти.

За останні часи багато було вкинуто лозунгів до свідомості українського громадянства. Теоретично ми всі давно знайомі з більшістю цих лозунгів і здавалися вони нам досить ясними,

зрозумілими і необхідними в тому далекому, майбутньому житті, до якого линули наші мрії і які на тлі страшенної дійсності недавнього життя здавалися цілком неосяжними. Але одразу ланцюг урвався, і ось ми можемо самі творити своє життя, реалізувати наші мрії, цілком вільно переводити в життя наші найкращі змагання. І тут сталося щось найнесподіваніше: ті лозунги, за які ми, поки вони були лиш ідеєю, теорією, – раді були віддати своє життя, ми сміло з піднятою головою йшли на муки за саме тільки визнавання, виголошення цих лозунгів – ці лозунги нас одразу наче перелякали тоді, коли давалося переводити їх в життя» [4].

«Дехто з нас – страшно сказати – ставав із зневір'ям перед тими гаслами, які ще може місяць тому, були нашими найдорожчими святощами. Межи такими гаслами, на жаль, виявилася і так давно улюблена, бажана нами українізація школи, українізація усієї освіти на Україні і доводилося навіть бачити, як перед цим ґрунтовним гаслом нашого національного відродження ставилися з зневір'ям, затримували його проведення, немов бачили в нім якусь небезпеку і приймали його як щось примусове, штучно накидане, як якусь перешкоду в справі народної освіти. А справа така проста, гасло таке безпечне, необхідне, природне і в той же час велике. Це ж перша психологічна вимога – приймати знання на тій мові, яку я найкраще розумію, з якою зв'язана уся моя духовна істота, на якій я маю вже цілу низку уявлень, а з новими враженнями ці попередні уявлення так гарно, так ясно асоціюють. Нікому на думку не спаде взяти великоруську дитину і вчити її на чеській мові, вона ж теж слов'янська, має схожі слова. Але ці схожі слова в нашій мові викликають найбільш непорозумінь в головах наших учнів, вносять плутанину в їх знання, як наприклад, плот, луна, шар, баня й ін.» [1].

«А плутанина з початку науки придушує дитячу цікавість, викликає зневір'я в своїй власній думці: досі до вступу в школу дитина була така певна, що вона дещо в своїм оточенні знає, розуміє; – тепер, як переступила поріг школи, усе пішло шкереберть: вона не може новими для неї словами назвати знайомі речі, а як назве своїми, відомими, учитель лається. І марніє жвавість дитини, в чужій школі почуває вона себе ніяково, залякано, мовчить її думка, завмирає творча сила. В душі холоне цікавість і змагання до світла науки, а постає зневір'я до своїх здібностей, і скільки то наших діток, що так жваво бігли до школи, не боячись ні холодної зими, ні

віддалення школи від домівки, інший раз, лякались чужої науки, одверталися від неї, кидали школу, як непереможну фортецю, де наука не йде назустріч дітям, а, як страховище, загрожує їм чужомовним викладом. А скільки покалічено було цією російською школою тих дітей, які перемогли усі перешкоди, пройшли через чистилище і пекло, написали диктовку на іспиті, ніде не проминувши «ь», продекламували страшним жаргоном «великого» Пушкіна і розвіялися перевертнями, недовірками по рідному краєві, повиходили в «люди» своєму народу на сором, собі на втіху [1]. Така школа вела націю до морального занепаду, до загального хуліганства в різноманітних виявах. Вона була шкідлива саме тим, що зневажала душу народу. *Психологічна вимога для людини і для нації одна, проста і органічна: щоб усе виховання, усе навчання ґрунтувалося на пошані особи – як особи індивідуальної, так і особи національної.* Рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок, почування, вражень. От через що *першою свідомою вимогою* задля справедливого психологічного задоволення нації є *вимога національної школи.* І на нас, українських педагогах, лежить невідкладний обов'язок допомогти в цій справі нашому людові, дати змогу йому утворити тепер, негайно свою власну, не чужу, а рідну школу, де б діти почували себе так добре, як вдома, де б учитель жив у товариській згоді з учнями, і куди батьки могли б вільно приходити придивлятися до цілком рідного їм освітнього кутка. *Це ж і є націоналізація школи,* і вона проводиться перш усього викладом на *рідній мові учнів,* складається в програми з найближчих до життя наук, користується якомога більш народною словесною, мистецькою і музичною творчістю. В такій школі лунає пісня народна; красуються усякі вироби народні, і це все утворює таку атмосферу в школі, яка дає психічне задоволення учням, сприяє вільному розвиткові їх духовних сил» [1].

Що до педагогіки, то її вимоги завжди йдуть поруч із вимогами психології і, коли дитина добре і вільно почуває себе, вона й науку приймає вільно, і наука в національній школі легко зацікавить дітей, бо розпочинається від близького, відомого дітям оточення і веде їх поволі від рідної хати, рідного села далі у світовий простір, знайомить їх з усім білим світом, і це все зрозумілою рідною мовою. Недарма всі сучасні педагоги надають таке значення національному вихованню.

«В Германії знаменитий учень Гербарта – Рейн, у Франції – Б'юмон, в Італії – Монтессорі своїми новими школами, дитячими садками закладають усе виховання на національних підвалинах,

на принципі наближення школи до рідного оточення дитини. В педагогіці не може бути загальних світових шаблонів, по яких утворюється навчання, виховання, на яких ставиться школа: є один *науковий принцип* – школа скрізь повинна відповідати психології дітей, їх індивідуальним нахилам і задовольняти місцеві потреби людності. Скрізь на протязі історії ми бачимо одне: де тільки народ прокидався, відроджувався від занедбання, з-під утисків – він перш за все утворював свою рідну школу, давав національний напрямок вихованню й навчанню – наче він уперше помічав, скільки гарного, цікавого є навкруги, чого він не знав досі і що він хоче свідомо розуміти. Так прокидалися усі наші брати слов'яни – чехи, болгари, тепер хорвати, так визволяється потроху Ірландія, яка лише 2-3 роки як змогла завести школу з рідною викладовою мовою» [4].

«Рідна національна школа – це є перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає ту кригу байдужості, якою було окуто його серце за часів утисків і пригноблення його вільної думки, його національної свідомості. Тільки рідна школа може виховати громадянську свідомість, почуття своєї людської гідності. Раби утворювалися в тій чужій школі, яка до сього часу панувала у нас в Україні, раби-учні, які в стінах школи мали зрікатися усього рідного, нехтувати усім тим, що вони поважали в рідній хаті, забувати материнську мову і ставати перевертнями, зрікатися рідного краю, рідного люду.

Рабами ставали в тій школі учителі, раби формули, чужої, нав'язаної їм мови, якої вони і самі добре не знали, раби екзамену – головної мети трьохлітньої муки, а не навчання, раби інспектора, волосного писаря, урядника, які, не дай бог, побачать вишивану сорочку на грудях в учителя, почують, як він тихенько виспівує «Ой не ходи, Грицю», замість того, щоб постійно голосно гукати «Ах вы сени, мои сени», або «Боже, царя храни». Це була школа політичного рабського виховання, де однаково нівечилась і особа учителя і увесь духовний склад учнів. Можна лише з огидою згадувати цю школу. Геть далі від неї гуртом, живою працею ми збудуємо собі нову, рідну, вільну національну школу!» [1].

«Підвалинами націоналізації школи бувають завше два начала: безпосередня націоналізація педагогічних засобів виховання і навчання, цебто – рідна мова викладу і зміна програми з тенденцією внести ті науки, які дають найбільш громадської національної свідомості, – історію і географію

рідного краю і народне мистецтво – музика, співи, орнаментика; *друга підвалина національної школи* – це єднання її з людом, бо школа вже не стоїть самотньо, мов острів, серед села, мов відокремлена від села фортеця русифікації, пригноблення людності, – а весело одчиняє двері і вікна селянському життю: це центр освіти на селі, центр не тільки морального, а й політичного виховання, політичного не в розумінні діяльності тієї чи другої партії, а політично-громадського виховання, без якого не розвиватиметься нове життя. Тепер не інспектор, не член управи господар в школі, а колектив із селян, учителів, представників народного самоврядування» [1].

«Намічаючи дві нові науки навчання в новій національній школі, ми маємо на увазі не викладання їх, як окремих дисциплін, а як гармонійне освітлення всього рідного оточення учнів, щоб вони якомога краще вчилися свідомо ставитися і до природи своєї місцевості, проходячи таким чином фізичну географію, і до своєї історичної минувшини. Навчання таке найкраще проводиться не тими або другими підручниками, а екскурсіями з учнями і ближніми, і більш далекими (по змозі) до тієї або другої місцевості, цікавої чи з географічного, чи з історичного, чи з економічного боку; наприклад, пройти або човном проїхати по річці, піти або поїхати на Дніпрові пороги, на збір винограду в Херсонщину чи в Таврію, на ярмарок, на поле Берестечко, або на могилу Шевченка і т. ін. Обік з цим має значення закладання національних місцевих – шкільних і районних музеїв – спільна праця учителів та учнів. Ми всі так мало знаємо нашу Україну, географічної свідомості в нас так мало, а вона так потрібна нам – ми мусимо свідомо носити ймення українців, знати усі скарби, що заховані в Українській землі. В цій праці нова школа – од початкової до вищої мусить об'єднати і учнів і учителів, потроху, цеглинку за цеглинкою, збудуємо ми таку школу, котра б справді вся була пройнята національним свідомим натхненням, яке виявить вільно увесь наш національний духовний склад і міцно з'єднає нас з рідним краєм, з рідним людом. Навчаючись любити і свідомо ставитися до свого люду, до свого краю, ми разом з цим навчаємось шанувати і других людей, що живуть поруч з нами, закладати з ними певні товариські зносини. Культурно, педагогічно поставлена національна школа ніколи не приводить ані до обмеженого безпросвітного шовінізму, ані до людожерства. Вона викликає свідоме відношення і до своєї людності, і до чужих, вона пробуджує зацікавлення в учнях, і це зацікавлення тягне їх знати

щодалі ширші обрії, ставати свідомими діячами у всесвітньому культурному житті всіх народів-братів» [1].

Так, національна школа справді виховує свідомих громадян – борців за долю свого рідного краю, робітників майбутнього братерського єднання усіх народів. Чого ж нас начебто лякає одразу це величне гасло? Чого ми стали замислені на роздоріжжі перед новими обов'язками? Життя не жде: воно нас кличе до роботи, і доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми переведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації.

Література:

1. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / Упоряд. О.В.Проскура. – К.: Освіта, 1996.
2. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918.
3. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання. – Прага, 1927.
4. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів: Просвіта, 1993.

Кузьменко Л.Є.*

МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ СОФІЇ РУСОВОЇ

Рідна мова – це перша умова, щоб учні проходили науку свідомо.

С.Русова

Софія Федорівна Русова – видатний педагог і громадський діяч, вірна і талановита дочка України, яка присвятила своє життя творенню національної системи виховання і освіти.

У центрі педагогічної системи Софії Русової лежить учення про рідну мову. Просвітителька вважала, що найприроднішим для української дитини є навчання й виховання рідною українською мовою в атмосфері культури рідного народу. Національний дитячий садок, за її словами, повинен бути лабораторією з розвитку національної свідомості, належності до української нації та української мови [5, 129].

Софія Русова вперше в Україні розробила методичні засади навчання, які охоплюють усі сторони мовленнєвого розвитку дітей, та сформулювала концепцію навчання дітей рідної мови. Методологічними засадами цієї концепції є розуміння дитини як біосоціальної істоти. Тож ефективність навчання дітей рідної

* © ***Кузьменко Л.Є.***

мови залежить від того, наскільки педагог ураховує вроджені й спадкові мовленнєві якості, нахили, здібності, та від відповідних соціальних умов для опанування дитиною рідної мови [2, 30].

Теоретичне обґрунтування С.Ф.Русовою місця й ролі рідної мови в житті дитини, у родині є концептуальним і в наш час. Навчання дітей за підручниками, написаними рідною мовою, панування в навчально-виховних закладах рідного поетичного слова, національного мистецтва – усе це є ґрунтом для створення в Україні національних родинних дошкільних закладів, про які мріяла С.Русова.

Розроблені С.Русовою засоби, методи йприйоми навчально-мовленнєвої діяльності являють струнку лінгводидактичну систему. Найважливішими засобами розвитку мовлення дітей, з погляду педагога є:

- довкілля;
- мистецтво;
- художня література;
- український фольклор;
- драматизація.

Софія Федорівна рекомендувала використовувати такі методи [5, 130]:

- спостереження;
- екскурсії;
- заучування віршів;
- ігри-драматизації;
- розповідання казок.

Провідними прийомами розвитку мовлення дошкільнят у спадщині С.Ф.Русової є переймання, зіставлення, запитання.

Обов’язковою формою навчання рідної мови в дитячому садку мають бути «предметові та річові лекції» [5, 130].

На основі аналізу зарубіжного досвіду та наукових праць відомих учених різних країн у галузі становлення мовлення дітей педагог визначає шляхи для «найкращого розвитку мови дітей» [3, 16]. Вона радить:

1) стежити за правильною вимовою;
2) навчати легеньким ритмічним віршам;
3) давати дітям розмовляти вільно, на цікаві їм теми;
4) стимулювати дітей до складання творів;
5) переповідати найкращі художні твори;
6) проводити «річові лекції» та «лекції номенклатури», користуючись засобом Монтесорі [1, 107].

Заслугою С.Ф.Русової є те, що вона накреслила послідовну

систему здобуття дитиною знань, започаткувала «річову науку» науку ознайомлення дітей з довкіллям, яка є фундаментом їхнього мовленнєвого розвитку. Щоб дитина заговорила, зазначала автор, їй потрібно дати матеріал для розмови, тобто сформувати певні знання про навколишні предмети за допомогою «річового навчання». Навчання дітей від самого початку треба будувати на тому ґрунті, на якому зростає дитина. На думку С.Ф.Русової, основний шлях виховання любові до рідного краю – це його знання, адже любити ми можемо тільки те, що знаємо. Цьому слугують екскурсії [5, 131].

Водночас педагог застерігала: любов до рідного краю не повинна переходити в ізольований національний егоїзм. Дитина, яка любить свій народ, має з пошаною ставитися до інших народів.

Важливим засобом мовленнєвого розвитку, з огляду вченої, є ознайомлення дітей з українськими національними традиціями. В ознайомленні з народознавчим матеріалом вона рекомендувала дотримуватися регіонального підходу. Поміж засобів розвитку мови С.Русова виділяла національні свята, які радила організовувати в дитячому садку. Коли дитина бере участь у святі, її словник збагачується колоритною народною лексикою [2, 18].

Ефективний засіб розвитку мовлення та навчання дітей рідної мови С.Русова вбачає в українському фольклорі, зокрема в усній народній творчості – приказках, прислів’ях, загадках.

Великого значення в житті дитини педагог надає казці – вона є джерелом дитячого розвитку, формує почуття симпатії, співчуття до людської долі.

Важливим засобом розвитку мови дітей С.Ф.Русової виступає художня література, зокрема оповідання. Адже кожне прослухане оповідання «викликає дитину до розмови» [5, 130], а саме сприймання твору є активним процесом. Дитина усвідомлює почуте й через власні почуття оцінює описані події, переймається любов’ю чи співчуттям до героїв. Чинником інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку С.Ф.Русова вважала предметові лекції: вони дають знання, наближають дітей до природи, вправляють сенсорику. Русова відзначала, що це та перша енциклопедія, яка відповідає всім інтересам дитини, дає відповіді на різноманітні запитання. Предметова лекція ставить комплексну мету: «вона має розвинути мову дитини, вказуючи на прикмети, властиві тим або іншим речам, виробляє в дитини логічну думку» [3, 89].

Значну роль у реалізації завдань навчання мови видатний

педагог відводила вихователеві, його педагогічній майстерності. Під впливом педагогів у дітей виховуються прагнення до чіткої, образної думки, її раціонально-словесного оформлення.

Педагогічна концепція навчання дітей рідної мови в українському дитячому садку С.Ф.Русової є класичним золотим фондом вітчизняної лінгводидактики. Її положення співзвучні з принципами реформування освіти громадян України.

Література:

1. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / Упоряд. О.В.Проскура. – К.: Освіта, 1996.
2. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав: Друкарня Медведовського, 1918.
3. Русова С.Ф. Нові методи дошкільного виховання. – Прага: Сіяч, 1927.
4. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів – Краків – Париж: Просвіта, 1993.
5. Малиновська Н.В. Концепція мовної освіти і мовленнєвого розвитку дітей у педагогічній спадщині Софії Русової // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 129-136.

Мельниченко І.Б.*

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ (ЗА МЕТОДИКОЮ С.Ф.РУСОВОЇ)

Одним із найважливіших завдань ознайомлення дітей із природою є плекання любові до рідного краю.

Софія Русова

За останні роки освіта зазнала значних змін. Перейшли на дванадцятирічний термін навчання, на 12-бальну систему оцінювання знань учнів, у 1-й клас пішли шестирічки, у групи раннього віку прийшли діти від 1-го року. З'явилося безліч нових програм, концепцій, методик навчання, здебільшого запозичених зі світового досвіду. Та забули головне, що маємо свої концепції. Власну педагогічну теорію і практику дошкільного виховання, розроблену століття тому Софією Федорівною Русовою.

У лютому 2006 року минає 150 років від дня народження видатного педагога, організатора освіти в уряді УНР, автора фундаментальних праць з педагогіки та психології навчально-виховного процесу в дошкільних закладах і школах, одного із засновників першого українського дитячого садка в м. Києві

* © ***Мельниченко І.Б.***

і першого українського педагогічного журналу «Світло», члена редколегії журналу «Вільна українська школа», автора багатьох шкільних підручників, професора Софії Федорівни Русової (18.02.1856-05.02.1940).

Софія Русова розробляла теоретичні і практичні питання навчання, вагомими є її погляди на дидактику, сутність, мету та завдання навчання, зміст і принципи, форми й методи, вимоги до вчителя. Її прогресивні дидактичні ідеї можна повною мірою використати для створення концептуальних засад системи освіти та виховання в сучасних умовах. Це – концепція національної школи, спрямована на гуманістичний розвиток дитини й утвердження патріотизму. На думку Софії Русової, виховання дітей у дошкільному закладі має бути індивідуальним, пристосованим до природи дитини, національним за змістом, відповідати вимогам часу, бути незалежним від політики (газета «Дитячий садок» січень 2004 р.).

Головною метою дошкільного виховання, як родинного Софія Русова визначає: «...не вчити дитину, не давати їй готове знання, навіть початкове, а понад усе збудити в дитині цікавість, виховувати її почуття, щоб очі дитини вміли бачити, вуха дослухатися до всього, рученята вміли працювати з олівцем, з ножицями, глиною, папером. Це той ґрунт, на якому школа зможе будувати свою освіту» (Націоналізація. «Дошкільне виховання», Київ. Українська школа. –1913. – С.2)

«Природа – душа виховного процесу» – писала С.Русова, – «вихователі – це садівниці» («Дошкільне виховання» №11, 1994 р.) Опрацьовуючи матеріал про Софію Русову, я натрапила на такий факт: коли із села виселяли її родину, зі старого осокора впало лелече гніздо... Навіть природа протестувала тоді проти свавілля, вчиненого над її донькою. Озирнімося назад, вслухаймось у мудрі Софіїні слова: «Хай на стіні нашої майбутньої рідної школи висить портрет великого апостола правди і науки Тараса Шевченка, на вікнах стоять квіти, на стінах рушники з рідним вишиванням, хай сама школа нагадує колишні історичні будівлі, хай у вікнах тішать погляд рідні дерева і квіти» («Дошкільне виховання» № 11, 1994 р.)

Природа – це душа, бо коли дитина набуває вміння спостерігати, досліджувати все, що її оточує, це навчить її любити рідний край, свою батьківщину, як щось неповторне. Серед окремих наук, які найкраще задовольняють першу цікавість дітей, педагог на першому місці ставила природознавство,

розглядала його як засіб, що допоможе захопити розум і душу української дитини коли вона прийде в дитячий садок.

Але садівниця повинна ясно собі уявляти, що вона за певний проміжок часу мусить дати дітям, у якому напрямку розворушувати дитячу думку.

Природа своїм розмаїттям та різнобарв'ям об'єктів і динамічністю процесів змалечку привертає увагу дитини. Природне середовище виступає основним елементом формування інтересу і позитивного ставлення до довкілля. Спілкуючись з природою ми збагачуємо мову, культуру почуттів, благодійно впливаємо на духовний світ. Але щоб діти правильно розуміли явища природи, необхідно спрямувати процес сприймання. Без наближення до природи й широкого використання її в навчально-виховній роботі дитячого садка неможливо розв'язати завдання гармонійного розвитку дошкільнят.

«Діти повинні цілком належати сонцю, степу, лісу, саду. Ніякої науки не можна вкладати тепер в хаті, та й науки на цей час не треба, бажані тільки спостереження природи. Хай дитина сама п'є з природи: колись ці враження здадуться їй, щоб утворити собі певний світогляд.» («Дошкільне виховання» №11, 1994 р.).

Для ознайомлення з природою С.Русова радить нам користуватися програмою «Пори року».

Починаючи навчальний рік, як завжди з осені, ми маємо зразу цікавий матеріал. І тут Русова вчить, як слід знайомити дітей з овочами і фруктами, птахами і звірами, деревами і квітами, і не з малюнка, а з натури. Тим часом надходить зима – час дати дітям нові враження, нові знання, на які наводить сама природа. А за зимою йде весна, й перед дітьми розкриваються нові широкі обрії для цікавих спостережень природи:

«Увесь цей багатий матеріал мусить перебувати в дітей на очах, в їх руках, щоб вони пильно додивлялись, вбирали в себе враження, пахощі, кольори, вид й зрозуміли життя природи навкруги себе й спільне з нею життя людей.» («Дошкільне виховання», №11, 1994 р.)

Для поєднання дитини з природою С.Русова рекомендує різні види й методи роботи: спостереження, нескладні досліди, працю та гру, розглядання картин, розповідь вихователя, бесіди, екскурсії, читання художніх творів, вивчення загадок, віршів, прислів'їв. Велике значення має також правильне поєднання слова й наочності. Софія Русова пропонує не забувати про послідовність: «... коли трохи пошириться дитячий світогляд, одкривається перед допитливими очима далечінь, й щодалі на

обрії вимальовуються нові постаті, нові враження і нові почуття. Тільки таке, цілком реальне, живе й послідовне навчання має в душі дитини певний ґрунт, будить її творчу діяльність, розворушує її думки, її цікавість». («Дошкільне виховання» № 2, 2006 р.)

Сучасні люди дедалі більше псують собі очі й не можуть вбирати ними усю красу природи: далечінь для нас не існує, а деталей не бачимо. Це велика втрата: бажано, щоб нове виховання навпаки звернуло увагу на наші очі, захистило їх од раннього занепаду й розвинуло в них почуття всієї симфонії форм і кольорів, які й складають красу природи. Виховання на «Рідному ґрунті» цілком реальне, живе і послідовне – будить дитячу творчу цікавість. Без наближення дітей до природи і широкого застосування її в роботі, не можна розв'язувати завдання розвитку й виховання дітей. Що ж то за «рідний ґрунт»?

Це наш Скадовськ, який потопає в зелені тополь і каштанів, Зелена алея ім. пана Скадовського, Приморський парк з дубами й березами. Наше тепле узбережжя Чорного моря з його мешканцями.

У нашому дошкільному навчальному закладі № 3 «Дзвіночок» м. Скадовська з 1980 року впроваджується педагогічна спадщина видатного українського психолога, педагога, етнографа і мистецтвознавця, історика і письменника, автора концепції національної освіти Софії Федорівни Русової. Для успішного здійснення навчально-виховного процесу наш колектив значну увагу приділяє виробленню єдиного педагогічного підходу вихователів та батьків до громадянського виховання дошкільнят з урахуванням індивідуальних особливостей та соціального становища кожної дитини на засадах толерантності й гуманізму. Плануючи освітньо-виховний процес, передбачаємо проведення педагогічних рад, семінарів-практикумів, педагогічні читання, консультації.

Інтер'єр дитячого садка – це також важливий засіб виховання. Осередком народознавчої роботи в ДНЗ № 3 стала «Світлиця». Це місце, де зібрані старовинні й сучасні вишивки степової Таврії, Полісся, Київщини. Тут представлена кераміка, народна іграшка, писанки різних регіонів України. Знайшлося місце для дитячої колиски, бабусиної скриньки та прядки, ліжка з горою вишитих подушок, української печі. Беручи до уваги образне мислення дошкільнят, саме у «Світлиці» часто проводимо тематичні, комплексні, літературні вечори, обрядові свята. Дітям запам'яталися заняття «Садок вишневий коло

хати», «Мамина колискова», «Свято української казки», «Без верби і калини нема України», «Хвала рукам, що пахнуть хлібом», «До Лесиного віночка», «Тобі, Кобзарю, наша шана!», «Веселі старти», «Козацькому роду нема переводу», «Тато, мама, я – спортивна сім'я». Малята знають безліч поспівок, закличок, мірилок, легенд, ігор-хороводів

Ідеям С.Ф.Русової відповідає програма «Дитина», зокрема розділ «Віконечко в природу», за яким працює вихователь ІІ молодшої групи І.Б.Мельниченко.

Наша мета – навчити дітей щодня робити маленькі відкриття, радіти ним. Тому щодня ми проводимо експерименти, досліди, розгадуємо ребуси, працюємо з глобусом.

Прикладом може бути цікавий захід, який відбувся на початку навчального року під назвою «Сім чудес рідного краю».

1. «Наша мова – калинова»
2. «Фантазії природи»
3. «Мешканці Чорного моря»
4. «Ліси, степи, поля – це моя земля!»
5. «Ми – маленькі українці»
6. «Нашому роду нема переводу»
7. «Зимонька-снігуронька»

Усі вихователі й діти захопилися темою рідного краю: Скадовщини й Херсонщини. Підготували «Вернісаж» на екологічну тему, застовуючи різні види зображувальної діяльності з використанням природного матеріалу.

Зачарувала око робота «Де ти, білочко, живеш?» вихователя О.М.Бандури. Колективна робота «Підводне царство», вихователь І.Б.Мельниченко (з природного матеріалу й орігамі), серія картин на тему «Пори року», вихователь О.Ю.Жукова.

В усіх групах проводяться підсумкові заняття, цікаві вечори розваг, прогулянки, хвилинки споглядання, милування. Це робота дуже корисна для дітей, бо в методиці С.Ф.Русової переважають принципи загального підходу, на основі яких педагог може самостійно складати програму ознайомлення дітей з природою, рідним краєм, звичаями, і в нагоді стають зібрані Софією казки, вірші та оповідання.

Відкривши для себе творчу спадщину Софії Русової, ми знайшли відповіді на безліч запитань. І хоча у 2006 році минає 150 років від дня народження великого педагога, можна з упевненістю стверджувати: переконання Русової набувають особливого звучання у зв'язку з розбудовою державності та зміною підходів до змісту освіти й виховання.

Микитенко Л.А.*

СОФІЯ РУСОВА ПРО ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ

Феномен Софії Русової полягає насамперед у тому, що в ній поєднувалися глибокий психолог, педагог і методист одночасно. Таке рідкісне поєднання дає змогу розглядати процес виховання дитини цілісно, простежуючи взаємний вплив і взаємний зв'язок суб'єктивних і об'єктивних умов на розвиток дитини, формування її певних якостей.

Палкий патріот національного виховання, С.Русова була переконана, що виховання справжнього громадянина своєї держави потрібно розпочинати з наймолодшого віку, що духовність, національна самосвідомість закладаються в людині з перших років її життя. Тому у своїй практичній і теоретичній діяльності вона велику увагу зосередила на розробленні й розв'язанні проблем дошкільного виховання. У працях просвітительки («Дитячий сад на національному ґрунті», «Націоналізація дошкільного виховання», «Дошкільне виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання», «Нові методи дошкільного виховання» тощо) глибоко висвітлено питання розумового, морального, естетичного, трудового виховання. Вона розробила мету і завдання дошкільного виховання, склала орієнтовну програму роботи з дітьми дошкільного віку, визначила форми і методи організації навчально-виховного процесу. Думки, ідеї, положення С.Русової стосовно проблем національного дошкільного виховання становлять цілісну систему поглядів, яка визначається як оригінальна концепція українського педагога.

Невід'ємною складовою цілісної і комплексної системи С.Русової є фізичний розвиток дітей дошкільного віку. Щоби сформувати гармонійно розвинену особистість, вважала вона, потрібно знати й розуміти фізичну сутність дитини, тобто її фізіологію. Тому передусім С.Русова радить педагогам замислитись: що таке дитина? Чим відрізняється вона від дорослої людини, зокрема у фізичному плані?

Можна зробити висновок, що під фізичним розвитком С.Русова розуміла якісні зміни, що відбуваються у становленні, зміцненні й удосконаленні фізичних задатків, сил і можливостей дитини, а також її здоров'я під впливом спеціально організованого виховання. «Дитина – зовсім окремий фізичний і духовний організм», що має «осібні анатомічні і фізіологічні

* © ***Микитенко Л.А.***

ознаки, й перш за все відрізняється тим, що всі органи, всі частини тіла – в стані росту, розвитку» [4, с.44], – зауважує Софія Русова. Вона глибоко досліджує дитину в онто- і філогенетичних аспектах, від окремих моментів ембріонального стану, начатків свідомості, «приймань соціального життя», різноманітних акомодаційних рухів до біомеханічної системи пристосувань і розвитку дитячого організму.

Спираючись на новітні досягнення тогочасної педагогіки, психології, фізіології, медицини та власний педагогічний досвід, педагог визначила «головні критичні моменти» в житті дитини дошкільного віку:

1. Народження.
2. Прорізування зубів.
3. Швидкий розвиток мозку (четвертий – сьомий рік).
4. Статева зрілість.

Життя дитини до восьми років С.Русова називала «періодом загального формування тіла й душі» [1, с.15].

Проте, зауважує педагог, хоч на перший погляд всі діти однакові й «існує дитячий тип в усіх народів», кожна дитина – індивідуальність, тому й фізично діти розвиваються по-різному. До цього спричиняються різні обставини: соціальні та економічні умови життя родини, в якій народилася дитина, місцевість, екологічний стан, кліматичні умови тощо. «На дітях як на дуже чулих істотах відбивається вплив не лише загального клімату, а навіть кожної окремої доби – весни, літа, зими, осені й різні години дня». «Фізичне життя дитини йде більш інтенсивно восени і взимку: з жовтня й до січня збільшується зріст дитини, годівля організму. Найбільш росте вгору дитина з лютого до серпня. Вага найбільш зростає з липня до січня і майже зовсім не збільшується з лютого до травня. Разом із цим іде розвиток м'язової сили... М'язова сила виявляється більш літніми місяцями, коли духовна сила, навпаки, спадає» [4, с.28-29]. Поділяючи думки зарубіжних дослідників дитячого організму (Е.Мейман, В.Лай та ін.), С.Русова вважала, що ці періоди росту і розвитку дитини, які звуться ритмом її росту, потрібно враховувати у виховному процесі: відпочинок дітей, наприклад, треба призначити на період найбільшого занепаду психічної енергії (літні місяці): «... зимою йде найбільш інтенсивно психічне життя, а саме з жовтня до січня. В березні і квітні помічають, що психічна сила дитини слабіє і за літо виявляється більш мускульна енергія» [1, с.16]. Окрім річного ритму, зауважує С.Русова, дитяча енергія змінюється й протягом дня. Це також

потрібно знати вихователям і враховувати при розподілі часу на заняття, фізичні ігри, відпочинок тощо.

Великий вплив на фізичний розвиток дитини, на думку Софії Русової, має оточення: «Родинні розрухи, недобрий харч, гострі соціальні явища – усе відбивається на дитині, усе впливає на її зріст і розвиток» [3, с.26]. Просвітителька звертає увагу на вагоме значення помешкання для фізичного стану і розвитку дитини: у бідній родині за великої кількості дітей, коли помешкання складається лише з кімнати і не відповідає санітарним нормам, поширеним явищем є поганий стан здоров'я дітей, великий відсоток смертності. «Серед дітей, які живуть в помешканні, що складається з одної хати (кімнати), смертність дітей 32,7%, у двох хатах – 21,7%, у трьох хатах – 13,7%, у чотирьох хатах – 11,7%. Ці цифри – досить яскравий показник», – зауважує Русова і далі продовжує аналізувати: «Таку ж помічаємо відміну в вазі дітей, що користуються помешканням з чотирьох хат; між цими дітьми вага різниться у хлопців на 11,7 фунтів; у дівчаток на 10,5 фунтів. Так само одстають діти в зрості своєму, живучи в одній хаті...» [1, с.16].

Особливу увагу С.Русова звертає на харчування дітей як на один із головних чинників фізичного здоров'я. Згідно із пропозиціями М.Монтесорі, педагог радить давати маленьким дітям їжу, насичену жирами й цукром, а також вуглеводами й білками. М'ясо корисне дітям віком після трьох років. У дитячому раціоні повинно бути більше овочів, фруктів, масла, молока, яєць, хліба, риби, лимонного соку. Щоб їжа повноцінно сприймалась організмом дитини, потрібно годувати її в певні години, чотири рази на день. Софія Русова була переконана, що не варто забороняти дітям спілкуватися, розмовляти під час їди, бо, маючи гарний настрій, «дитина їсть з більшою охотою й та їжа краще перетравлюється нею на користь її тіла» [4, с.45]. Передусім педагог вимагає від вихователів привчати дітей до чемного, етичного поводження за столом: мити руки перед їдою, не бруднити скатертини, правильно користуватись виделкою, ложкою, ножем тощо. «Щоб не давати дітям слабіти, треба часто важити їх, треба стежити, щоб їжа давала дитині все, що потребує її організм, і сприяла фізичному розвитку дитини», – радить вона і наводить дані про вагу нормальної дитини: у два роки – 11кг; три – 12,5-12,4 кг; чотири – 14-13 кг; п'ять – 15,3-15 кг; шість – 17,8-17,7кг; сім – 19,7-17,8 кг; вісім – 21,6-19 кг [1, с.16].

Значну увагу приділяє С.Русова розпорядку дня маленької дитини. Дітям дошкільного віку потрібно спати не менше

13 годин. Вона поділяє думки тогочасних лікарів, які радили так організувати день дошкільника: о 7-й годині дитина встає, вмивається, потім перший сніданок; з 8 до 9-ї – робота на свіжому повітрі або в приміщенні з відчиненими вікнами; з 9 до 12-ї – рухливі ігри, прогулянки на свіжому повітрі; о 12-й годині – обід; після обіду – не менше години сну; з 14 до 16-ї години – ігри або праця на свіжому повітрі; о 16-й – полуденок; з 16.30 до 17-ї – заняття; з 17 до 19-ї – екскурсія; о 19-й – вечеря, потім – приготування до сну; о 20-й – дитина в ліжку, сон. «Такий склад життя дуже гарно впливає на тіло й на дух дитини, дає здоров'я й рівновагу в настрої, що забезпечує гарні здобутки виховання», – констатує С.Русова [1, С.17].

Дитині надзвичайно корисне свіже повітря. Русова радить рухливі ігри, гімнастичні вправи, дитячу працю, навіть заняття проводити якомога частіше в саду, лісі, полі або хоча б на веранді. Педагог наводить приклади деяких шкіл Німеччини, де діти весь день на свіжому повітрі, а тому краще навчаються, здоровіші, рухливіші, вищі на зріст.

Фізичним розвитком дитини дошкільного віку мають опікуватися вихователі, і найбільшою їхньою турботою повинно бути здоров'я дітей. Гарне фізичне виховання в дошкільному закладі сприятиме правильному розвитку дитини, зміцненню її здоров'я, створенню умов для кращого розумового, морального, естетичного, трудового виховання. Основою фізичного виховання дітей дошкільного віку, на думку С.Русової, є рухливі ігри. Аналізуючи педагогічну цінність гри, педагог писала: «Вона (гра) задовольняє найкраще вимогу дитинства в активності, в різноманітних рухах» [1, с.47]. Завдяки іграм тіло робиться гнучким, виробляється м'яка пластичність рухів, їх координація тощо. «Рухавки зміцнюють м'язи, викликають координацію рухів, здатність угадувати й творчу енергію. Увесь організм від них зміцнюється, набирає сили й використовує з життя усе, що воно може дати привабного задля того або другого віку дитини» [1, с.49].

Здорова, весела дитина ладна гратися весь день: встаючи з ліжка, вмиваючись, обідаючи, гуляючи, готуючись до сну. І не варто при цьому, радить Софія Русова, стримувати дитину, постійно робити їй зауваження чи взагалі за веселі пустощі лаяти або карати. Адже від надмірних зауважень чи покарань згасає веселий оптимізм дитини, і в «природний жвавий настрій увіходить щось сумне, важке, штучне» [5, с.217]. Дитячі ігри, передусім ті, що потребують від дитини швидкого бігу, лазання, стрибків тощо, бажано, нагадує просвітителька, проводити на

свіжому повітрі. Навіть узимку не треба ховатись по кімнатах, а навпаки, якнайбільше часу бути надворі, гратися зі снігом, кататися на лижах, ковзанах.

Софія Русова пропонувала свою методику проведення рухливих ігор з дітьми.

По-перше, вихователеві потрібно обрати таку гру, яка була б корисна дітям і у фізичному, і в духовному плані.

По-друге, пропонуючи дітям обрану гру, потрібно захопити їх своїм настроєм, добре пояснити правила гри.

По-третє, слід гуртом обміркувати порядок гри, дати дітям змогу висловити свої думки й побажання.

Після такого приготування хай вихователь спочатку сам візьме участь у грі і лише тоді залишить дітей одних. Щоб рухливі ігри мали найкращий вплив, просвітителька радить проводити їх з ініціативи самих дітей. Тут не може бути ніякого примусу, диктату, бо такі обов'язкові ігри вже не будуть дитячими іграми. «Бажано, – писала Софія Русова, – щоб наше керування, втручання було якомога менше настирливим, щоб діти грали залюбки, щиро, з захватом, хоча б гра й була вигадана дорослими й добре дітям вияснена» [1, с.48]. В цьому судженні, як і в багатьох інших, міститься головне правило виховання за С.Русовою: «Дітей не треба ні до чого силувати, хай в саду панує дисципліна розумної ласки» [2, с.21].

Найбільш придатні задля дітей такі забавки, які найкраще відповідають дитячій рухливості: кіт та миша, м'яч в різноманітних своїх комбінаціях, гуси, квач, паличка-стукалочка й т. ін. Цікаво спостерігати так звані вуличні забавки наших дітей, скільки в них виявляється енергії, самоутримування, веселощів й творчості й товариського породження; їх треба записувати й деякі вводити в наші дошкільні організації: майдани, дитячі садки, захистки. Кожний майдан задля ігор тепер є справжня школа характеру, вдачі, де дитина зміцняє природну дисципліну й волю, обмежену колективом» [5, с.78-80].

«Руханки (гімнастичні вправи та вправи та гри) повинні обов'язково введенні в школі, бо вони мають велике значення для виховання громадського почуття, для розвитку енергії, відваги. Отож бажано, щоб кожна школа мала або досить просторий свій власний двір, або мала в своїм володінні який-небудь майдан, де шкільна молодь могла б вільно гратись, організовувати гурткові гри. Бажано скласти збірку улюблених руханок в тій або іншій місцевості і, одкидаючи усі занадто грубі, некультурні гри, знайомити школярів з новими руханками, –

наприклад, з Галичини, з Московщини й з інших країн. Треба через гру виховувати селянську молодь якомога шляхетніш, щоб знищити нахил до хуліганства, яке є наслідком некультурних обставин, в котрих без виховання, без, жодного культурного впливу гине наша селянська молодь» [5, с. 217].

Говорячи про гру як про вагомий чинник фізичного розвитку дитини, зокрема і як про чинник виховання загалом, С.Русова приділяє увагу національним іграм: «За всіх часів усі народи мали свої національні ігри і в них виявляли свої особливі, оригінальні риси, свої нахили, напрямки думок» [1, с. 44]. На прикладах історії світової культури, історії культури українського народу вона доводить, що всі народні ігри (забавки, розривки, лови тощо) виникли не лише заради розваги; вони задовольняли вимоги життя (незгасаючі війни, виживання в надзвичайно складних життєвих обставинах, змагання із стихійними силами природи тощо), розвивали силу, спритність, винахідливість.

Українським дітям особливо цікавими будуть ігри їхнього рідного народу, адже їм змалечку знайомі такі персонажі, як Мишка-скреботушка, Жабка-скрекотушка, Зайчик-побігайчик, Ведмідь з «Рукавички»; Вовк, Коза-мати з Козенятами з «Кози-Дерези»; Журавель і Жабки з «Унадився Журавель...» та ін. Із захопленням грають діти в ігри, супроводжувані піснею, наприклад: «Кривий танок», «Ой учора орав...», «Ой за гаєм, гаєм...», «Горобчику», «Перепілочка», «Лебідь», «Вийшли в поле косарі...» тощо [2, с. 15-26].

Народні ігри розвивають дитину і фізично, і духовно: розширюють і ускладнюють репертуар її рухів, збуджують інтерес до мистецтва, формують любов до рідного краю, народу, виховують почуття товариськості, дисципліну. «Гра – найвидатніша форма природного розвитку. У грі беруть участь інстинктивні нахили й природний склад душі (характер), що повстає від спадщини й потрібен людині задля майбутньої діяльності», – ці думки американського психолога Дж.Болдуїна поділяє С.Русова [1, с.46-47].

Отже, організація фізичного виховання, за С.Русовою, передбачає:

а) урахування особливостей дитячого організму (ритм росту, індивідуальні особливості розвитку дітей);

б) наявність відповідного приміщення;

в) добре харчування;

г) упорядкований і організований день;

д) проведення різноманітних рухливих ігор;

є) максимальне використання свіжого повітря під час гри, праці, занять.

С.Русова показала роль фізичного розвитку й фізичного виховання в процесі формування гармонійно розвиненої особистості; практично й теоретично довела потребу впровадження фізичного виховання в дошкільні заклади.

Однією з головних проблем сучасного дошкільного виховання є проблема фізичного розвитку й фізичного виховання дітей. Тому думки, положення, висновки української просвітительки співзвучні концепції організації дошкільного виховання в нашій країні.

Література:

1. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918.
2. Русова С.Ф. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1912. – №4.
3. Русова С.Ф. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1913. – №5.
4. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав – Ляйпціг, 1924.
5. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.

Миц Н.О.*

РОЗВИВАЄМО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Свого часу видатний український педагог В.О.Сухомлинський писав, що «... мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури» [1]. Відомо, що душею мови є граматика. Граматична будова мовлення найчіткіше виявляє й національний характер мови. В.О.Сухомлинський говорив, що «... чим глибше людина пізнає тонкощі мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів.»

Отже, навчання дітей рідної мови в дитячому садочку повинно ґрунтуватися на особистісному підході оволодіння мовою.

Повинні діяти принципи гуманізації, демократизації, народності, розумового й мовленнєвого розвитку, емоційності, індивідуалізації.

Тому завдання мовного розвитку дітей дошкільного віку

* © ***Миц Н.О.***

визначається динамікою суспільних процесів, які вимагають від кожного постійної мовленнєвої адаптації.

Палкий патріот національного виховання С.Русова була переконана, що виховання справжнього громадянина своєї держави повинно розпочинатися з наймолодшого віку, що духовність, національна самосвідомість закладаються в людини з перших років її життя.

Тому у своїй практичній і теоретичній діяльності вона велику увагу приділяла проблемам дошкільного виховання. У своїх працях «Дошкільне виховання», «Теорія і практика дошкільного виховання» Софія Русова приділяла велику увагу всебічному розвитку дитини. Розробила мету і завдання дошкільного виховання, визначила форми і методи навчально-виховного процесу. Ідеї С.Русової щодо національного дошкільного виховання становлять одну систему поглядів, яка визначається як оригінальна концепція українського педагога.

Вона активно підтримувала думку, що дитину важливо навчити відчувати, сприймати різноманітність навколишнього середовища, привчати її до самостійності, зосередженості.

С.Русова вважала, що в дитячих садках виховання повинно бути більш вільним, щоб були різноманітні екскурсії, твори художньої літератури, які надихають на гуманістичні почуття, які викликають у дитини: радість, гордість, добро.

Дитина родиться на світ, і у неї є всі органи, які спричиняють мову дитини, бажання говорити. Але спочатку вона не вміє розмовляти, тільки кричить, коли їй холодно чи боляче. Згодом дитина навчається говорити приголосні звуки. Коли дитина починає розмовляти, вона ще не вимовляє усіх звуків, як слід; навпаки, у багатьох дітей деякі звуки зовсім перекручені. Треба виправляти хиби вимови й робити гімнастику для губ та язика. Діти пильно дивляться в уста дорослого і наслідують його дії. Це сприяє правильній вимові. Діти з задоволенням слухають твори художні, їх захоплює сюжет твору, мова між героями, щоб вона була спокійна, лагідна, мелодійна. Усе це дає нам можливість знайти шлях для розвитку дитячої мови:

1. Стежити за доброю вимовою.
2. Навчити дітей гарним легеньким ритмічним віршам.
3. Давати дітям розмовляти вільно, на цікаві для них теми.
4. Заохочувати їх до складання самостійних творів.
5. Розповідати їм найкращі твори, які б захоплювали дітей своїм змістом.
6. Робити речові лекції.

7. Лекції номенклатури (Монтесорі).

Належну увагу С.Русова приділяла складанню оповідань. Щоб навчити дітей складати оповідання, до переказування треба показувати їм малюнки. Починати треба з простих малюнків, які захоплять дитину. Перші оповідання будуть коротенькі, але вони дають охоту дитині працювати з ентузіазмом.

Один малюнок може викликати різне відображення в різних дітей. Треба навчити дитину добре бачити головне в малюнку, щоб діти між собою порозмовляли, лише потім ми можемо задавати дитині запитання, а потім складають розповідь діти. Можна після дитячих оповідань розказати своє художнє оповідання на тему того ж малюнка. Потрібно якнайбільше розпитувати дитину для виробу мови. Ми мусимо навчитись якнайкраще розповідати, щоб наш голос доходив до серця дитини і міняв силу й тон відповідно до змісту. У цьому краса й сила живого оповідання, коли його не просто читають з книжки. Хай діти слухають його стоячи, сидячи. Вони пильно слідкують за вашою мовою. Завдання – це розвиток мови, – мови красивої і художньої, – захоплення дітей на деякий час чарівною красою художнього твору. Чарують дітей казки. Добре дітям читати казки з повторенням: «Рукавичка», «Ріпка», «Колобок».

Використовуються в мові біблійні теми: історії про малого Ісуса, Мойсея, про блудного сина, це оповідають, додержуючись мови Біблії. Коли оповідка буде добре розказана вона сподобається всім. Серед оповідання не можна зупинятися, скінчивши оповідати спокійно посидіти, не виводячи морального висновку, іншим разом можна розпитати дітей.

Ось якими різними засобами можна розвивати, робити якісною, щирою нашу мову, творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, слово правди і краси. Дошкільне виховання мусить якнайкраще розвивати мову дітей, щоб вони приходили до школи з певними знаннями, могли висловлювати свої думки, складати оповідання.

Треба завжди пам’ятати, як каже Гумбальдт: «мова – то сповідь народу!»

«Софіє Русова! Велике Вам спасибі. Ви в світі ствердили, що мова – скарб народу. Вам нині вдячні педагоги юні й сиві.

Нащадки Ваші. Українського ми роду, наш освітянський шлях – національний, новий.

Та в ньому житимуть Ваш дух, ідеї й слово» [3].

Софія Русова вважала, що формувати основи духовності бажано з перших років життя дитини. Вона зробила вагомий

внесок у розвиток дошкільного виховання в Україні. «Буди гарним педагогом, – вважала Софія Русова, – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки. Тільки великим зусиллям таких апостолів Україна матиме чесних діячів – патріотів, вмілих, практичних робітників і соціально об'єктивну інтелектуально розвинену народну масу. ..» [2].

За ідеями С.Русової працювали й працюють багато дитячих закладів Києва, Донецька, Сум, Черкас. Значну увагу вона приділяла розвитку мови дітей: розвиток мовлення й спілкування взаємпозв'язані, дитина звертається до мовлення як до основного способу його здійснення, включення дитини у мовленнєве спілкування з дорослими та однолітками позитивно впливає на розвиток її мовлення.

Хочу поділитися своїм досвідом роботи з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку. Щасливі ми, що народилися на такій чудовій, мальовничій землі, у нашій славній Україні. Зачувши рідне слово – хвилюємося до сліз. Мова – душа народу. І ми намагаємось у своїй старшій групі правильно розвивати мову, виховувати любов до рідної мови.

Планувати розмови треба кожного дня, усе це фіксуючи. Старші діти вже вміють вислухати один одного, підтримати спільну розмову. Зміст розмов визначається життям дітей, навколишнім середовищем Ці діти не тільки вміють розповідати, а й складати розповіді. Вони скажуть, де працюють батьки, що вони роблять, чим займаються брати та сестри, про свята, про родину, про свою Україну. Важливою умовою для виникнення розмови дітей є життя дітей у родині, екскурсії, ігри, праця. А для того, щоб діти вміли гарно висловлювати свою думку, свої враження, треба, щоб була гарна родина, взаємна довіра. На це звертала велику увагу Софія Русова.

Але найважливіше – це розмова педагога з дітьми. Розмовляючи з дитиною про бачене, про те, що її вразило, про пережите нею, ми розвиваємо і збагачуємо її мову. Розмова з дітьми сприяє розширенню словника, виховує інтерес і повагу до слова, уміння зв'язувати, співвідносити слово з образом, з уявленням, в основі якого лежить образ. Чим більше педагог розмовляє з дітьми, тим частіше й вони звертаються до нього, розповідають про свої враження, переживання.

Перш за все треба побудувати модель голосу і мовлення. Голос повинен бути: мелодійним, гнучким, рухливим, милозвучним; мовлення – економічне, пестливе, емоційне, нормативне,

діалогічне, змістовне, спрямоване, образне (додаток). Діти старшого дошкільного віку з інтересом розмовляють один з одним протягом дня, діляться враженнями, обговорюють якусь подію. Ми спрямовуємо й доповнюємо таку розмову. Темою для розмов беремо книжки з картинками, цікаві ігри, в які діти грались і спостереження на своєму майданчику або під час прогулянки по селищу. Ми цікавимось інтересами дітей, їхнім життям у сім'ї, з ким вони грають удома, чим займаються. Стараємось ставитись до дітей із теплотою, чуйністю, і вони бачать у нас своїх дорослих друзів, порадників. Залучаємо дітей до догляду за малятами, це внутрішньо підтягує дітей, вони вимогливіше ставляться до своєї мови, своїх учинків, за нашою рекомендацією розповідають малятам, організовують словесні ігри. Особливої уваги ми надаємо мовчазним, неактивним дітям, які зі своєї ініціативи не вступають у контакт. Щоб викликати на розмову таких дітей, ми вигадуємо цікаві ігри, показуємо нові іграшки, картинки, усе, що викликає в дітей певні емоції. Учимо виражати словом свої прохання, відповідати словами на запитання. Приділяємо увагу якості відповідей дітей: щоб відповіді були розгорнутими, правильно побудованими. Систематичні заняття з розвитку мовлення, екскурсії, дозвілля, ігри стають для дітей темою для розмов. На цьому наголошувала С.Русова.

Ми вважаємо, що одне з найскладніших завдань розвитку мовлення – самостійно складати розповіді. Учимо розповідати протягом усього перебування в дитячому садку систематично. Для розповідання використовуємо ілюстрації, картинки, завдяки яким збагачуються знання, розвивається мовлення. Старші дошкільнята правильно сприймають задум художника, розуміють відтворене в ілюстрації, помічають головне й другорядне. Для цього ми використовуємо запитання, які орієнтують дітей на більш точні відповіді. У роботі зі старшими дітьми ми не охоплюємо запитаннями весь ілюстративний матеріал. Запитуємо в дітей: «Про що ми з вами ще не розповіли, розглядаючи ілюстрацію?». У другому півріччі діти в нас самі розповідають без допомоги вихователів.

На заняттях розв’язуємо такі завдання:

– виховуємо цікавість до складання розповіді за ілюстрацією;

– дітей учимо правильно розуміти зміст ілюстрації;

– формуємо вміння зв’язно і послідовно описувати зображене;

– активізуємо словник дітей;

– учимо граматично правильно будувати речення.

Упроваджуючи ідеї С.Русової, у своїй роботі використовуємо прийоми, що сприяють розвитку мовлення, координації рухів. На попередніх заняттях вивчаємо віршовані тексти, а потім виконуємо з рухами. Наприклад: «Стукає, грюкає на вулиці – Хома іде на вулиці...», «Довгоносий журавель...», «Сорока-білобока», «Морозець».

Зроблено багато дидактичного, роздаткового матеріалу для індивідуальної роботи з дітьми. Учимо складати казки за кольоровими кружечками, кожний кружечок щось нагадує дитині. За кращу казку діти одержують приз, але обов'язково в казці повинні бути присутні доброта, щирість, уважність. Починаємо вчити дітей складати казки за схемами. Використовуємо заняття з слабкими та сильними дітьми. Це допомагає виявити в групі слабких дітей, рівень мовленнєвого розвитку. Діти стають сміливіші, активніші, виявляємо словниковий запас дітей.

Формуємо в дітей зв'язне мовлення, на 5-6 році життя діти опановують ситуативне мовлення. Формуємо таке мовлення за допомогою описування предметів, використовуючи різні вправи. Ці вправи проводимо за темами, наприклад, «Фрукти», «Дикі тварини», «Меблі», «Взуття» тощо. Роботу проводимо, використовуючи натуральні предмети та іграшки, малюнки. Використовуємо описи за планом, демонструючи зразок, наприклад, груша:

1. Це – груша
2. За формою груша продовгувата.
3. Груша жовтого кольору.
4. Груша росте в саду. Це – фрукт...

Так само діти описують інші фрукти, овочі. Під час описування використовуємо ігри» «Де що росте?», «З якого це дерева?» тощо.

Діти дуже люблять бесіди. Бесіда – це організована, цілеспрямована розмова вихователя з дітьми з певної теми. Вона складається із запитань та відповідей. За допомогою бесід даємо дітям конкретні знання про предмети та явища, учимо словом передавати ознаки предметів. Поглиблюємо уявлення дітей про те, що вони сприймали на прогулянках, екскурсіях. Учимо логічно мислити, чітко висловлювати свою думку, розвиваємо діалогічне мовлення, правильно ставити наголос у словах, мова дітей стає змістовною.

Широко використовуємо бесіди, які відтворюють факти й суспільне життя: «Київ – головне місто України», «Наше село»,

«Що ми бачимо в магазині?», «Хліб – усьому голова», «Професії». Ці бесіди розширюють знання дітей, розвивають мову, пам'ять, виховують любов до України, духовні цінності.

Успіх бесід залежить від правильно поставлених перед дітьми запитань. Це питання такі: Хто? Що? Для чого? Чому? Та ін. Відповіді на запитання не вимагаємо повної, інакше бесіда пройде нецікаво. У ході бесіди викликаємо побільше дітей, ураховуючи індивідуальні особливості. Соромливих підбадьорюємо, жвавих стримуємо, не запитуємо одних і тих самих дітей, уважно слухаємо відповіді, адже це так важливо наголошувала С.Русова. Якщо проводимо заключні бесіди, пропонуємо дітям прочитати знайомі вірші, пригадати казки, пісню, ігри. Усе це закріплюємо в іграх-драматизаціях, самостійній художній діяльності та вечорах-розвагах.

Заняття з розвитку мови – важливий етап навчання дітей рідної мови, усе проводимо в ігровій формі, використовуючи наочність, словесний матеріал, психогімнастику, вправи для слухняних пальчиків, заохочування, поважаємо думки, вислови дітей, адже діти – наше майбутнє, майбутнє нашої нації.

З батьками також проводимо роботу з мовлення у вигляді анкет, наприклад: «Мова вашої дитини», «Які ми батьки?». Поради батькам «Робити чи не робити?». Наприклад: *робіть* – радійте Вашому малюку; розмовляйте з дитиною турботливим, заспокійливим тоном;. ..; *не робіть* – не перебивайте дитину; не варто постійно поправляти дитину...

Дуже люблять батьки бесіди за круглим столом, у невимушеній обстановці розповідають про свої проблеми, Даємо різні консультації з теми «Мова вашої дитини». Гарне мовлення дитини – це успішне навчання у школі, уміння спілкуватися з дітьми, дорослими. Мова повинна бути прикладом для наслідування. Якщо дитина чує чітку мову, то вона стає для неї звичкою.

Хочемо зробити висновки щодо своєї роботи на основі вчення С.Русової. Необхідно створити для дітей атмосферу мовленнєвої активності: треба стежити за доброю вимовою, давати дітям розмовляти вільно, на цікаві для них теми, більше розповідати художніх творів. Виразна, чітка мова надихає малюка на нові досягнення, на вдосконалення. Поступово з віком дитина навчається правильно, виразно говорити, спілкуватись.

Література:

1. Калмикова А. О. Комунікативний підхід до розвитку мовлення дітей дошкільного віку // Педагогіка і психологія. – 1996. – №1. – С. 51-55.

2. Крутій К. Навчання української мови дітей дошкільного віку: теорія і практика, 2000. – С. 4-28.
3. Програма виховання та навчання дітей від 3 до 7 років «Дитина», 2003. – С.153-166.
4. Розвиваємо мовлення дошкільників // БВДС. – 2003. – № 17-18. – С. 1-12.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С.103-116.
6. Софія Русова – апостол Правди і Науки // Дошкільне виховання. – 2001. – № 2. – С. 10-11.
7. Химич Н. Відроджуємо духовність // Дошкільне виховання. – 2000. – № 12.

Ніконенко І.М.*

ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ СЬОГОДЕННЯ

Спроби індивідуалізації та диференціації педагогічного процесу знаходять своє відображення в працях С.Русової.

С.Русова: «Виховання повинно мати за мету створення людини з широким розумінням своїх суспільних обов'язків, з НЕЗАЛЕЖНИМ, РОЗВИНЕНИМ РОЗУМОМ, братніми почуттями до всіх людей; людини, що здатна працювати, такої людини, яка ніде, ні за яких обставин не загине морально та фізично і приведе в життя свою НЕЗАЛЕЖНУ думку» (виділено нами).

Особливості історико-суспільного розвитку українського менталітету приводили Русову до розуміння того, що механізм пізнання дитиною оточуючої дійсності не може бути таким самим, як механізм відображення цієї дійсності, який притаманний дорослій людині.

При цьому вихідним моментом такого роду розуміння, природним для української педагогіки були єдині принципи пізнання й дорослого, і дитини:

а) максимально-самостійна взаємодія з оточуючою дійсністю;

б) дійове оперування з предметами та явищами цієї дійсності;

в) генерування свого власного, а не простого засвоєння чужого (навіть більш досконалого) досвіду.

Виходячи з цього принципу, педагогічна українська думка фокусувала увагу на двох, на наш погляд, принципово важливих позиціях в освіті:

а) дитина навчиться більшому та краще не в процесі механічного накопичення інформації, що виходить від учителя,

* © ***Ніконенко І.М.***

а в процесі самостійної взаємодії з оточуючою дійсністю під регулюючим впливом учителя;

б) оптимальний розвиток дитини залежить не від «навчально-дисциплінарного» впливу на нього вчителя. Саморозвиток залежить від можливостей дитини, її власного досвіду при взаємодії з оточуючою дійсністю.

У рамках нашої роботи ми не маємо можливості показати все багатство напрямків педагогічної творчості С.Русової, зупинимось на деяких, на наш погляд, ключових методичних положеннях цього видатного педагога, які можна застосувати в курсі математики початкової школи.

Положення І

«...Розбудити, дати можливість проявитись самостійним, творчим силам дитини...»

У праці, яка ще не відома широкому загалу, С. Русова поглиблює та конкретизує це положення у вигляді такої тези: «Мета індивідуального виховання – дати широкий, вільний розвиток всім духовним силам та здібностям дитини, що підніме його особисту гідність і дасть майбутній людині можливість бути корисним для малого чи великого кола суспільства».

У цьому плані має позитивний вплив використання вчителем різноманітних тестів.

Тестові вправи вимагають повної самостійності кожного школяра та малої витрати часу для оформлення запису відповідей. Основні принципи цього виду перевірки:

1. Кожен вид завдання складається з урахуванням особливостей питання, засвоєння якого необхідно перевірити.

2. При складанні можливих відповідей важливо враховувати помилки, які можуть припускати учні під час виконання роботи, та включати результати, які діти можуть отримати при неправильному виконанні роботи.

3. Кількість відповідей, що даються учням на вибір, може бути від 3 до 5. Якщо вказати меншу кількість відповідей, то вибір правильної буде проходити навмання, а якщо запропонувати більш ніж 5 варіантів, то це затруднить роботу дітей, викличе втому та зниження інтересу до виконання завдання.

4. Завдання може бути записане на дошці, чи на картках.

5. Записувати відповіді учні можуть у зошиті, на індивідуальних дошках чи показувати вчителю, використовуючи числове табло.

6. Якщо учень не може знайти правильної, на його думку

відповіді, то він ставить риску у запису, що відповідає відповіді «Не знаю».

7. Відповідь може бути або записана, або підкреслена.

Традиційна форма перевірки вміння розв'язувати складені задачі віднімає багато часу на уроці і вчитель проводить цю роботу не часто. Тестові вправи дозволяють прискорити цей процес.

Наприклад:

Розв'язуючи задачу: «Учні першого класу до дня птахів зробили 5 шпаківень, а учні другого класу – на *2* шпаківні більше. Скільки всього шпаківень зробили діти?»

Учні можуть зробити такі помилки:

1. Розв'язати задачу однією дією, обравши її неправильно:

1) 5 - 2 = 3

2. Розв'язати задачу двома діями, але неправильно вибрати першу дію:

1) *5 – 2 = 3* *5 + 3=8*

3. Розв'язати задачу однією дією:

5 + 2 = 7

4. Зробити помилки при обчисленні.

Передбачаючи вказані помилки, учитель пропонує вибрати відповідь з чисел: 3, 12, 7, 8.

Якщо учень вибере число 3, то це значить, що він не може розв'язувати прості задачі на збільшення та зменшення числа на декілька одиниць і не відрізняє просту задачу від складеної тощо.

Після проведення такої роботи вчителю буде зрозуміло, з ким і з якого питання слід проводити додаткові індивідуальні заняття.

Учням, що обрали правильну відповідь, учитель запропоновує пояснити рішення.

Пояснення: «Ця задача складена, бо вона складається з двох простих задач».

Питання першої простої задачі – «Скільки шпаківень зробили учні другого класу?» Щоб дати на нього відповідь, треба до п'яти шпаківень додати дві шпаківні, і отримаємо сім шпаківень.

Питання другої простої задачі – «Скільки шпаківень зробили всі діти разом?» Щоб дати відповідь на це питання, необхідно до п'яти шпаківень додати сім шпаківень, і отримаємо дванадцять шпаківень.

Наведені приклади поглиблюють та конкретизують ідеї

С.Русової.

Положення ІІ

Звернемось до другої ідеї Софії Русової (із досі неопублікованих у широкому друці) у вигляді такої тези: «Мета індивідуального виховання – широкий, вільний розвиток всіх духовних сил та здібностей дитини, що підніме його особисту гідність і дасть майбутній людині можливість бути корисною для малого чи великого кола суспільства». Природнім продовженням цієї тези може бути звернення до іншої думки С.Русової: «Дайте дитині проявити свою, хоч і елементарну творчість...».

Розглянемо, як на уроках математики в початковій школі можна забезпечити безперервний зріст «внутрішньої активності дитини» на основі особистісно-центричного підходу.

Цільова установка позиції росту внутрішньої активності – реалізація взаємодії вчителя та учня не у вигляді безпосереднього впливу на дітей, а впливу ОПОСЕРЕДКОВАНОГО, через відповідну організацію освітнього середовища. Як приклад розглянемо завдання з розділу математики «Сотня»: Зірочкою позначені цифри числа. Навести приклади таких чисел, щоб рівності були правильні:

а)**	б) **	в)**	г)**	д) **
+	+	-	-	+
**	**	**	**	**
---	---	---	---	---
**	***	**	*	***

У ході роботи з завданнями такого роду, учитель формує ігрову ситуацію, ігрове освітнє середовище, що підводить учня до внутрішньої творчості: використання раніше отриманих знань, умінь та навичок в операціях із числами в межах сотні не лише для алгоритмічного розв’язування математичних прикладів, але й для алгоритмічного створення (використовуючи шаблони), з одночасним виходом на вирішення проблеми.

Важливо підкреслити, що формування вміння ставити проблему, формулювати її, самостійно визначати шляхи розв’язання на основі багатьох варіантів, започатковує в дітях формування тих рис, що так необхідні сьогодні в умовах соціально-економічних ринкових відносин, а саме: ініціатива, творчий пошук, ризик, адекватна реакція і т. ін.

Ці ж риси (у руслі ідей С.Русової) внутрішньої творчості можна формувати при складанні з учнями задач з недостатніми та надлишковими даними, логічних задач і ін. Зразки логічних

задач добре представлені в книзі М. Богдановича «Математичні віночки». – К .: «Веселка», 1983.

Розглянемо, як можна організувати пошук розв’язання деяких задач:

1. «Три хлопчика – Богдан, Григорій та Пилип з'їли апельсин, грушу та мандарин. Коли їх запитали: «Хто що з'їв?» – вони пошуткували і відповіли загадково.

Богдан: «Григорій з'їв апельсин, а Пилип – грушу».

Григорій: «Богдан з'їв апельсин і Пилип з'їв апельсин». Потім Пилип добавив, що в першому й другому випадках одна частина правильна, а інша – ні. Поміркуй і дай відповідь, що з'їв кожен з хлопчиків. Розв'язання задачі краще здійснити за допомогою таблиці:

	Богдан:	Григорій:	Пилип
Апельсин	+	-	-
Груша	-	-	+
Мандарин	-	+	-

Аналіз відповідей можна розпочати з вислову Григорія. Оскільки одна частина цього вислову правильна, то апельсин міг з'їсти або Богдан, або Пилип, тобто Григорій апельсина не їв. У рядку «Апельсин» проти Григорія ставимо знак «мінус». Тоді істинна друга частина вислову Богдана: «Пилип з'їв грушу». У рядку «Груша» проти Пилипа ставимо знак «плюс». В інших клітинах стовпчику «Пилип» та рядку «Груша» ставимо знаки «мінус». Звідси випливає, що в стовпчику «Григорій», де вже стоїть два знаки «мінус», ставимо знак «плюс» в рядку «Мандарин». Тому правильно те, що апельсин з'їв Богдан.

Положення ІІІ

С. Русова висуває вкрай принципове для сьогодення положення про необхідність зміни вихователем ставлення до самого себе через «техніку ненасильницького керівництва», суть якої – у перманентній увазі до питань та прохань дітей, у розвитку їх ідей та пропозицій.

На нашу думку, «техніку ненасильницького керівництва» можна застосовувати для розвитку логічного мислення в учнів. З цього боку представляють інтерес логічні задачі. Багато з них можна розв'язувати, використовуючи таблицю з двома входами. Учні здатні самостійно складати такі задачі та розв'язувати їх, якщо спочатку навчаться «вичитувати» інформацію з таких таблиць.

Учням необхідно пояснити, що в кожному рядку та в кожному стовпчику таблиці повинен стояти лише один знак

«плюс», а всі інші – знаки «мінус». При складанні логічних задач вказують лише інформацію, що відмічена в таблиці знаком «мінус».

Питання задачі в тому, щоб сформулювати речення, які відповідають знакам «плюс». Так, використовуючи таблицю, учні зможуть сформулювати задачу таким чином:

	Маша	Сергій	Олег
Грає на гітарі	-	-	+
Грає на піаніно	-	+	-
Грає на скріпці	+	-	-

Маша не грає на гітарі, Сергій не грає на гітарі і на скрипці, Олег не грає на скрипці і на піаніно. Хто на якому інструменті грає?

Щоб навчити дітей розв'язувати такі задачі, необхідно вчити виділяти ту інформацію, яку слід у таблиці позначити знаком «мінус», і намагатись вияснити, яка інформація дозволяє поставити знак «плюс» в одному з рядків чи стовпчиків. Після цього заповнення таблиці значно полегшає. Учням можна запропонувати розв'язати за допомогою таблиці такі завдання:

Відомо, що в Ніни пальто не синє, у Олі не синє і не зелене, у Тані – не рожеве і не зелене. Якого кольору пальто у кожної з дівчат?

2. На конкурсі Валя не танцювала, Світлана – не співала й не малювала. Рита не малювала і не танцювала. Хто брав участь у якому конкурсі?

Якщо розв’язання таких задач буде викликати утруднення в декого з учнів, то слід більшої уваги приділити навчанню «вичитування» інформації із заповненої таблиці. Для цього вчитель пропонує учням сформулювати речення, що є відповідним тій клітинці, таблиці, яку він вказує.

Для розвитку логічного мислення корисними є задачі з надлишковими та недостатніми даними. Роботу з ними можна організувати так: учням запропоновуються задачі, які складені учнями сусідньої школи. Необхідно перевірити, чи немає тут помилок. Те, що необхідне, але пропущене, потрібно дописати, а зайве – закреслити. Не можна закреслювати всю задачу, чи складати власну.

Наведемо зразки таких задач:

1. На гілках сиділо 15 синиць та декілька горобців. Скільки птахів сиділо на гілках?

2. У перший день учні зібрали 15 кілограмів макулатури,

а в третій – на 3 кілограми більше. Скільки кілограмів макулатури зібрали діти за три дні?

3. У Ірини на 20 марок більше, а в Тані на 17 марок більше. У кого з них більше марок?

4. На столі лежало 20 підручників з математики та декілька підручників з англійської мови. Скільки всього книг лежало на столі?

5. Троє хлопців виготовляли шпаківні. Ваня зробив шпаківні, а Олег - на 2 більше. Скільки шпаківень виготовив Олег?

Така методика, на наш погляд, точно вписується в рекомендації С.Русової, які були сформовані нею ще в 1924 році, в її фундаментальному дослідженні: «Теорія педагогіки на основі психології».

Положення VI

Наступним положенням спадщини С.Русової, дуже актуальним для методики викладання математики, може бути думка: «...наші методи повинні бути пристосовані до кожної дитини».

Фактично, сьогодні, в умовах реформування школи та переходу педагогічного процесу на нову модель, наведена думка С.Русової, на наш погляд, є методологічною основою педагогічної діяльності формування сучасного учителя своєї по відношенню до навчально-пізнавальної діяльності дитини.

У світлі розглянутих ідей С.Русової, діяльність учителя представляється не лише як діяльність щодо врегулювання самостійної навчально-пізнавальної роботи самого учня, але і як діяльність з управління цією роботою. Управління не в звичному розумінні цього слова, а в розумінні суворо наукового змісту, який включає провідні положення сучасної теорії управління (кібернетики). З прийнятим у кібернетиці інформаційним забезпеченням цього управління, як управлінської дії, сучасним баченням управлінського циклу, з соціально-психологічним забезпеченням кожної функції управлінського циклу і т. д.

З урахуванням застосування ідей теорії управління в діяльності сучасного педагога (у руслі нових концептуальних підходів педагогічного процесу), змінюється внутрішнє ставлення вихователя до своєї професійної діяльності.

Остапенко Г.О.*

ВТІЛЕННЯ ІДЕЙ С.РУСОВОЇ В РОЗВИТОК ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Серед педагогів і психологів, які зробили вагомий внесок у розвиток дошкільного виховання в Україні, гідне місце посідає Софія Русова.

«Бути гарним педагогом, вважала Софія Русова, це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди і Науки» [7].

Її психолого-педагогічну концепцію дошкільного виховання покладено в основу програми «Дитина». Русова вважала, що українські дошкільні заклади повинні будуватися за такою системою:

- дитячий садок має працювати, використовуючи сучасні положення психології й педагогіки, найдоцільніші для дошкільного віку;
- виховання має бути демократичним та враховувати національний дух народу України;
- основа виховання – творча діяльність дитини;
- дошкільне виховання має сприяти розвитку мовлення дітей;
- родинне виховання – основа повноцінного психічного й фізичного розвитку особистості.

Палкий патріот національного виховання, талановита дочка України, педагог і письменниця Софія Русова стверджувала, що виховання потрібно розпочинати з наймолодшого віку, що духовність, національна свідомість закладаються в людині з перших років життя [6].

«Найдорожчий скарб кожного народу – його діти. Дитина являє собою таку ніжну істоту, на яку дуже тяжко впливають усі несприятливі обставини життя, як фізичні, так і моральні» – писала Русова [4].

У своїй практичній і теоретичній діяльності С.Русова велику увагу приділяла ранньому вікові дитини.

Найкращим педагог вважала родинне виховання, «бо в його основі лежить ласка матері» [4]. «Бажано мати коло дитини свідому, розвинену особу, що знала б як керувати вихованням, і добре розуміла психологію дитини. Найкращим таким керманичем мусить бути рідна мати дитини – природна

* © ***Остапенко Г.О.***

вихователька своїх дітей, яка інший раз і без наукової підготовки, одним інстинктом вміє читати в дитячій душі і розуміти її» [1].

Велику увагу С.Ф.Русова приділяла фізичному розвитку дітей. Щоб сформувати гармонійно розвинену особистість, вважала вона, потрібне професійне фізичне виховання. Для цього треба знати фізіологію дитини. «Дитина – зовсім окремий фізичний і духовний організм, що має осібні анатомічні і фізіологічні ознаки, і перш за все відрізняється тим, що всі органи, всі частини її тіла – в стані росту і розвитку» [1].

Життя дитини дошкільного віку вона називала «періодом загального формування тіла і душі». Оскільки кожна дитина – індивідуальність, то і фізично вона розвивається по-різному. Чинниками цього є різні обставини, соціальні та економічні умови життя родини, місцевість, екологічний стан та кліматичні умови.

Для педагогів важливі спостереження Русової про те, що «найбільше росте вгору дитина з лютого до серпня. Вага найбільше зростає з липня до січня, і майже зовсім не збільшується з лютого до травня. Разом з тим йде розвиток м’язової системи.» [1].

Харчування дітей С. Русова вважала одним із чинників фізичного здоров’я, який «забезпечує зріст і силу людини». Тож вона радила давати маленьким дітям їжу, яка насичена жирами й цукром, а також вуглеводами та білками. У дитячому раціоні повинно бути більше овочів, фруктів, масла, яєць, риби, хліба, лимонного соку. Ще головна умова – треба годувати дітей в один і той самий час, не менше чотирьох разів на день. За їжею не варто забороняти їм розмовляти, бо при гарному настрої дитина їсть з більшим бажанням, їжа краще перетравлюється та йде на користь.

«Добре, щоб дитина звикала чепурно поводитись за столом, не бруднити скатерку, не хапати одразу багато їжі, берегти свій посуд, бо в кожної дитини мусить бути окрема своя мисочка, кварта, ложка, щоб одна від одної не перехоплювала якої–небудь зарази» [1].

Велику роль відіграє, на думку С. Русової, режим дня малюка. «Але найголовніше – це упорядкувати так життя дітей, щоб вони якомога більше були на свіжому повітрі й літом і зимою, щоб мали добру їжу чотири рази на день, спали не менше як 12 –14 годин на добу. Всі рухи, рухавки. Гімнастика дають тоді найбільшу користь задля здоров’я. Коли вони улаштовуються на свіжому повітрі»[1].

Педагог С. Русова приділяла значну увагу рухові взагалі,

а зокрема – руховій діяльності «на свіжому повітрі, дворі або в садочку та добре провітрюваному приміщенні» [6].

Вільність рухів є передумовою здорового, правильного розвитку дитини, а роль педагогів та вихователів якнайкраще впроваджувати їх у процесі навчання та виховання.

У дитячих установах повинно бути досить вільного простору, щоб діти мали змогу вільно рухатися. Для ни треба стелити килимки, або матраци, на яких би діти могли перевертатись, витягуватися. Гімнастику краще проводити на майданчику або в приміщенні, що добре провітрюється, щоб рухи були корисні не тільки для того м'язу, що їх виконує, а для цілого організму.

«Найбільш принадні для дітей такі забавки, які найкраще відповідають дитячій рухливості: «Кіт та миша», «Гуси», «Квач», «Паличка-стукалочка» та м'яч у різноманітних своїх комбінаціях». «За всіх часів усі народи мали свої особливі ігри, оригінальні риси, свої нахили, напрямок думок» [1]. «...українським дітям особливо цікавими будуть ігри їхнього народу... З захопленням грають діти в ігри, супроводжувані піснею» [6].

«Рухавки зміцнюють м'язи, розвивають координацію рухів, здатність передбачення та творчу енергію...

Але, щоб забавки – ігри мали найкращий вплив, бажано, щоб вони проводилися, по змозі, з самостійної ініціативи дітей. Обов'язкові ігри, які ми самі дітям накидаємо – це вже не гра, а так, якась справа, нецікава для дітей» [1].Тож важливим значенням для розвитку дитини мають, так звані, «неорганізовані» забавки дітей.

«Поставивши фізичне виховання дитини на певний ґрунт і, надавши дитині найкращі умови задля її фізичного розвитку, маємо розпочати її духовне виховання»[1].

Народні ігри розвивають дитину і фізично, і духовно: розширюють і ускладнюють репертуар її рухів, збуджують інтерес до мистецтва, формують любов до рідного краю, народу, виховують почуття товариськості, дисципліну. «Гра – найвидатніша форма природного розвитку» цю думку американського психолога Дж. Болдіна поділяє С.Русова.

Отже, організація фізичного виховання, за С Русою, передбачає:

а) врахування особливостей дитячого організму (ритм росту, індивідуальні особливості розвитку дітей);

б) наявність відповідного приміщення;

в) добре харчування;

г) упорядкований та організований день;

д) проведення різноманітних рухливих ігор;

е) максимальне використання свіжого повітря під час гри, праці, занять.

С Русова показала роль фізичного розвитку та виховання в процесі формування гармонійно розвиненої особистості, практично і теоретично довела потребу впровадження фізичного виховання в дошкільні заклади. Головним завданням сучасного дошкільного виховання і вивчення цього досвіду і впровадження його в практику роботи з дітьми.

Оскільки в наших двох дошкільних групах школи-інтернату для дітей-сиріт виховуються діти з недорозвитком мови, які до того ж мають і інші відхилення у здоров'ї, корекційно-оздоровча робота «червоною ниткою» проходить через всі види навчально-виховної діяльності.

Основна робота у нас спрямована на повноцінний фізичний розвиток дитини. Для цього ми забезпечуємо дітям рухливу активність протягом дня.

За допомогою шефів обладнали спортивний майданчик з баскетбольним і волейбольним полями, біговими доріжками, ямою для стрибків у довжину і зістрибування, є різноманітне нестандартне обладнання для вправ з рівноваги, лазіння, влучення в ціль.

У методкабінеті школи зібраний методичний та практичний матеріал для удосконалення фізичного розвитку дитини є рекомендації щодо загартування, проведення рухливих та спортивних ігор. Сценарії спортивних свят, розваг, днів здоров'я, рекомендації щодо виховання навичок культурної поведінки і додержання правил особистої гігієни.

Поруч з традиційними засобами фізичного виховання, оздоровлення дошкільнят, вихователі застосовують нетрадиційні, зокрема пісочна терапія, ритмічна гімнастика.

Проводимо ігри для розвитку тактильно-кінетичної чутливості і дрібної моторики рук, «Чутливі долоньки» (це відчуття, які ми отримуємо через шкіру: гаряче – холодне, сухе – мокре, колюче – гладеньке, м'яке – тверде тощо)». Відбитки наших рук» (важливо затримати руку на піску, злегка притиснувши її, і прислухатися до своїх відчуттів):

- «ковзатися» долонями по поверхні піску, виконуючі зигзагоподібні і колові рухи (як машинки – змійки),
- «пройтися» долонями прокладеними трасами, залишаючи на них свої сліди;

- створити відбитки долонь, кулачків, ребрами долонь «намалювати» усілякі візерунки на поверхні піску, знайшли подібність з об'єктами навколишнього світу (сонечко, ромашка, їжачок, дерево).

Ці досить прості вправи мають величезне значення для розвитку психіки наших дітей.

По-перше: такого роду взаємодія з піском стабілізує емоційний стан.

По-друге: ми навчаємо дітей прислухатися до себе і проговорювати свої відчуття.

В інтернаті, в дошкільних групах два рази на тиждень проводиться танцювально-ритмічна гімнастика. Її доступність пояснюється застосуванням простих загальнорозвивальних вправ. Ефективність у її різнобічній дії на опорно-руховий апарат, серцево-судинну, дихальну та нервову систему дитини.

Влітку на три місяці школа-інтернат виїжджає на оздоровлення у Скадовськ, на базу відпочинку «Білі крила». Чисте повітря, морська вода, а інколи, навіть, і зустріч з дельфінами – все це викликає радісні емоції у дітей. Перехід до моря (по ґрунтовій доріжці, босоніж, з панамками на головах) займає 10 хвилин. Сонячні ванни (від 4 до 15 хвилин) як правило завершуються водними процедурами – купанням у морі. Протягом всього літа, з червня по вересень, діти вчаться плавати. Дуже подобаються їм ігри на воді: «Фонтан», «Дельфін», «Водолази», «А ну спробуй».

Велику роль у фізичному розвитку дітей, прищепленні любові до спорту, відіграють спортивні розваги такі, як: «Веселі старти», «Свято Нептуна», «Якщо хочеш бути здоровим», що мають на меті закріплювати основні рухи дітей у життєвих ситуаціях, збагачувати знання про спорт, виховувати волю, колективізм, наполегливість.

Особливої уваги потребують діти, рухова активність яких обмежена, після перенесених важких хвороб. Вихователі разом із лікарем складають режим виконання фізичних вправ цими дітьми.

Таким чином систематичне виконання фізичних вправ впливає на всебічний розвиток дитини. Поряд із закріпленням і вдосконаленням різних рухових дій у дітей формується почуття колективізму, виховується товариськість, впевненість у своїх силах.

Література:

1. Дошкільне виховання. Катеринослав, 1918.

2. Нові методи дошкільного виховання. – Прага, 1927.
3. Педагогіка і психологія. – 1996. – №2.
4. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996.
5. Русова.С. Ф. Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996.
6. Русова.С.Ф. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1912. – №4.
7. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав – Лейпциг, 1924.
8. Теорія і практика дошкільного виховання. – Прага, 1924.

Раєвська І.М.*

С.РУСОВА ПРО СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ

Життя не жде: воно кличе нас до роботи, і доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми переведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації.

Софія Русова

Проблема розбудови системи національної освіти й виховання підростаючого покоління завжди була предметом наукових пошуків українських педагогів. Особливу увагу вона викликала в кінці ІХХ, на початку ХХ століття, коли шкільне питання вийшло на перший план серед усіх національних справ. Саме в цей час, виходячи з потреб національно-культурного відродження, у науковий обіг входить термін «націоналізація школи».

Серед педагогів, які активно працювали над цією проблемою, своє місце справедливо займає С.Русова. Життєва доля Софії Федорівни нагадує долю багатьох українських педагогів того періоду: переслідування офіційною владою, активність у суспільному житті, арешти. Проте це не схитнуло її переконань, а лише посилило їх, загартувало її волю в боротьбі за національно-культурне відродження України, передусім її мови та національної системи виховання підростаючого покоління, як основних засобів формування національної свідомості й національної психології народу.

Уже на початку становлення української державності С.Русова проголошує думку про необхідність створення національної школи як гаранта розвитку нації. Вона працює в комісії, створеній Академією Наук для визнання української мови, з її ініціативи був скликаний з'їзд народів російської держави, на якому порушу-

* © ***Раєвська І.М.***

валось питання про надання повної автономії кожному народу в економічному та культурному житті, створення шкіл для всіх народів із рідною мовою навчання. У цей час С.Русова розробляє й читає курс лекцій з української літератури для слухачок Бестужівських курсів у Петербурзі, там за її участю була видана безцензурна збірка «Кобзаря» Т.Г.Шевченка. У 1906 році С.Русова видає «Український буквар», у передмові якого зазначила, що в його основу покладені розробки видатного українського вченого О.О.Потебні. Це був сміливий крок, бо таких підручників українською мовою російська цензура не пропускала. Ідею національної школи Русова розвиває при викладанні педагогіки в Кам'янець-Подільському університеті. Вона вчить студентів: «Гаслом усякого свідомого українця мусить бути: «рідна школа на Вкраїні». Ця школа повинна бути національна по духу, не тільки по мові. Україна, якщо має двигнутися й стати поруч інших народів, повинна мати свідомих, активних, творчих громадян, зо широким поглядом на світ… Українська школа, національна по духу, повинна не тільки навчати, але – і то перш за все – виховувати…» [3].

Статтею «Хроника национальной школы» в 1907 році в журналі «Русская школа» С.Русова відкриває низку публікацій, присвячених аналізу проблем національної школи різних народностей Росії, зокрема бурятів, калмиків, євреїв, якутів, білорусів, українців, татар… В них Софія Федорівна розкриває шовіністичну русифікаторську політику царату в галузі народної освіти, показує, як багатовікове гноблення, централізація освіти особливо відбилося на національній гідності, самосвідомості й психології народу. Так, у статті «До питання про білоруську школу» С.Русова показує те зло, яке приносить дітям зрусифікована школа, затримуючи їх розумовий розвиток, убиваючи в дітях усе рідне, національне.

С.Русова ґрунтовно ознайомлюється з основними зарубіжними концепціями реформування школи, працює над створенням контурів української національної системи освіти. У статті «Ідейні підвалини школи» вона зазначає, що національна школа має «увібрати в себе всі прогресивні погляди закордонних реформаторів, але одночасно будувати свою нову школу на національному гранті, відповідаючи на перші потреби краю, на національні вимоги люду. Єднаючи своє й чуже, може вона дати новий тип школи, що відповідатиме найкращим передовим педагогічним принципам, але разом із тим не розірве

живого зв'язку з народним життям, з характерними рисами нашого культурного розвитку й громадського життя» [1].

Роки еміграції, пізнання європейської педагогіки ще більше утвердили думки С.Русової про необхідність національної освіти й виховання. Вона стверджує: «Жодна правильна, розумно поставлена школа не може бути й не буде ненаціональною. Школа існує для конкретного народу, який визнає її за своєю дорогою для себе, потрібною йому установою, коли він бачить у ній щось своє, рідне - чує свою мову, бачить свій орнамент, свої свята, чує свою пісню, бачить у школі свою працю. Все це мусить відбиватися у шкільному житті. Кожна школа, щоб бути близькою своєму народові, повинна бути пройнята його духом. Її учні мають виховуватися вчитися на елементах національної творчості, повинні ознайомитися з світоглядом нації, як він виявився в її народній творчості, звичаєвому праві, в давніх громадських звичаях та установах. Учні повинні добре знати природу рідного краю, історію та літературу рідного народу…. І завжди через усе своє шкільне навчання свідомо ставитися до своїх національних обов'язків. Усяке усуспільнення дітей без їх національного виховання було б лише абстрактною… метою…» [6].

Розробляючи ідею національної школи, С.Русова вказувала, що «в програмі навчання перше місце належить програмам національним – мова, література, історія, географія свого народу, його давні закони, його психічно-етичні риси» [4].

Аналізуючи хід українізації в Україні, Софія Федорівна писала: «Дехто з нас – страшно сказати – ставав із зневір'ям перед тими гаслами, які ще, може, місяць тому були нашими найдорожчими святощами. Межи такими гаслами, на жаль, виявилася і так давно улюблена, бажана нами українізація школи, українізація всієї освіти в Україні, і доводилося навіть бачити, як перед цим грунтовним гаслом нашого національного відродження ставали з зневір'ям, затримували його проведення, немов бачили в нім якусь небезпеку і придумали його як щось примусове, штучно накидане, як якусь перешкоду в справі народної освіти. А справа така проста, гасло таке безпечне, необхідне, природне і в той же час велике. Це ж перша психологічна вимога – приймати знання на тій мові, яку я найкраще розумію, з якою пов'язана уся моя духовна істота, на якій я маю вже цілу низку уявлень, а з новими вражіннями ці попередні уявлення так гарно, так ясно асоціюють» [3 с.293]. Це особлива позиція Русової – Ліндфорс, що етнічно з українцями зв'язаною не була, але плекання дитини в силовому полі рідного

середовища вважала аксіомою своєї педагогіки. У процесі оволодіння скарбами рідної мови в ранньому віці формується «корінь духовності», який не можна підміняти іншим коренем, коли діти виховуються іншою мовою, що суперечить природі дітей, закономірностям навчання й виховання. Коли інша мова витісняє рідну в процесі виховання, відбувається відчуження дітей від найсвятішого - усього материнського, батьківського. Відчуженість від рідної мови веде за собою відчуженість від моралі, культури, історії не лише рідного, а й інших народів, тому й з'являються на світ «івани, які не пам'ятають роду». Знати рідну мову, спілкуватися нею, захищати й берегти її честь, повсюдно підносити її престиж, дбати про її чистоту та культуру, навчати нею своїх дітей закликала Софія Федорівна.

«Рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок, почуттів, вражінь. От через що першою свідомою вимогою задля справедливого психологічного задоволення нації є вимога національної школи. ….Дати змогу утворити тепер, негайно свою власну, не чужу, а рідну школу, де б діти почували себе так добре, як вдома, де б учитель жив у товариській згоді з учнями. І куди батьки могли вільно приходити придивлятися до цілком рідного їм освітнього кутка. Це ж і є націоналізація школи, і вона проводиться перш усього викладом на рідній мові учнів, складається в програму з найближчих до життя наук, користується якомога більш народною словесною, мистецькою і музичною творчістю. В такій школі лунає пісня народна; красуються усякі вироби народні, і це все утворює таку атмосферу в школі, яка дає психологічне задоволення учням, сприяє вільному розвиткові їх духовних сил» [3, с.294].

Щоб успішно виконати це своє призначення, школи в Україні, на думку С.Русової, мають бути різними за змістом, формами, методами й організацією навчання й виховання, але всі вони повинні бути національними за своєю сутністю, передусім навчання в оновленій школі повинно вестися рідною мовою. За словами С.Русової, усі народності, які проживають в Україні, повинні знати її мову, літературу, географію й історію. Із цього виходить, що українознавство має бути обов'язковим для всіх шкіл України. Воно повинно стати основою національного виховання молоді.

Доводячи необхідність української школи, С.Русова в доповіді «Національна школа» підкреслювала: «Ми всі так мало знаємо нашу Україну, географічні відомості в нас так мало, а вона потрібна нам - ми мусимо свідомо носити ім'я українців.

Знати всі скарби, що заховані в Українській землі. В цій праці нова школа - од початкової до вищої - мусить об'єднати і учнів і учителів, потроху, цеглину за цеглиною, збудуємо ми таку школу, котра б справді вся була пройнята національним свідомим натхненням, яке виявить вільно увесь наш національний духовний склад і міцно з'єднає нас з рідним краєм, рідним людом. Навчаючи любити і свідомо ставитися до свого люду, до свого краю, ми разом з цим навчаємось шанувати і других людей, що живуть поруч з нами, закладати з ними певні товариські зносини. Культурно, педагогічно поставлена національна школа ніколи не приводить ані до обмеженого безпросвітнього шовінізму, ані до людожерства. Вона викликає свідоме відношення і до своєї людності і до чужих, вона пробуджує зацікавлення в учнях і це зацікавлення тягне їх у що далі ширші обрії, ставати свідомими діячами у всесвітньому культурному житті всіх народів-братів» [3]. Розмірковуючи над завданнями школи, С.Русова вважала за необхідне поставити в основу виховної праці педагогів культ своєї Нації й Батьківщини. Українському народові потрібні міцні духом діячі, особи з міцним характером і ясним розумінням народного життя, поінформовані про його потреби. Тому головним завданням школи вона вважала допомогти дітям у процесі самовизначення, викликати в кожного учня бажання самовиховання, бо тільки сам учень під впливом розуму може заволодіти своїми інстинктами, регулювати свої почуття. Не застаріли ці принципи, бо й досі створення системи національної освіти в Україні стоїть тільки як завдання й у науковому, і в практичному аспекті розв'язання проблеми. Софія Федорівна глибоко переймалася болями та проблемами українського народу, що в умовах постійної державної залежності ціною великих зусиль і втрат намагався зберегти почуття національної гідності. Теоретичні принципи побудови системи національної освіти, опрацьовані С.Русовою, мають загальнокультурне значення. Наведене вище дає підстави стверджувати, що маємо справу з неординарною особистістю, відданої своїй справі, педагогом, чиї погляди й у нинішніх умовах не втратили своєї актуальності, а творче їх використання може стати важливим джерелом для розробки теорії національної освіти і виховання.

Література:

1. Васькович Г. Шкільництво в Україні (1905-1920) // Мандрівець. – 1995. – №2.

2. Дорошенко Н. Софія Русова як педагог // Шлях виховання й навчання: Книжка перша. – 1936. – С.6-7.
3. Русова С. Націоналізація школи // Русова С. Вибрані твори. – К.: Освіта,1996, – 304 с.
4. Русова С. Моральні завдання сучасної школи //Рідна школа. – 1938. – Ч.7.
5. Русова С. Вибрані педагогічні твори. -К.:Освіта,1996,-304с.
6. Русова С. Суспільні питання виховання // Життя і знання. – 1929. – С.162.

Рідкоус О.В.*

РОЛЬ ЖІНКИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ

Софія Русова – одна із тих непересічних осіб, хто формував педагогічну думку в Україні, хто своїм власним прикладом вчив, як треба працювати, любити життя й людей, дітей і молодь. Софія Русова була для всіх, хто її знав, зразком толерантності, врівноваженості і спокою, взаємоповаги і розуміння, дисципліни й виваженості. Неабиякі здібності доповідача і тонкого психолога, які постійно допомагали їй у проведенні значної педагогічної роботи в Україні, дали змогу створити чималий творчий спадок. З кожного рядка до нас промовляє любов, захоплення й уболівання авторки за рідний край, за свій народ, за культурний розвиток України.

Опіка над жіноцтвом і дітьми – завжди були в полі її пильної уваги. Жіночі товариства різних країн, поважні особи, і серед них митрополит Андрій Шептицький, надсилали на ім'я Русової кошти на допомогу дітям і жінкам.

У 1934 році з нагоди ювілею Українського жіночого конгресу (1884 -1934) С. Русова написала книжку «Наші визначні жінки», що вийшла в Коломиї, а в 1945 році була перевидана у Канаді на кошти Союзу Українок з надзвичайно теплою передмовою Олени Киселівської, в якій вона, зокрема писала, що Софія Федорівна «ніжним серцем відчула горе й кривду народу, серед якого жила і так полюбила його, що стала найкращою донькою України» [1].

У книжці подано аналіз життєвого шляху й творчості таких видатних постатей в історії України, як Марко Вовчок, Олена Пчілка, Дніпрова Чайка, Леся українка, Ольга Кобилянська, Любов Яновська і представники молодшого покоління – Галина Журба, Катря Гриневичева, Олена Киселівська. Ця книжка, що відома у нас і досі лише із закордонних видань, продовжує відігравати важливу роль у згуртуванні жінок української діаспори, збереженні ними родинних та суспільних традицій.

* © ***Рідкоус О.В.***

Багато уваги С. Русова приділяла дошкільному вихованню. «Дошкільне виховання щодалі набирає великого значення в громадянстві і в справі виховання дитини... Негарні, або добрі умови життя в ранні дитячі роки, гарне чи невдале малою дитиною міцно на ній відбиваються; під їх впливом із дитини виростає або дуже гарний, здібний до праці громадянин, або шкідливий для громадянства, недбайло» [2].

Центральною постаттю в освітньому процесі С. Русова вважає педагога, вчителя. У статті «До сучасного становища народного вчителя» аналізується соціально-економічний, правовий, загальнокультурний і

професійний рівні українського вчительства того часу. Важливий висновок, який робить С. Русова, полягає в тому, що тільки досвідчений, щасливий та незалежний, а не змучений нестатками, безправний учитель, принесе найбільшу користь і учням, і їх батькам. У наш час, коли так гостро постало питання творення школи і освіти в Україні, вивчення сучасної становища вихователя і вчителя, порівняльний аналіз його підготовки й праці в різних країнах, як це подано у С. М. Русової, істотно допоміг би розв'язати найважливіші питання й сьогодення, і на перспективу. Крім того, такий аналіз допоміг би скоригувати програми підготовки вихователя й учителя в педагогічних училищах та інститутах.

Принципове значення має книжка «Дошкільне виховання», що вийшла у 1918 році. У ній зібрано лекції з педагогіки й психології, які Софія Федорівна читала в інституті майбутнім педагогам. Уже сам перелік питань, яким присвячені розділи книжки, показує, що й сьогодні вони не втратили своєї актуальності. У ній у ґрунтовному аналізі психічного розвитку дитини, зроблено висновок про значення всебічної підготовки вихователя до роботи з дітьми: нам так бракує для відбудування нашої держави, для освіти нашого народу розуміння, що виховання дітей, педагогів, набирає особливого значення .... У наші часи бути гарним педагогом – це бути справжнім реформатором майбутнього життя України, бути апостолом Правди й Науки ... « . Софія Федорівна переконливо показує, що робота з дітьми, особливо з малятами, - досить складна, вона потребує від вихователів особливих рис і здібностей, ґрунтовної освіти: загальної й фахової. Бо, по-перше, коли зростають дитячі садки, то обов'язки матері переходять до рук фахових вихователь ок. Але до цього часу, родина була найкращим осередком задля дітей. Усі видатні педагоги визнавали родинне

нормативне виховання за найкраще, бо в основі його лежала материнська ласка. На матір покладали вони (Руссо, Песталоцці, Гербарт) свої надії у справі відродження людей. «Жінки, матері, вигодовуйте самі своїх діток, тоді й життя в нас буде друге, - в людях знову прокинуться здорові, живі почуття» (Руссо). Песталоцці високо ставив вплив родини: був певний, що коли розвіється темність, то на місці шкіл постануть «Родинні хати», де освічена, ласкава мати й селянка, й робітниця, буде сама навчати своїх дітей. А філософ Гербарт вважав батька й матір за найкращих природних учителів і вихователів своїх дітей. Але С. Русова прекрасно розуміє, що умови для такого виховання ще не створенні. «Мати б була рада це робити, але одним бракує вільного часу - мусять на цих же дітей заробляти, щоб не загинули від голоду, другі мають свої змагання до науки, умілості, не мають доброї волі, щоб настроїти себе на цю тяжку й відповідальну працю виховання» - говорить Софія Федорівні [1]. З болем вона вказує на те, що такі умови дуже шкідливо відбиваються на дітях, які зостаються самотні, ростуть, як бур'ян, без догляду і ласки, або виростають на вулиці. Тому, вказує вона на те, що за сучасних обставин виникає питання замінити родинне виховання громадським. Порівнюючи родинні умови різних сімей, С. Русова приходить до висновку, що селянська родина краще ніж інші, може задовольнити вимоги виховання: «Тут вони виростають під

доглядом матері й батька на здоровому повітрі, серед спільної праці». Вона вказує на те, що сучасний (на той час) склад родинного життя має змінитися, перетворитися у свідомий, рівноправний кооператив, в якому і батько, і мати, і діти несуть кожний свій обов'язок, свою працю, але усі об'єднанні одним спільним шуканням добра й правди. А самі родини повинні єднатися в спілки, в товариства, щоб вільно виховувати дітей маленькими гуртками («місток до широкого шкільного осередку»). З чого випливає необхідність створення науково педагогічної організації для підготовки педагогічного персоналу, який замінить дітям матір, родину і буде виховувати її відповідно вимогам науки.

Умови дошкільного виховання, за С. Русовою, стають вимогами найближчого з'єднання перших дитячих організацій з родинним життям, із тими обставинами, серед яких дитина зростала вдома, і які вона рада зустріти в дитячому садку. Але мало ще мати вихователів із відповідною підготовкою, стверджувала С. Брусова, необхідно, щоб усі громадяни

розуміли велику вагу вихователя й утворювали найкращі для нього умови. Неабияку роль у вихованні дитини С. Русова приділяла няньці. Вона стверджувала, що неможливо уявити собі нормально й широко розвиненої індивідуальності без її відносин до більш-менш широкого кола людей. Бо вже на другому місяці життя дитина пізнає свою мати і свою няню, прислухається до того, хто її пестить. Дуже рано формулюються у свідомості дитини два полюси: я сама й інші люди. «Я» виникає з уяви про цих інших людей, а другі повстають з уяви про самого себе. Необхідно хоча б, кілька хвилин простежити, як уважно дитина вдивляється в рухи, посмішку, вирази обличчя матері й няньки, та інших. «Як дитина захоплена свідомим перейманням, і як у душі її одбивається не простісіньке механічне переймання, а свідомий «вибір» тих рис, що вона вподобала» [1]. Таким чином, С. Русова пояснює початок «соціалізації»' маленької людини. Вона вказує, що є два види впливів на дитину: перший, несвідомий, глибокий - фізична спадщина, а другий –соціальне оточення, від якого саме вона усе і переймає. В цій ситуації важлива роль належить жінці (матері чи няньці), бо саме вона і є вихователем та взірцем поведінки для маленької дитини. Адже діти, з малих літ, шукають собі товариша вірного, який надасть допомогу й пораду.

Але чи на найбільшу увагу С. Русова приділяла підготовці садівниць (вихователів дитячого садка). Вона замислювалися над тим, з якими ж гаслами має кожна садівниця братися за свою роботу. Вони мають бути ні занадто маленькі, ні занадто високі: відповідати тим умовам, в яких доводиться працювати, вимогам тієї життєвої дійсності, серед якої ми живемо. Та С. Русова завжди підкреслювала необхідність вживати усіх засобів, щоб наблизитися до ідеалу. По-перше, це оформлення дитячого середовища. Починати необхідно з помешкання, воно має бути просторим, світлим, чистим. Мають бути стільці й столики для дітей, ковдри. Бажано, щоб був живий куточок: звірятка і живі рослини під доглядом дітей. Друга, не менш важлива умова – це вимоги до садівниці. Особливу увагу С. Русова приділяла задачам (функціям), які повинна здійснювати садівниця.

1. Перш за все, берегти фізичне здоров'я дітей.
2. Стежити з особливою увагою, щоб усі обставини та умови дитячого садка добре впливати на дітей, не затримували б їх розвитку, не б псували їх інтересу, особливо до пізнання.
3. Має мати широку схему освіти, яку зуміє перевести в жит-

тя, викликаючи в дітях інтерес та цікавість до пізнання світу.

4. Повинна мати вплив на громаду, повинна вміти приєднатися до спільної праці матерів та батьків дитини (сама щиро захоплена усім життям дитячого садка). С. Русова вказує на необхідні умови для формування керівниці дошкільного виховання:

– особа садівниці, її індивідуальні якості;

– наукова освіта, широта світогляду садівниці;

– фахова підготовка садівниці.

Необхідними особистими якостями, якими має бути наділена садівниця, С. Русова вважала такі: садівниця має бути урівноважена, розвинена, освічена, ввічлива, терпляча, тактовна, проста та щира, мати глибоку віру у дитячу природу, весела, приємна у спілкуванні з усіма (дітьми та дорослими), здоровою, любити дітей, а також мати чисту, гарну одіж та приємний голос. Адже, особа садівниці, за С. Русовою – головний фактор у садку, бо дає йому прогресивний рух. Індивідуально садівниця має бути перш за все здоровою та з радісним відношенням до життя та дітей.

Ще однією важливою умовою С. Русова вважала те, що садівниця має зробити собі іспит: попрацювати рік біля дітей, щоб перевірити свої індивідуальні нахили (чи відповідають вони вимогам педагогіки, чи задовольнить її дошкільне виховання морально, чи витримає вона сама цю нелегку працю).

Не менш високі вимоги Софія Федорівна пропонувала до наукової освіти та світогляду садівниці. Вона вважала, що освіта садівниці має бути високою, бо інакше вона не опанує широкі вимоги дошкільного виховання. Перше місце в цій освіті повинна займати психологія та фізіологія душі й тіла дитини. Необхідно мати також знання з природознавства та всесвітньої літератури (мати змогу давати дітям певні пояснення з життя природи, із літературної всесвітньої скарбниці, вільно добирати оповідання, казки для своїх маленьких слухачів).

Фахова підготовка, за С. Русовою, має дати широкі керівні принципи, знання дитячої природи, які допоможуть садівниці оцінювати ті або інші засоби виховання, вибирати для малечі відповідну роботу, розуміти різну вдачу дітей, розбиратися в тих або інших методах навчання й виховання (свідомо аналізувати принципи, бо дошкільне виховання постійно йде вперед, оскільки розвивається психологія, та змінюється практика дошкільного виховання).

Вимагається від садівниці також і творча ініціатива. Крім

свідомого ставлення до основ педагогіки та психології, кожна вихователька повинна поставитись свідомо і до реального життя, до громадянства, із якого приходять діти, до різних сторін життя. Вона має володіти вмінням виховувати у дітей соціальне почуття до їх оточення. Одне із головних завдань і вмінь садівниці – це вміння об'єднувати матерів в один широкий гурток, зацікавлений у своїх найдорожчих інтересах, в розвитку своїх дітей. Задля такого єднання необхідно користуватися всілякими засобами: упорядковувати виставки праці дітей, їх різноманітних виробів, організовувати гуртки батьків та матерів, свята для дітей та їхніх батьків, і самій відвідувати дитячі родини з різних причин.

Не менш важливою С. Русова вважала необхідність з'ясувати викоханий на протязі віків ідеал народу, нації, і вести до його здійснення. Формувати у дітей палку любов до рідного краю. А щоб перевести її у життя дитячого садка, бажано, щоб сама садівниця була нею перейнята.

До вмінь садівниці С. Русова ще відносить такі як: викликати у дітей інтерес і цікавість до занять, міняти напрями своєї діяльності задля добра дітей, спостерігати, розуміти еволюцію творчих сил дитини, надавати їм потрібний потенціал, розуміти різну вдачу дітей. Ось таку модель садівниці пропонувала С. Русова майже 150 років тому. Вона мріяла, щоб ціла мережа дитячих садків була організована по всіх селах, щоб ці дитячі садки стояли якнайближче до народного життя, і щоб на чолі кожного дитячого садка стояла інтелігентна, добре підготовлена вихователька. «Садівниця дає своїм маленьким вихованцям радість і щастя, допомагає їм виявити усі найкращі людські почуття, які дрімають у їх дитячій душі, допомагає виявитися усім їх творчим силам і ... бажанням стати добрими, гарними людьми. Велика, відповідальна робота!» – цьому гаслу С. Русова була вірна все своє життя [1].

Література:

1. Русова С.Ф. Вибрані твори: – К: Освіта, 1996. – 303 с.
2. Русова С. Роль жінки у дошкільному вихованні // Дитячий садок. – 2004. –№48 (288). – С. 15.

Саган О.В.*

ВНЕСОК С.РУСОВОЇ У СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Становлення та розвиток початкової школи здавна були предметом досліджень багатьох педагогів, психологів, громад-

* © *Саган О.В.*

ських діячів. І не випадково, оскільки перші роки перебування дитини у школі стають фундаментом для опанування нею не тільки певною системою знань та умінь, але й формують навички поведінки у суспільстві, національну свідомість.

Сьогодні ми, маючи змогу «перечитувати» історію своєї країни, по-іншому розцінюємо події минулих років і, звертаючись до архівів, узнаємо нові імена. Ім'я Софії Федорівни Русової не значилося у підручниках з педагогіки у ті часи, коли більшість із нас навчалася у вузі. Тому надзвичайно цікаво відкрити для себе те, що не бувши українкою за походженням, С.Русова все життя присвятила розбудові та націоналізації української педагогіки. Наприкінці XIX – початку XX століть діяльність цієї жінки охоплювала різні напрямки педагогічної ниви: вихователь дитячого садка, автор підручників, письменниця, методист, почесний член Усеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти тощо.

Цікаво прослідкувати внесок С.Русової у розвиток української початкової школи. Природно, що аналіз цієї діяльності слід розглядати з урахуванням часу.

Століттями школи знаходилися під сильним впливом церкви. Тільки у 90-роках XIX століття почалося їх відмежовування. Зрозуміло, що духовенство чинило всілякі перепони для того, щоб не втратити контроль на цій благодатній ниві. Тільки у другій половині 90-х років деякі земства створили фонди шкільного будівництва, виділяли асигнування на школи. Цікавим для нас є той факт, що таких земств було всього 5 в Україні, у тому числі й Херсонська. До речі, Херсонське земство у 1895 р. узяло на себе третину всіх витрат на школу. Характерно, що одночасно з цим земства перестають фінансувати церковнопарафіяльні школи. У результаті зростає писемність населення. Так, у 1897 р. у Херсонській губернії середній відсоток писемності становить 21,2% [2].

Разом з створенням нових шкіл виникає проблема створення нових програм та підручників. У 1910-1911 рр. були прийняті нові програми для початкової школи. Багато зусиль доклала у цей процес С.Русова. Вона зазначала, що українська початкова школа повинна мати курс не менш 4-5 років, «щоб добре підготувати дітей або до іншого типу школи, або для самостійної освіти тих учнів, які не зможуть перейти до вищих щаблів навчання» і пропонувала такі предмети:

1. «Закон Божий (оповідання з євангелія і перших часів християнства-апостоли, мученики за віру);

2. рідна мова;
3. арифметика;
4. природознавство;
5. географія;
6. історія;
7. ручна праця (малювання, ліпка, різьба по дереву);
8. спів;
9. фізичне виховання (ігри та різні гімнастичні вправи)» [4].

Якщо порівнювати новий навчальний план з планом 1897 р., то можна зробити висновок про зменшення кількості годин, що відводяться на предмети релігійного змісту (замість 45%-24%, у які входили співи, як церковні, так і світські).

Ще в 1906 р. був виданий «Український буквар», підготовлений С.Русовою. У передмові вона зазначала, що в основі букваря лежить розробка українського філолога О.Потебні, який працював над підручником ще у 60-х роках. Але книжка тоді опублікована не була, тому укладачка доопрацювала роботу, додавши тексти для читання, ілюстрації тощо. Цікаво, що цей буквар перевидавався тричі: у 1917, 1918 та 1919 роках.

С.Русова, яку сучасники називали «високошанованою бабусею ідеї національної школи» [2, с. 75], зазначала, що виховання починається з народження дитини. Залучення до національної культури здійснюється засобами колискової, народних казок, пісень, загадок і т. ін. Дієвим засобом національного виховання Русова називає рідне слово. Тому велика увага у програмі початкової школи приділялася нею вивченню рідної мови, знайомству з літературною спадщиною українського народу. Софія Федорівна у своїй роботі «Нова школа» акцентує увагу на тому, що це навчання не повинно бути пасивним, оскільки учні «приносять з собою чималий філологічний матеріал, який учитель повинен використовувати: нехай учні розкажуть йому казки, які вони знають, нехай самі складають оповідання на ту або іншу подію, яка з ними трапилася, нехай прислухаються до того, що їм оповідає або читає сам учитель. Тепер багато педагогів висловлюється за те, що кожна казка, художнє оповідання – краще впливають на слухачів, коли їх оповідається, а не прочитується по книжці» [4, с. 210].

До речі, Русова пропонує й інші цікаві методичні рекомендації, які сьогодні використовують педагоги: читання творів у мікрогрупах, коли оповідач бачить очі слухачів; створення оповідань за малюнками; навпаки: створення малюнків за прочитаним текстом; ведення щоденників читання. Велику увагу

приділяє «драматизації», тобто інсценуванню або читанню за ролями. Вона писала: «Читаючи яку-небудь казку або художній твір, який захопив учнів своєю красою, дуже легко навернути їхню думку на те, щоб вони самі спробували лицедійно переказати його… Можна інсценувати не тільки народні казки, але й деякі твори Мирного, Левицького й ін. Не треба вимагати декламації слово в слово, діти самі знайдуть слова, коли твір художній і захопить їх» [2, с. 215].

С.Русова у своїх статтях пропонує вчителям конкретні твори письменників, які доречно було розглядати у початковій школі. І це не такі, на перший погляд, прості поради, оскільки треба враховувати специфіку того часу: книжок для читання, виданих українською мовою було небагато і не кожен читач міг дозволити собі купівлю книги.

Повертаючись до історії, слід згадати про створення прогресивною інтелігенцією наприкінці XIX ст. Товариства грамотності, метою якого було розповсюдження грамотності серед населення. Товариство приділяло особливу увагу створенню навчальної літератури для народних та недільних шкіл. Важливий напрямок діяльності Товариства-видання книг для народу. Створена комісія розглянула 44 рукописи, із яких лише 8 були придатними до друку. Серед них, поряд з поемами Т.Шевченка були відзначені твори С.Русової «Дніпро та Придніпров'я» та «Джузеппе Гарібальді» [2, с. 60].

У 1911 році вийшов підручник С.Русової «Початкова школа», який був написаний українською мовою.

У змісті початкової освіти С.Русова виділяла математику. У своїй роботі «Нова школа» вона писала, що для вивчення цього предмету необхідно брати приклади з життя, сполучати арифметику з геометрією: «Учням дають важити всякі речі, дають міряти клас, двір і ін.; доручають купувати що-небудь, щоб вони самі практично рахували гроші й доходили до різних складних комбінацій усяких чисел. Завдання береться з життя довкола дітей, і таким чином, малюнками, геометричними, землемірними й іншими вправами діти активно навчаються всіх числових викладів, які й складають зміст елементарної арифметики» [4, с. 214].

Так само, на конкретних прикладах з оточуючого середовища необхідно брати матеріал для природознавства. Русова зазначає, що «діти хоч і мають багато самостійних спостережень над птаством, над комашками, та їхня думка не зупиняється на всяких окремих явищах того життя, що йде навкруги, не зв'язує

їх до купи, не може передбачити багатьох наслідків тих явищ»[209]. І в знаходженні зв'язків, закономірностей у природі повинен допомогти вчитель. С.Русова звертається до іноземного досвіду викладання природознавства, який полягає в тому, що спочатку повинно бути спостереження, емпіричний досвід, а потім під керівництвом учителя узагальнення й висновки. У своїх працях педагог наголошує на тому, що вчителю необхідно мати хоч малесенький клаптик землі, на якій можна проводити досліди. Вивчаючи природу, Русова пропонує звертати увагу дітей на її красу, втілюючи потім ці образи у малюнки, вишиванки, вироби з дерева тощо. Більш того, вона пише: «на чолі початкової науки повинно стояти природознавство; як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкраща дисципліна розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків, як предмет, що має найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини» [4, с. 209].

У програмі початкової освіти, яку ми розглядаємо, знаходимо предмети, які відсутні у сучасних програмах: це географія та історія. Не так давно дослідники знайшли в архівах підручник «Початкова географія», написаний С.Русовою і датований 1911 роком. Це була перша систематична україномовна навчальна книга з цього предмета (раніше у читанках уміщувалися лише окремі статті, що розповідали про різні країни). В підручнику окрім головних фактів із загальної географії подавався у спеціально виділеному параграфі матеріал про Україну. Цей підручник передруковувся двічі (обидва рази у 1918 році).

Історія України викладалася у І-ІІІ класах у гімназіях для хлопчиків паралельно з історією Росії. Ось що писала з цього приводу С.Русова: «Намічаючи дві нові науки навчання в новій національній школі, ми маємо на увазі не викладання їх, як окремих дисциплін, а як гармонійне освітлення всього рідного оточення учнів, щоб вони якомога краще вчилися свідомо ставитися і до природи своєї місцевості, проходячи таким чином і фізичну географію, і до своєї історичної минувшини. Навчання таке найкраще проводиться не тими або другими підручниками, а екскурсіями з учнями і ближніми, і більш далекими (по змозі) до тієї або другої місцевості, цікавої чи з географічного, чи з історичного, чи з економічного боку; наприклад, пройти або човном проїхати по річці, піти або поїхати на Дніпрові пороги, на збір винограду в Херсонщину чи в Таврію, на ярмарок, на поле Берестечко, або на могилу Шевченка і т. ін.» [3, с. 296].

Велику увагу приділяла С.Русова виховній роботі. Причому

вона пропонує різні форми організації цієї роботи з детальними рекомендаціями. Так, обов'язковим педагог вважає наявність біля школи власного майдана і земельної ділянки, де «шкільна молодь могла б вільно гратись, організовувати гурткові ігри. Бажано скласти збірку улюблених руханок в тій або іншій місцевості і, одкидаючи усі занадто грубі, некультурні ігри, знайомити школярів із новими руханками, напр., з Галичини, з Московщини й з інших країн. Треба через ігри виховувати селянську молодь якомога шляхетніш, щоб знищити нахил до хуліганства, яке є наслідком некультурних обставин, в котрих без виховання, без жадного культурного впливу гине наша селянська молодь»[4, с. 217].

З цією ж метою С.Русова пропонує поширювати знання про українські свята та про культурне святкування. Вона пише, що організацію свят доречно пристосовувати до етнографічних свят народу: «на Різдво-вечір колядок, вечір вертепу, ялинка й т. ін.; весною вечір русальчин, вечір веснянок; можна зробити дуже гарно день першої сіянки, першої посадки дерев тощо. В кожнім святі треба єднати народне, національне, фольклорне з загальнокультурним і давати щось естетичне, красне й радісне веселе. В радощах лежить усе світле, що зазнає дитина в своїй молодості, що дає потім утішний спомин дорослому. Треба, щоб школа огорнула дитину ласкою, викликала всі її активні творчі сили, зацікавила до науки, розвинула етичну й громадську свідомість…» [4, с. 217].

У багатьох своїх роботах С.Русова закликає до створення місцевих-шкільних або районних музеїв спільними зусиллями вчителів і учнів. Її слова: «Ми всі так мало знаємо нашу Україну, географічної свідомості в нас так мало, а вона так потрібна нам - ми мусимо свідомо носити ймення українців, знати всі скарби, що заховані в Українській землі» здаються ще актуальнішими сьогодні [3, с. 296]. Причому, педагог серед експонатів такого, за її словами, «історико-географічно-природознавчого музею» бачить «сухі рослини, метелики, шкідливі кузьки, шкури шкодливих звірят, каміння, старовинне вбрання, черепки старовинного посуду, старовинні ікони й ін. Усе, по чому учні можуть ознайомитися з сучасним і колишнім життям. народу.

У багатьох своїх роботах С.Русова пропагувала гуманні відносини, які повинні скластися в школі між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу. Вона закликає до створення того позитивного середовища, яке сьогодні в педагогіці називають особистісно-орієнтованою системою навчання. Більш того,

будучи все життя носієм ідеї націоналізації школи, Софія Федорівна зауважує, що «культурно, педагогічно поставлена національна школа ніколи не приводить ані до обмеженого безпросвітного шовінізму, ані до людожерства. Вона викликає свідоме відношення і до своєї людності, і до чужих, вона пробуджує зацікавлення в учнях, і це зацікавлення тягне їх знати щодалі ширші обрії, ставати свідомими діячами у всесвітньому культурному житті всіх народів-братів» [3, с. 297].

Довгі роки ім'я Софії Федорівни Русової рідко зустрічалося на сторінках педагогічної літератури, досі в Україні не опубліковано повну збірку її творів. Ювілейна дата-150 років з дня народження-надихнула нас звернутися до педагогічної спадщини цієї унікальної жінки, яка переживши і правління Миколи II, і лютневу революцію, і події жовтня 1917 року, і гетьманське правління в Україні, все життя присвятила великій меті: розбудові та становленню національної української школи.

Ми також живемо й працюємо у складні, переломні часи. Тому сьогодні актуальні ті ж самі слова, із якими зверталася С.Русова до своїх сучасників: «Чого ми стали замислені на роздоріжжі перед новими обов'язками? Життя не жде: воно нас кличе до роботи, і доля, щастя нашого народу залежить від того, як ми переведемо в життя дороге, велике гасло: вільна національна школа для виховання вільної, свідомої, дужої нації» [3, с. 297].

Література:

1. Мосіяшенко В., Задорожна Л., Курок О. Історія педагогіки України в особах: Навч.посібник. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – С. 174-180.
2. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч.посібник / О.В.Сухомлинська та ін.; за ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304с.
3. Русова С. Націоналізація школи. Вибрані твори. – К.: Вища школа, 1998. – С. 293-297.
4. Русова С. Нова школа.Вибрані твори. – К.: Вища школа, 1998. – С. 207-218.

Славневська Н.Г.*

СОФІЯ РУСОВА ПРО ФІЗИЧНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

С. Русова – палкий патріот національного виховання. Вона була переконана, що виховання справжнього громадянина своєї

* © ***Славневська Н.Г.***

держави необхідно розпочати вже з наймолодшого віку. Педагог вважала, що в людині з перших років її життя закладаються духовність, національна самосвідомість. У своїй діяльності С. Русова приділяла велику увагу розробленню й розв'язанню проблем дошкільного виховання. Педагог глибоко розкрила питання естетичного виховання у своїх працях, таких як «Дошкільне виховання», «Націоналізація дошкільного виховання», «Нові методи дошкільного виховання» і інше. Просвітителька розробила мету і завдання дошкільного виховання, визначила форми й методи організації навчально-виховного процесу, склала орієнтовну програму роботи з дітьми дошкільного віку.

Фізичний розвиток дітей дошкільного віку є невід'ємною складовою цілісної й комплексної системи С. Русової. Вона вважала, що необхідно формувати гармонійно розвинену особистість. Для цього необхідно знати й розуміти фізіологію дитини. Просвітителька пропонує педагогам замислитись: що таке дитина? Чи відрізняється вона від дорослої людини? Чим відрізняється у фізичному плані?

Софія Русова зауважує, що: «Дитина – зовсім окремий фізичний і духовний організм», який має «осібні анатомічні і фізіологічні ознаки, й перш за все відрізняється тим, що всі органи, всі частини тіла – у стані росту, розвитку» [4, с. 44]. Педагог зробила висновок, що під фізичним розвитком ховаються якісні зміни, які відбуваються під час становлення, зміцнення й удосконалення фізичних задатків, сил і можливостей дитини. Також дуже важливо звернути увагу на здоров'я дитини, на яке впливає соціально-організоване виховання.

Цей видатний педагог спирається у своїй роботі на новітні досягнення педагогіки, психології, фізіології, медицини. Велике значення має і її власний педагогічний досвід.

В житті дитини дошкільного віку С.Русова визначила такі «головні критичні моменти»:

1) Народження.
2) Прорізування зубів.
3) Швидкий розвиток мозку (четвертий-сьомий рік).
4) Статева зрілість.

Життя дитини до восьми років С.Русова називала «періодом загального формування тіла й душі» [2, с. 15].

Однак цей видатний педагог зауважує, що кожна дитина індивідуальна, розвивається по - різному, хоча на перший погляд всі діти однакові. На це сприяють різні обставини: соціальні та економічні умови життя родини, в якій народилася дитина, місце,

екологія, клімат, де вона живе.

«На дітях як на дуже чулих істотах відбувається вплив не лише загального клімату, а навіть кожної окремої доби-весни, літа, зими, осені й різні години дня» [4, с. 28-29]. Фізичне життя дитини йде більш інтенсивно восени і зимою: з жовтня й до січня збільшується зріст дитини, годівля організму. Найбільш росте вгору дитина з лютого, січня, і майже зовсім не збільшується з лютого до травня. Разом з цим іде розвиток м`язової сили. «М`язова сила виявляється більш літніми місяцями, коли духовна сила навпаки спадає» [4, с. 28-29]. С.Русова поділяла думки зарубіжних дослідників, які вивчали дитячий організм. Вона була впевнена, що ці періоди росту і розвитку дитини, які звуться ритмом її росту, потрібно враховувати у виховному процесі: відпочинок дітей. Треба погодитись, що найбільший занепад психічної енергії припадає на літні місяці: «…зимою йде найбільш інтенсивно психічне життя, а саме з жовтня до січня. В березні й квітні помічають, що психічна сила дитини слабіє і за літо виявляється більш мускульна енергія. С.Русова вважає, що дитяча енергія змінюється не тільки під час зміни пор року, але й змінюється протягом дня. Це вихователі дитячих душ повинні знати й враховувати, коли розподіляють час на заняття, фізичні ігри, також відпочинок. С.Русова робить висновок, що оточення кожної дитини має великий розвиток: «Родинні розрухи, недобрий харч, гострі соціальні явища – усе відбувається на дитині, усе впливає на її зріст і розвиток»[2, с. 16]. Помешкання на погляд педагога має вагоме значення для фізичного стану і розвитку дитини. Наприклад: живе велика родина, в якій мешкає велика кількість дітей. Помешкання цієї сім'ї складається з однієї кімнати, воно не відповідає ніяким санітарним нормам. В цій сім'ї діти мають поганий стан здоров'я, в цих сім'ях великий відсоток смертності. „Серед дітей, які живуть у помешканні, що складається з одної хати (кімнати), смертність дітей 32,7%, у двох хатах – 21,7%, у чотирьох хатах – 11,7%. Ці цифри-досить яскравий показник, «– має таки думки й висновки просвітителька [2, с. 16]. Але вона продовжує аналізувати: «Також помічаємо відміну в базі дітей, що користуються помешканням з чотирьох хат; між цими дітьми вага розрізниться у хлопців на 11,7 фунтів; у дівчаток на 10,5 фунтів. Так само одстають діти в зрості своєму, живучи в одній хаті...» [2, с. 16].

Харчування дітей завжди було й буде головним чинником фізичного здоров'я. Цьому моменту (питанню) С.Русова приділяє особливу увагу. Педагог дотримується пропозицій М.Монтессорі.

Вона радить, щоб дітям батьки давали їжу, яка насичена цукром і жирами, щоб було багато вуглеводів і білка. Коли дитина досягає трирічного віку, їй необхідно давати більше м'яса. Дитячий раціон має бути насичений овочами, фруктами, молоком, яйцями. Повинні входити до раціону – хліб, масло, риба, лимонний сік. Їжа, яку пропонують дитині дорослі, повинна повноцінно сприйматись організмом маленької дитини. Для цього необхідно годувати дитину в певні години, а саме чотири рази на день. Педагог була переконана, що не треба забороняти дітям спілкуватися, розмовляти під час їди. Виникає питання: «Чому?». Тому що, коли дитина має гарний настрій, «вона їсть з більшої охотою й та їжа краще перетравлюється нею на користь її тіла» [2, с. 16]. Але С.Русова пропонує вимоги до вихователів, щоб вони привчали дітей до певних правил поведінки, чемності, етичного поводження за столом:

- привчати обов'язково мити руки перед їжею;
- звертати увагу на те, щоб діти не бруднили скатертини;
- вчити дітей правильно тримати й користуватись виделкою, ложкою, ножем.

«Щоб не давати дітям слабіти, треба часто вважати їх, треба стежити, щоб їжа давала дитині все, що потребує її організм, і сприяла фізичному розвиткові дитини» [2, с. 16]. Такі поради дає просвітителька. Також вона наводить дані про вагу нормальної дитини:

- два роки – 11 кг;
- три роки – 12,4 кг;
- чотири роки – 13-14 кг;
- п'ять років – 15-15,5 кг;
- шість років – 17,7-17,8 кг;
- сім років – 19,7-18,8 кг;
- вісім років – 21,6 – 19 кг.

Познайомившись із дослідницькою роботою С.Русової, можна зробити висновок, що вона приділяє велику увагу розпорядку дня маленької дитини. Діти, які знаходяться у віці дошкільнят, повинні спати не менше 13 годин. Лікарі того часу радили організувати день дошкільника так: о 7-й годині дитина встає, вмивається, потім перший сніданок; обов'язково робота на свіжому повітрі з 8 до 9 години ранку (це може бути і приміщення з відчиненими вікнами); з 9 до 12-ї години рухливі ігри, прогулянки на свіжому повітрі; о 12-й годині – обід; після обіду – сон не менше однієї години; з 14 до 16-ї години – знову ігри або праця на свіжому повітрі; о 16-й годині – полуденок; з 16.30 до 17-ї години – заняття; з 17 до 19-ї – екскурсія; о 19- й – вечеря;

потім – приготування до сну; о 20-й – дитина лягає в ліжко, починається відпочинок, сон. С.Русова поділяла думки тогочасних лікарів. «Такий склад життя дуже гарно впливає на тіло й на дух дитини, дає здоров'я й рівновагу в настрій, що забезпечує гарні здобутки виховання», – констатує педагог [2, с. 17].

Дитина росте, розвивається, багато рухається. Їй надзвичайно корисне свіже повітря. Вивчаючи роботи педагога, помітно, що С.Русова наполегливо радить вихователям використовувати у роботі з дітьми рухливі ігри, гімнастичні вправи, дитячу працю, навіть заняття проводити якомога частіше в саду, лісі, полі, або хоча б на веранді. У своїх роботах вона наводить приклади деяких шкіл Німеччини. В цій країні діти весь час знаходяться на свіжому повітрі. Це впливає на краще навчання, ці діти більш здорові, рухливі, вищі на зріст.

Не тільки батьки, але й вихователі повинні піклуватися фізичним розвитком дитини дошкільного віку. Вихователі дитячих сердець повинні турбуватися за здоров'я дітей, яких вони виховують і з якими проводять багато часу. У будь-якому дошкільному закладі повинні приділяти багато уваги гармонійному фізичному вихованню дитини:

- це сприятиме правильному розвиткові;
- зміцнюється здоров'я дитини;
- створюються умови для кращого, розумового, морального, естетичного, трудового виховання.

Отже рухливі ігри, на думку С.Русової, є основою фізичного виховання дітей дошкільного віку. Педагог проаналізувала педагогічну цінність ігри. Вона зробила такі висновки: «Вона (гра) задовольняє найкраще вимогу дитинства в активності, в різноманітних рухах» [2, с. 47]. Завдяки іграм тіло робиться гнучким, виробляється м'яка пластичність рухів, їх координацію тощо. «Рухавки зміцнюють м'язні, викладають координацію рухів, здатність угадувати й творчу енергію. Увесь організм від них зміцнюється, набирає сили й використовує з життя усе, що воно може дати приватного задля того або другого віку дитини» [2, с. 49].

Радісно дивитись в очі здорової, веселої дитини. Вона має добрий настрій, багато енергії, ладно гратися увесь день:

- коли вранці піднімається із свого ліжка;
- коли вмивається й дивиться у дзеркало;
- коли сідає снідати, обідати;
- коли гуляє;
- коли ввечері готується до сну.

С.Русова радить, що не варто при цьому стримувати

дитину, не треба постійно робити їй зауваження, чи лаяти або карати за веселі пустощі. Адже у маленької дитини згасає веселий оптимізм, якщо вона постійно отримує зауваження чи покарання від дорослих і в „природний жвавий настрій ввіходить щось сумне, важке, штучне» [2, с. 49]. Просвітителька весь час нагадує, що дитячі ігри, які потребують від дитини швидкого бігу, лазання, стрибків, бажано проводити на свіжому повітрі. Проводити їх треба не тільки, коли тепло, а й коли на вулиці холодно. Навіть взимку діти не повинні ховатись по теплих кімнатах, а навпаки, якнайбільше часу проводити надворі. Вони мають гратися зі снігом, кататися на лижах, ковзанах.

Софія Русова пропонує свою методику проведення рухливих ігор з дітьми:

– по-перше, вихователь сам обирає таку гру, яка б була корисна дітям у фізичному і в духовному плані;

– по-друге, перед початком цієї гри потрібно підготувати дітей. Необхідно дуже добре пояснити правила цієї гри, потрібно передати дітям свій добрий настрій , захопити їх;

– по-третє , допомогти дітям гуртом обміркувати, простежити порядок гри.

Обов’язково дати дітям змогу висловити свої думки, побажання. Після того, як буде проведена така робота, спочатку сам вихователь повинен узяти участь у цій грі. Потім він залишає дітей і надає змогу грати їм самостійно. Щоб рухливі ігри мали найкращій вплив, С.Русова радить проводити їх з ініціативи самих дітей. В цій ситуації вихователь не може дітей примушувати, диктувати їм своє, бо такі обов’язкові ігри вже не будуть дитячими іграми. «Бажано, – писала С.Русова, – щоб наше керування, втручання було якомога менше настирливим, щоб діти грали залюбки, щиро, з захватом, хоча б гра й була вигадана дорослими й добре дітям вияснена."[2, с. 48]. В цьому судженні, як і в багатьох інших , міститься головне правило виховання за Софією Русовою: «Дітей не треба ні до чого силувати, хай в саду панує дисципліна розумної ласки.» [3, с. 21].

Просвітителька вважає, що своє окреме значення для розвитку дитини мають і так звані неорганізовані вуличні забави дітей: «Скільки в них виявляється енергії, самоутримування, веселощів й творчості, й товариського породження. Їх треба записувати й деякі вводити в наші дошкільні організації: майдани, дитячі садки, захисники» [2, с. 49].

Така гра є не тільки вагомим чинником фізичного розвитку дитини, а й необхідним чинником виховання взагалі. Тому Софія

Русова приділяє велику увагу національним іграм: «За всіх часів усі народи мали свої національні ігри і в них виявляли свої особливі, оригінальні риси, свої нахили, напрямки думок» [2, с. 44].

Педагог наводить приклади історії світової культури, а також історії культури українського народу. Софія Русова доводить, що всі народні ігри, з якими знайомиться дитина (забавки, розривки, лови тощо), виникли не лише заради розваги; вони задовольняли вимоги життя (незгасаючі війни, виживання в надзвичайно складних життєвих обставинах, змагання зі стихійними силами природи тощо). Ці ігри розвивали в дітях силу, спритність, винахідливість.

Українські діти з особливою цікавістю знайомляться з іграми свого рідного українського народу. Із самого дитинства, змалечку в їх пам'яті живуть знайомі персонажі українських ігор і казок такі, як Мишка-скреботушка, Жабка-скрекотушка, Зайчик-побігайчик, Ведмідь з «Рукавички»; Вовк, Коза – мати з Козенятами з «Кози – Дерези»; Журавель і жабки з «Унадився Журавель» та ін.. Багато українських ігор захоплює дітей не тільки рухами, стрибками, а й супроводженням пісень. До них належать „Кривий танок», «Ой учора орав...», Ой за гаєм, гаєм...», «Горобчику», «Лебідь», «Вийшли в поле косарі...» тощо [3, с. 15-26].

Робимо висновок, що народні ігри розвивають дитину як фізично, так і духовно:

– ці ігри розширюють і ускладнюють репертуар рухів дитини;
– збуджують інтерес до мистецтва;
– формують любов до рідного краю, народу;

«Гра – найвидатніша форма природного розвитку. У грі беруть участь інстинктивні нахили і природний склад душі (характер), що повстає від спадщини й потрібен людині задля майбутньої діяльності», – ці думки американського психолога Дж. Болдуїна поділяє і Софія Русова. [2, с. 46-47]

Отже, організація фізичного виховання, за Софією Русовою, передбачає:

1) врахування особливостей дитячого організму (ритм росту, індивідуальні особливості розвитку дітей);
2) наявність відповідного приміщення;
3) добре харчування;
4) упорядкований і організований день;
5) проведення різноманітних рухливих ігор;
6) максимальне використання свіжого повітря під час гри, праці, занять.

У своїх роботах Русова показала роль фізичного розвитку і фізичного виховання у процесі формування гармонійно – розвиненої особливості; практично й теоретично довела потребу впровадження фізичного виховання в дошкільні заклади.

В наш час у сучасних дошкільних закладах однією з головних проблем також є проблема фізичного розвитку і фізичного виховання дітей. Вихователі вивчають із дітьми рухливі ігри, навчають їх правильно виконувати правила ігор. Багато з цих ігор озвучуються піснями, приказками. В сучасних дошкільних закладах приділяється багато уваги відпочинку на свіжому повітрі як улітку, так і взимку. Тому ми бачимо, що думки, висновки, положення української просвітительки Софії Русової співзвучні концепції організації дошкільного виховання в нашій країні.

Література:

1. Русова С.Ф. Вибрані твори. – Київ: Освіта, 1996.
2. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918.
3. Русова С.Ф. Націоналізація дошкільного виховання // Світло. – 1912. – №4; 1913. – №5.
4. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав-Ляйпціг, 1924.

Слюсаренко Н.В., Крижній В.А.*

СОФІЯ РУСОВА ПРО ВИХОВАННЯ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ

На сучасному етапі становлення української держави спостерігається підвищення інтересу до видатних постатей минулого, які свого часу зробили значний внесок у розвиток національної системи освіти, педагогічні ідеї яких і сьогодні заслуговують на увагу науковців та педагогов-практиків. Серед них особливе місце посідає Софія Федорівна Русова – видатний педагог-практик, державний і громадський діяч, письменниця і науковець, автор понад 150 науково-педагогічних праць.

С. Русова була переконана, що виховання справжнього громадянина своєї держави потрібно розпочинати з наймолодшого віку, що духовність та національна самосвідомість закладаються в людині з перших років її життя. Тому у своїй практичній і теоретичній діяльності вона велику увагу зосередила на розв’язанні проблем дошкільного виховання. Так, у багатьох працях просвітительки («Дитячий сад на національному ґрунті»,

* © ***Слюсаренко Н.В., Крижній В.А.***

«Націоналізація дошкільного виховання», «Дошкільне виховання», «Нові методи дошкільного виховання») глибоко висвітлено питання розумового, морального, естетичного, трудового виховання дітей дошкільного віку.

Вона мала свою думку щодо мети і завдань дошкільного виховання, склала орієнтовну програму роботи з дітьми дошкільного віку, визначила форми і методи організації навчально-виховного процесу. Думки, ідеї, положення С. Русової стосовно проблем дошкільного виховання становлять цілісну систему поглядів, яку сучасні науковці називають оригінальною концепцією українського педагога [7, с.146]

Педагог розглядає навчально-виховний процес як суто національний феномен, що має виходити з потреб та інтересів народу, базується на досягненнях культури і науки, традиціях народу. Цей її потяг до національного виростає з ідейно-політичного руху української інтелігенції проти національного приниження, меншовартості, за розвиток своєї культури на основі справедливості, свободи й права.

Український просвітницький рух, у якому брала активну участь Софія Русова, виробив свої вимоги щодо організації та функціонування школи та виховання. Серед них: національне виховання (його засади – рідна мова, культура, традиції), природовідповідність та формування дитини у праці. Ці ідеї С. Русова конкретизувала і розвинула у своїх статтях, виступах, лекціях, на практиці, у видавничій діяльності. Висуваючи на перше місце своє національне, вона толерантно, уважно й неупереджено ставилася до чужого, пропагувала, переносила на національний ґрунт те, що видавалося їй корисним, значущим для розвитку науки, освіти, культури [8, с. 55]. Національна школа, за глибоким переконанням Софії Федорівни, є головною кузнею національної самосвідомості. І навпаки, чужа школа – то диявольські жорна, що перемелюють не тільки свідомість нації, а й саму націю [1, с. 15].

Великий педагог вибудовує свою систему дошкільного виховання, наголошуючи на необхідності виховання дошкільнят на національному ґрунті. Завдання дитячого садка, вважає С. Русова, не лише збудити в дитині її здібності, цікавість, виховати почуття, а й прищепити любов до рідної культури за допомогою дидактичних матеріалів, ігор, забав, праці, що притаманна лише українському народові. Діти мають виростати з цієї культури, щоб потім її збагачувати. Виховання та навчання повинні ґрунтуватися на пошані особи – як індивідуальної, так

і особи національної. Рідна мова у вихованні й освіті – найкращий інтимний провідник думок, почуттів, вражень [8, с. 56].

Основна мета дитячого виховання, за Софією Федорівною, це розвиток суспільного, громадського індивідуалізму дитини, бо індивідуалізм, що ґрунтується на найкращих здібностях дитини, вливаючись у соціальний колектив, яким є суспільство, додає до гармонійного життя його свій властивий тембр і тон [3, с.152-153].

Невід'ємною складовою цілісної і комплексної педагогічної системи просвітительки є фізичне виховання дітей дошкільного віку. Педагог наголошує, що хоч би і здавалися на перший погляд усі діти однаковими, але існує дитячий тип у всіх народів, кожна дитина – індивідуальність, саме тому і фізично діти розвиваються по-різному. На це впливають такі обставини: соціальні та економічні умови життя родини, в якій народилася дитина, місцевість, екологічний стан, кліматичні умови. З цього приводу педагог писала: «На дітях як на дуже чулих істотах відбивається вплив не лише загального клімату, а навіть кожної окремої доби – весни, літа, зими, осені й різні години дня. Фізичне життя дитини йде більш інтенсивно восени і зимою: з жовтня й до січня збільшується зріст дитини, годівля організму. Найбільш росте вгору дитина з лютого до серпня. Вага найбільш зростає з липня до січня, і майже зовсім не збільшується з лютого до травня. Разом з цим іде розвиток м'язової сили... М'язова сила виявляється більш літніми місяцями, коли духовна сила, навпаки, спадає» [6, с. 28-29]. Вона вважала, що ці періоди росту і розвитку дитини потрібно враховувати у виховному процесі, та наголошувала на необхідності складання доцільного та обґрунтованого графіку роботи та відпочинку дітей.

Великий вплив на фізичний розвиток дитини, на думку С.Русової, має оточення: сімейні негаразди, погане харчування, адже все це відбивається на дитині, все це впливає на її розвиток. Просвітителька звертає увагу на вагоме значення помешкання для фізичного стану і розвитку дитини, пише, що в бідній родині, де багато дітей, де помешкання складається лише з однієї кімнати і не відповідає санітарним нормам, поширеним явищем є поганий стан здоров'я дітей, а тому спостерігається великий відсоток смертності.

Особливу увагу педагог звертає на харчування дітей як на один з головних чинників фізичного здоров'я. Згідно з пропозиціями М.Монтесорі, педагог радить давати маленьким дітям їжу, насичену жирами й цукром, а також вуглеводами і білками,

звертає увагу на те, що м'ясо корисне дітям віком після трьох років. У дитячому раціоні, на думку Софії Федорівни, повинно бути більше овочів, фруктів, масла, молока, яєць, хліба, риби, лимонного соку. Щоб їжа повноцінно сприймалась організмом дитини, потрібно годувати її в певні години, чотири рази на день. Педагог вимагає від вихователів привчати дітей до чемного, етичного поводження за столом: мити руки перед їдою, не бруднити скатертини, правильно користуватись виделкою, ложкою, ножем.

Значну увагу приділяє С. Русова розпорядку дня. Вона пише, що дітям дошкільного віку потрібно спати не менше 13 годин та протягом дня дотримуватись такого графіку: о 7-й годині вставати, вмиватися, потім перший сніданок; з 8 до 9-ї – робота на свіжому повітрі або у приміщенні з відчиненими вікнами; з 9 до 12-ї – рухливі ігри, прогулянки на свіжому повітрі; о 12-й годині – обід; після обіду – не менше години сну; з 14 до 16-ї години – ігри або праця на свіжому повітрі; о 16-й – полуденок; з 16.30 до 17-ї – заняття; з 17 до 19-ї – екскурсія; о 19-й – вечеря, потім – приготування до сну; о 20-й – сон. Педагог-практик пояснює, що для кожної дитини надзвичайно корисним є свіже повітря, а тому доцільно рухливі ігри, гімнастичні вправи, дитячу працю, навіть заняття проводити якомога частіше в саду, лісі, полі або хоча б на веранді [7].

Рухливі ігри С. Русова вважає основою фізичного виховання дітей дошкільного віку, оскільки завдяки їм тіло дитини робиться гнучким, виробляється м'яка пластичність рухів, їх координація.

Здорова, весела дитина ладна гратися увесь день: встаючи з ліжка, вмиваючись, обідаючи, гуляючи, готуючись до сну. І не варто при цьому, радить педагог, стримувати дитину, постійно робити їй зауваження чи взагалі за веселі пустощі, лаяти або карати, адже від надмірних зауважень чи покарань згасає веселий оптимізм дитини і у природний жвавий настрій увіходить щось сумне, важке, штучне.

Як уже зазначалося, дитячі ігри, передусім ті, що потребують від дитини швидкого бігу, стрибків тощо, просвітителька пропонує проводити на свіжому повітрі. Вона зазначає, що навіть взимку не треба ховатись по кімнатах, а навпаки, якомога більше часу бути на дворі, гратися зі снігом, кататися на лижах, ковзанах.

С. Русова пропонує свою методику проведення рухливих ігор з дітьми:

по-перше, вихователеві потрібно обрати таку гру, яка була

б корисна дітям і в фізичному, і в духовному плані;

по-друге, пропонуючи дітям обрану гру, потрібно захопити їх своїм настроєм, добре пояснити правила гри;

по-третє, слід гуртом обміркувати порядок гри, дати дітям змогу висловити свої думки й побажання.

Після такого приготування вихователь повинен спочатку сам брати участь у грі і лише після цього можна залишати дітей одних. Щоб рухливі ігри мали найкращий вплив, просвітителька радить проводити їх з ініціативи самих дітей. Тут не може бути ніякого примусу, диктату, адже тоді такі обов'язкові ігри вже не будуть дитячими [7, с. 149].

Своє значення для розвитку дитини, на думку педагога, мають і так звані неорганізовані вуличні забавки дітей. Говорячи про гру як про вагомий чинник фізичного розвитку дитини, зокрема і як про чинник виховання загалом, С. Русова приділяє значну увагу національним іграм. На прикладах історії світової культури, історії культури українського народу вона доводить, що всі народні ігри (забавки, розривки, лови тощо) виникли не лише заради розваги, вони задовольняли вимоги життя (змагання із стихійними силами природи, виживання в надзвичайно складних життєвих обставинах тощо), розвивали силу, спритність, винахідливість.

Педагог була переконана, що народні ігри розвивають дитину і фізично, і духовно: розширюють і ускладнюють репертуар її рухів, збуджують інтерес до мистецтва, формують любов до рідного краю, народу, виховують почуття товариськості, дисципліни; що гра –найвидатніша форма природного розвитку, бо в ній беруть участь інстинктивні нахили і природний склад душі (характер), що постає від спадщини і потрібен людині задля майбутньої діяльності [7, с.151].

Цінною є думка педагога про роль природних вправ у фізичному розвитку дітей. Такі види фізичних вправ, як бігання, стрибання, купання в річці, прогулянки в ліс, збирання грибів, ягід, різного роду рухливі ігри, – доступні всім дітям і не вимагають спеціальної організації з боку батьків. Останнім необхідно всіляко заохочувати дітей до такої діяльності [4, с.144].

Організація фізичного виховання, за С. Русовою, передбачає: урахування особливостей дитячого організму; наявність відповідного приміщення; добре харчування; упорядкований і організований режим дня; проведення різноманітних рухливих ігор; максимальне використання свіжого повітря під час гри, праці, занять, забезпечення фізичного розвитку кожної дитини.

Під фізичним розвитком вона розуміла якісні зміни, що відбуваються у становленні, зміцненні й удосконаленні фізичних задатків, сил і можливостей дитини, а також її здоров'я під впливом соціально організованого виховання.

С. Русова виокремила соціальні групи («соціальні одиниці»), які найефективніше впливають на виховання дітей:

- родина («але треба, щоб у неї не вимагалось занадто великого підлягання дитини авторитетові батьків»);
- дошкільні заклади (ясла для немовлят, дитячі садки, дитячі хати, ігрові майдани);
- школа («в якій соціальні потреби й змагання мають урівноважитися і з якої мають виходити ані люде законсервовані в традиціях минулого, ані мрійники-ідеалісти, не здатні до практичного сучасного життя») [2, с.120].

Усі ці соціальні групи повинні дбати про здоров'я дітей, правильний розвиток, створювати умови для кращого фізичного, розумового, морального, естетичного, трудового виховання.

Важливо, що основні положення, висновки української просвітительки співзвучні сучасній концепції організації дошкільного виховання в нашій країні, а тому ретельно опрацьовуються науковцями. Її педагогічні твори вивчають у педагогічних училищах та вузах України. Але найкращим поцінуванням педагогічної спадщини і життєвого подвигу педагога є те, що сьогодні десятки, а може, й сотні дошкільних закладів України в основу освітньо-виховного процесу закладають ідеї Софії Русової. Це дошкільні заклади Києва, Харкова, Херсона, Черкащини, Сум, Чернігова, Львова, Тернополя та інших міст нашої держави [5, с.13].

Варто пам'ятати, що Софія Федорівна Русова – не лише видатний вітчизняний педагог, а й основоположник української дошкільної педагогіки та автор оригінальної концепції національного дитячого садка. Її педагогічна спадщина заслуговує на подальше вивчення і популяризацію.

Література:

1. Губко О.Т. Формування національної свідомості юнацтва у світлі ідей Софії Русової // Жива вода. – 1992. – № 4. – С. 13-15.
2. Джус О.В. Творча спадщина Софії Русової періоду еміграції: Монографія. – Івано-Франківськ: Плай, 2002. – 260 с.
3. Качкан В. Просвітницький вогонь Софії Русової // Прикарпатська правда. – 1993. – 26 травня.
4. Коваленко Є.І., Пінчук І.М. Освітня діяльність і педагогічні погляди С.Русової / За ред.. Є.І. Коваленко. – Ніжин: НДПІ, 1998. – 214 с.
5. Проскура О. Педагог і діяч С. Русова (1856-1940) // Дошкільне

виховання. – 1996. – № 3. – С. 12-13.
6. Русова С.Ф. Дошкільне виховання. – Катеринослав, 1918.
7. Сергєєва В.Ф. Софія Русова про фізичний розвиток дітей дошкільного віку // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 146-151.
8. Сухомлинська О.В. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки // Початкова школа. – 1996. – № 9. – С.54-56.

Стребна О.В.*

СОФІЯ РУСОВА – УЧЕНИЙ, ПЕДАГОГ, ГРОМАДСЬКИЙ ДІЯЧ (ДО 150-РІЧЧЯ З ДНЯ НАРОДЖЕННЯ)

Найдорожчий скарб у кожного народу – його діти, його молодь, й що свідоміше робиться громадянство, то з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя.

Софія Русова

У плеяді педагогів і психологів, які зробили вагомий внесок у розвиток школи і педагогічної думки в Україні у перші десятиріччя ХХ ст. Софія Русова займає особливе місце поряд з І.Стешенком, Я.Чепігою, Я.Яремою, подружжям Лубенців.

Софія Федорівна Русова – видатний педагог, етнограф, мистецтвознавець, історик, письменник і громадський діяч, одна із засновників жіночого руху в Україні, вірна і талановита її дочка, яка створила концепцію національної освіти та присвятила своє життя творенню національної нової школи. Вона – автор наукових монографій з педагогіки, психології, підручників, програм. Золоті джерела праць Софії Русової – не тільки історія педагогічної і психологічної думки, а й цілком сучасний, із сьогоднішніх позицій погляд на загальну проблему школи й освіти, визначення її цілей, завдань, основних принципів побудови змісту, форм і методів організації виховання і навчання. Своєю багатогранною громадською й педагогічною діяльністю вона заслужила глибоку шану співвітчизників і міжнародної інтелігенції.

Своє велике серце, життя своє Софія Русова, дочка шведа і француженки (дівоче прізвище Ліндфорс) віддала країні, що стала її батьківщиною.

Біографічні відомості подаємо за книжкою Софії Русової «Мої спомини», що вийшла друком у Львові в 1937 р. [1].

* © ***Стребна О.В.***

Софія народилася 18 лютого в селі Олешня, на Чернігівщині, 1856 року. П'ята дитина в сім'ї, вона була такою кволою, що ніхто не сподівався, що виживе.

Мати Софії – Ганна Жерве – була французького походження, її родина емігрувала з Франції ще за часів скасування Нантського едикту в XVI ст. Дід матері, генерал Жерве, поліг на полі бою з військами Наполеона біля Липська, батько також був військовим. Ганна Жерве та її найближчі родичі були людьми високоосвіченими і входили в коло російської аристократії. Батько Софії – Федір Ліндфорс, швед за походженням, усю молодість пробув на війнах з поляками, турками, в Сибіру. Серед благодатної природи пройшло її дитинство. Батьки добре налагодили побут, господарство. Родина Ліндфорсів користувалася пошаною серед сусідів і селян.

Для виховання Софійки і навчання її французької батько запросив гувернантку, але між ними теплих стосунків не складалося. Дівчинка була сердечно прив'язана до сестри і тата, вони й були головними її вихователями і вчителями.

Коли Софійці було 10 років батько вирішує віддати землю в оренду й переїхати з дітьми до Києва. Там вона вступила до Фундуклеївської гімназії, де вчилася дуже добре. Сім'я жила відкрито, у домі бувало багато молоді. Серед гостей, що приходили до старших сестри і брата, особливо близьким було молоде подружжя Старицьких – Михайло Петрович ї Софія Віталіївна. З цією щирою і сердечною дружбою у родинне життя Ліндфорсів уперше ввійшов свідомий український елемент.

...Час іде. І от уже Софія Ліндфорс закінчує гімназію із золотою медаллю. Вона серйозно захоплюється музикою, виявляє великий інтерес до суспільного життя, щиро поділяє погляди сестри, брата, а щоліта працює в прекрасній родинній бібліотеці в Олешні — із захопленням читає Руссо, Вольтера, Гете, Шіллера, Діккенса.

У Софії були неабиякі музичні здібності, однак молода дівчина відкидає спокусу зайнятися музикою, мистецтвом, бо вирішує присвятити себе школі. Вона з сестрою їде до Петербурга по науку до кращих педагогів, вивчає досвід роботи шкіл та педагогічну літературу – твори Песталоцці, Руссо, Дістервега, Фребеля.

У своїх «Споминах» Софія Федорівна згодом писала: «…все, чого я вчила, я викладала на свій лад, переводячи на практиці великі думки філософів, педагогів: чи то була географія, чи французька мова, – я всього навчала без підручників і захоп-

лювала учнів усякого віку, і малих по дитячих садках, і дорослих на вечірніх курсах недільних шкіл… Душа дітей, їх задоволення – от що чарувало мене» [1, с. 204]. Свій перший дитячий садок Марія і Софія Ліндфорс відкрили в Києві 1871 року.

Життя сестер Ліндфорс було напруженим, цікавим і змістовним. Через Старицьких, з якими їх зв'язувала тепла дружба, Марія і Софія знайомляться з композитором Миколою Лисенком, Павлом Чубинським, Михайлом Старицьким, Михайлом Драгомановим, Олександром Русовим. Про Русова згодом Софія Федорівна писала: «Він перший відкрив мені красу української народної поезії, заговорив до мене українською мовою і без довгих промов та пояснень збудив у мене ту любов до нашого народу, що вже ніколи не покидала мого серця й керувала всією моєю працею довгі літа» [1, с. 34].

Під впливом Олександра Софія здійснила своє перше етнографічне дослідження – взимку в Олешні збирала й записувала колядки, щедрівки, пісні, обряди, казки. На цьому ґрунті між молодими людьми зароджується взаємна симпатія.

Олександр Русов їде в Петербург удосконалювати свою педагогічну освіту і працювати над дисертацією на ступінь магістра слов'янознавства. За ним вирушає і Софія. У 1874 р. в Петербурзі вони одружилися. За батька та за світилку були Микола та Ольга Лисенки. Молодий композитор підніс Софії та Олександрові безцінний весільний подарунок – власну рапсодію на пісню «Золоті ключі». У Петербурзі Русови цікавилися політичним життям, відвідували вівторки у Костомарова.

І от в цей час на Олександра Русова покладається надзвичайно складна і відповідальна місія – врятувати від загину заборонені рукописні вірші Тараса Шевченка. У 1875-1876 рр. подружжя здійснило в Празі всю роботу, пов'язану з підготовкою і виданням двох томів «Кобзаря», а потім і перевезенням його через кордон на батьківщину.

1876 р. подружжя повертається до Чернігова. Софія активно поринає в громадське і культурне життя, неспокійне, тривожне, навчає сільських дітей. Згодом, вже маючи двох маленьких дітей, вона зазнала арештів, перебування під слідством, ув'язнення без визначених звинувачень у Лук'янівськїй в’язниці. Куди б не закидали Русових життєві обставини – в Єлисаветград чи Харків, Одесу, Херсон чи Вінницю, в їхньому гостинному домі завжди знаходили підтримку члени місцевих громад, представники свідомої інтелігенції і дому цьому завжди складали належну шану. Усюди, куди б не закидала доля Софію

Федорівну, вона організовувала дитячі садки, недільні школи, народні читальні, вела широку просвітницьку роботу.

У 1902 р. в Петербурзі були організовані Громада і Добродійне видавниче Товариство. Саме це Товариство серед інших українських книжок видало два підручники Софії Русової – Початкову географію і Буквар.

Російсько-японська війна, що розпочалась несподівано в 1904 р., активізувала громадське життя в Петербурзі і, зокрема, привернула увагу до національного питання в Росії. У цей час Русов подає меморандум з проханням визволити українське слово з «кайданів заборони». Академія наук створила комісію для розв'язання питання про українську мову. У цій комісії під головуванням академіка О. Шахматова працювали два російські професори з літературного відділу Академії наук і як експерти – О. Русов, П. Стебницький, О. Лотоцький, С. Русова і В. Науменко.

Софія Федорівна згадувала, що на засіданнях комісії Шахматов вражав глибоким знанням української мови, її філологічних властивостей, історичного розвитку. У результаті копіткої роботи була складена спільна доповідь, у передмові до якої Шахматов відстоював незалежність української мови, право на визнання її саме як мови, а не діалекту.

У 1910 р. С Русова ввійшла до складу вчительської колегії комерційної школи і вчительського товариства під директорством професора П. Холодного, в Комерційному інституті вона викладає французьку мову. У той час у педагогічному житті сталася знаменна подія – почав виходити легальний український педагогічний журнал «Світло». Його організував талановитий молодий учитель з Полтавщини Григорій Шерстюк, співредакторами були Софія Русова і Спиридон Черкасенко.

Директор Фребелівського інституту, відомий російський педагог В. Фльоров запросив Софію Федорівну викладати курс дошкільного виховання. Київський Фребелівський інститут завдяки лекторському таланту професорів Зінківського, Русової та інших викладачів набув популярності в Саратові. Тут починає закладатися Фребелівське Товариство. Крім того, створювалися курси для місцевих учителів, куди запрошували українських лекторів. Софія Федорівна з приємністю згадувала аудиторію – вчителі були розвинені, цікавилися питаннями нової педагогіки, вони почувалися набагато вільніше в своїй російській школі, ніж українці у своїх школах, де доводилось учити дітей російською мовою.

Софію Федорівну запрошували читати лекції і про організацію дитячих садків для дітей робітників.

Поряд з інтенсивною просвітницькою діяльністю йшли щоденні теоретичні і практичні заняття із студентами Фребелівського інституту, робота з київськими студентами, допомога евакуйованим з України людям похилого віку та матерям з малими дітьми.

У 1916 р. Русова повертається до Києва. Вона викладає педагогіку у Фребелівському інституті, французьку мову – в Комерційному.

Лютнева революція 1917 р. принесла волю і в Україну. С. Русова стала членом Центральної Ради. В першому українському уряді секретарем освіти був Іван Стешенко. На його пропозицію Софія Федорівна очолила два відділи – позашкільної освіти і дошкільного виховання. Почалася велика робота. Відроджувались старі й організовувалися нові «Просвіти», створювалися дитячі садки.

Невдовзі, внаслідок другої революції та Брестського миру політична ситуація в Україні ускладнилася. Центральна Рада була змушена евакуюватися. Становище у Києві дедалі гіршало, політична влада змінювалася. Почалась евакуація уряду. У 1919 р. Міністерство освіти опинилось у Кам'янці, де на той час уже було відкрито Перший український університет на чолі з ректором І. Огієнком. Тут Софія Федорівна вела курс лекцій, водночас вона займалася дитячими притулками, госпіталями, брала участь в організації товариства дошкільного виховання імені Песталоцці, у складі комісії Червоного Хреста опікувалася долею українських полонених у польських таборах. У цей час її обирають також заступницею голови української філії міжнародної жіночої організації.

Глибоке знання своєї справи і високий авторитет Русової в університеті серед колег і студентів, серед громадськості викликали до неї повагу і з боку нової, радянської влади. Про це пише сама Софія Федорівна [1, с. 284]. Однак вона не могла бути байдужою до атмосфери шпигунства, доносів, недовіри, переслідування українців, яку приніс новий режим, і прийняла рішення емігрувати. Літній жінці з онукою на руках здійснити це рішення було далеко не просто. І все-таки за третьою чи четвертою спробою вони перейшли Збруч і дісталися до Львова.

Українська жіноча Національна Рада була заснована в 1920 р. в Кам'янці-Подільському, де на той час перебувала вся Українська влада. Перший склад жіночої Ради: голова –

М. Грушевська, члени – К. Малицька, М. Рудницька, З. Мірна, Л. Черняхівська-Старицька, Г. Залізняк, Н. Суровцева, генеральна секретарка – Г. Чикаленко-Келлер. М. Грушевська не довго була головою, її заступила професор Русова, яка працювала на цій посаді усі 19 років існування Ради.

Головною метою Ради було об'єднання всіх жіночих організацій в Україні і зв'язок із закордонними жіночими організаціями.

У 1871 р. Софії замовили переклад оповідань Кіплінга, а потім педагогічний відділ видавництва, редактором якого був Спиридон Черкасенко, замовляє їй працю «Теорія і практика дошкільного виховання», що згодом була видана Празьким Українським Громадським Видавничим Фондом, та «Історію педагогіки».

Коли у Подебрадах у Чехії була заснована Українська Академія, професор Русова дістала туди запрошення. У цей же час у Гаазі відбулися збори Інтернаціональної Жіночої Ради, куди Українська Жіноча Рада делегує Софію Федорівну. «Треба тепер, щоб Русова цілу Європу об'їхала й розповіла про стан України»,– говорив з цього приводу Симон Петлюра [4, с. 15]. Виступ Русової про Україну слухали з великою увагою, його надрукували газети, на її особисте клопотання голландський Червоний Хрест послав харчі голодуючим на Катеринославщину.

В еміграції, в надзвичайно складних умовах, з невизначеним майбутнім представники української інтелігенції вважали своїм обов'язком допомагати співвітчизникам не тільки вистояти, вижити, а й зберегти свою мову, культуру, національну гідність, віру. З цією метою створювалися дитячі притулки, школи, громади. Українська Академія в Подебрадах вписала славну сторінку в історію української культури.

У 1923 р. один з найвизначніших організаторів культурного життя української еміграції в Чехії Микита Шаповал поділився із Софією Русовою ідеєю створення в Празі Українського Педагогічного інституту імені Михайла Драгоманова. Софія Федорівна взяла активну участь у розробці організаційних питань, визначенні структури інституту, складанні програм. Гаряче обстоювався принцип громадського виховання слухачів, передбачалося вивчення соціології, психології, економіки, мови, української літератури, що мало сприяти розширенню світогляду майбутніх педагогів, формуванню їхніх громадянських позицій. Русовій доручається викладання педагогіки.

У 1934 р. з нагоди ювілею Українського Жіночого Конгресу (1884-1934) С. Русова написала книжку «Наші визначні жінки»

[2]. У книжці дано аналіз життєвого шляху й творчості таких видатних постатей в історії України, як Наталія Кобринська, Уляна Кравченко, Марко Вовчок, Ганна Барвінок, Олена Пчілка, Дніпрова Чайка, Грицько Григоренко, Христя Алчевська, Леся Українка, Ольга Кобилянська, Марія Загірня, Олександра Єфименкова, Любов Яновська і представники молодшого покоління – Галина Журба, Миколая Божуківна, Катря Гриневичева, Олена Кисілевська. Ця книжка, що й досі знана у нас лише із закордонних видань, продовжує відігравати важливу роль у згуртуванні жінок української діаспори, збереженні ними родинних, суспільних традицій. З цього стислого опису надзвичайно цілеспрямованого й напруженого життя, сповненого пошуків, знахідок, щасливих злетів і трагічних втрат як у родинному житті, так і в широких соціальних сподіваннях, пов'язаних з долею України, можна виділити певні періоди в творчості Софії Русової.

Пошук свого життєвого призначення юна Софія, випускниця гімназії, почала з організації виховного закладу для маленьких дітей. Однак від першого дитячого садка і до того моменту, коли ідея створення національної системи виховання і навчання дітей і молоді, педагогіка і психологія стали головною справою Русової, минули десятиліття. Водночас саме на початку педагогічної діяльності умови склалися так, що Софія Федорівна відкрила для себе ті основні проблеми, яким присвятила все своє життя. Саме в цей час, уже маючи добрий рівень загальної освіти, знаючи кілька європейських мов, вона заглиблюється у вивчення української культури, української історії.

У творчій діяльності Русової можна умовно виділити чотири періоди: І – від кінця XIX століття до 1905 року; ІІ період – 1906-1916 роки; ІІІ – 1917-1921 роки; IV період – 1921-1940 роки.

Перший період – кінець XIX по 1905 р. – пов'язаний з широкою просвітницькою діяльністю. У Херсоні виходить чудова книжечка Софії Русової для молоді «Рассказы про Киев и его прошлое». Неабиякий інтерес викликали в читачів нариси: «Сестра Катерина», «Братства в Юго-Западной Руси», «Биография Дж.Гарибальди, освободителя Италии», «В стране вольного крестьянства», «Як люди живуть в Норвегії», «Швейцария – свободная республика» та ін. До цього ж періоду належить значна кількість літературно-критичних нарисів про творчість видатних письменників, філософів, діячів культурно-освітньої ниви.

На особливу увагу заслуговує видана окремою книжечкою праця «Страннік Григорій Саввич Сковорода: Біографіческій

очерк». Нарис присвячено 100-річчю з дня смерті видатного поета-філософа. С.Русова робить спробу виділити моральне кредо Г.Сковороди як предтечі української філософської думки: «Він залишив по собі вічну і добру пам'ять як навчитель життя; він і словом, і прикладом навчав людей любити передусім Бога, вчитися, аби пізнати істину, приборкувати свої почуття, очищати душу від дурних бажань, задовольнятися найменшим і бачити основне щастя у виконанні заповіді любові» [4, с. 20].

Важливе значення мали літературно-критичні студії Русової про творчість Г.Квітки-Основ'яненка, М.Гоголя (до100-річчя з дна народження письменника), Т.Шевченка (до 50-х роковин з дня смерті поета), в яких добре поєднувалися майстерний літературознавчий аналіз, дослідницьке начало з публіцистичною формою викладу.

С.Русова однією з перших дала аналіз трагедії М.Гоголя – письменника, що одірвався від національного ґрунту.

Досліджуючи ранні поетичні твори Т.Шевченка, Русова звертає увагу «на яскраво виражений увесь жахливий реалізм», на «трагічну правду», на особливості художнього розкриття поетом жіночої душі [4, с. 304].

Зацікавлюють статті С.Русової про М.Драгоманова. Вона з симпатією сприйняла його ідеї Федеральної демократії. С.Русова вивчала історію українського театру, біографії його фундаторів, опублікувала низку мистецтвознавчих праць. Вона збагатила українську літературу прекрасними перекладами з європейських мов, зокрема творів Г.Сенкевича, Р.Кіплінг. У цей же період С.Русова почала займатися проблемами педагогіки і школи.

С.Русова була активним перекладачем і членом редколегії багатьох журналів, що мали освітнє, педагогічне й культурологічне спрямування, серед них «Русская школа», «Вестник воспитания», «Русская мысль». З-під її невтомного пера вийшли статті, що містили глибокий аналіз стану національних шкіл і висвітлювали проблеми національної освіти різних народів Російської імперії – вотяків, якутів, татар, калмиків, євреїв, білорусів, українців та ін. Ці статті могли б скласти окремий том соціально-педагогічних праць Русової. Напевне, немає іншого дослідника, який би так професійно і мужньо висвітлив проблеми національної освіти та їх вплив на стан народу, нації, держави, як це зробила С.Русова. Не можна без болю читати в одній із статей трагічну правду про те, що духовний розвиток калмицького народу давно вже зупинився, оскільки рідна мова як засіб свідомості, мислення, усього складного емоційно-інтелек-

туального життя була пригнічена, забракована «російським начальством», нею не видавалося ні підручників, ні книжок.

На з'їзді діячів освіти Русова аналізувала загальні проблеми в розвитку освіти різних народів Російської імперії. На перше місце було поставлено проблему здійснення освіти рідною мовою. «Сучасна наша народна школа, – говорила Русова, – пов'язана єдинородними програмами, підручниками, правилами, що виходять з одного центру, ще довго буде перебувати в руках централістичної адміністрації, яка не рахується ні з якими національними особливостями» [3, с. 112].

Нині звертаємося до цих самих проблем і з прикрістю констатуємо, що впродовж довгих десятиліть наука не ставила їх перед собою, тому ми тільки-но почали виробляти концепцію розвитку національної системи освіти.

Надзвичайно цікаві праці С.Русової з питань національного мистецтва та його значення в системі освіти та виховання. Демократична система виховання має передусім використовувати скарбницю національної творчості, вести учнів до розуміння краси світового мистецтва через ознайомлення з найближчими, оточуючими їх формами, образами. Національне мистецтво, вважала С.Русова, є найголовнішим чинником пробудження художнього чуття у дітей.

Мистецтво завжди і скрізь є національним, навіть тоді, коли воно досягає вершин досконалості у творчості світових геніїв. Ця думка С.Русової актуальна й сьогодні, оскільки часто не лише педагоги-практики, а й науковці поверхово аналізують проблему, швидше протиставляють, аніж пов'язують світову і національну культури. «Можна сміливо сказати, – писала С.Русова, – що використовуючи національне мистецтво – цей могутній чинник художньо-етичного виховання, чинник, який створює в народній школі атмосферу ідеалізму, піднесеного настрою і пошуку вічно прекрасного, наша школа віднайшла б нові засоби благородного виховного впливу» [4, с. 300].

Другий період охоплює діяльність С.Русової впродовж 1906-1916 рр., коли її громадянське й професійне зацікавлення зосереджується на проблемах школи й освіти, опрацюванні концепції національного дошкільного виховання і школи. С.Русова видає «Український буквар», укладений за підручником О.Потебні. Над більшістю питань С.Русова працює з колективом однодумців – Григорієм Шерстюком, Спиридоном Черкасенком, Яковом Чепігою.

На сторінках журналу «Світло» вона широко представляє

здобутки світової педагогічної думки, подає філософські й педагогічні погляди Ж.Ж.Руссо (до речі, порівнюючи його з Г.Сковородою), Й.Песталоцці, Ф.Фребеля, Л.Толстого, П.Лесгафта, робить огляд педагогічних журналів. Та основну увагу спрямовує на опрацювання суспільних, філософських і психолого-педагогічних засад, на яких мали б будуватися національна система освіти і дошкільного виховання. Так, у статті «Ідейні підвалини школи», аналізуючи світові науково-педагогічні здобутки і їх використання в побудові школи в таких країнах, як Німеччина, Англія і Бельгія, С.Русова визначає головні завдання й принципи національної школи і формулює висновок: про те, що час іде, й народ, що не має своєї школи, попасає задніх! Йому замкнено двері до пишного розвитку своїх культурних сил, він засуджений на пригноблене становище, на постійне вживання чужого хліба, живе він не по своїй живій думці, а чужим розумом. Такому народові, який немає своєї школи й не дбає про неї, призначені економічні злидні й культурна смерть. Ось через що сучасним гаслом усякого свідомого українця мусить бути завдання: рідна школа на Вкраїні» [4].

Центральним питанням у розв'язанні проблем школи й освіти, на думку С.Русової, є питання про вчителя. У статтях «До сучасного становища народного вчителя» і споріднених за тематикою подано аналіз соціально-економічного, правового, загальнокультурного і професійного рівня українського вчительства. Вона стверджує, що лише досвідчений, щасливий, незалежний у правовому та економічному становищі, а не змучений учитель буде корисним і для учнів, і для їхніх батьків, і для суспільства.

Аналізуючи світовий досвід, С.Русова ставить питання про те, на яких засадах потрібно будувати українську школу, якими принципами має вона керуватися. І тут орієнтири слід шукати у Т.Шевченка: «чужому научайтесь, й свого не цурайтесь!»

Це означає, що школа й освіта повинні запозичувати прогресивні світові здобутки і водночас створювати свою систему на національному ґрунті, відповідаючи передовсім на потреби свого краю, враховуючи національні особливості та історичні традиції, зокрема традиції братських шкіл. До речі, праці зарубіжних педагогів та психологів С.Русова, знаючи європейські мови, часто перекладала сама, подавала у статтях їх змістовний аналіз.

У цей період С.Русова викладає педагогіку та французьку мову, пише підручники, займається громадською роботою в Україні та в евакуації.

Третій період припадає на 1917-1921 рр., він охоплює діяльність С.Русової у Центральній Раді в умовах УНР і пов'язаний з переїздами в Кам'янець, Вінницю та інші міста. У цей період на державному рівні разом з І.Стешенком, Я.Чепігою та іншими діячами освітньої й політичної ниви С.Русова опрацьовує й очолює практичне здійснення програм розвитку національної системи освіти, підготовки національних педагогічних кадрів, організації педагогічних видань, зокрема часопису «Вільна Українська Школа». У першому числі журналу вже від Комісаріату освіти Русова подає програмну статтю «Націоналізація школи», готує і видає книжки, підручники: «Нова школа», «Перша читанка для дорослих для вечірніх та недільних шкіл», «Початкова географія та методика початкової географії», «Дошкільне виховання», «Позашкільна освіта», «Нова школа соціального виховання» та ін.

У своїх працях С.Русова вибудовує концепцію національної освіти, вбачаючи саме у ній головні засади творення держави. Вона переконливо, змістовно і пристрасно формулює думку про першочергове значення для держави власної концепції і системи освіти та виховання. Ця система має бути організованою передусім на засадах сучасних положень психології і педагогіки про закономірності та умови розвитку дитини, про найбільш доцільні для певного віку методи навчання і виховання. С.Русова подає широку панораму філософських, психологічних і педагогічних досліджень, що проводились в Україні, Росії, країнах Європи, Америці; аналізує основні погляди на розвиток дитини та на різні аспекти її виховання і навчання в працях Песталоцці, Фребеля, Ушинського, Декролі, Толстого, Бехтерева, Сікорського, Гросса, Сегена, Дьюї, Гербарта, Кершенштерна, Холла, Лесгафта, Гільдебранд та ін.

До педагогічної творчості видатного італійського педагога Марії Монтесорі Софія Русова ставилась з глибокою повагою. Вона першою ознайомила українську педагогічну громадськість з основними принципами її системи, дала аналіз педагогічних ідей, показала особливості методів виховання в Домах дитини, специфіку і багатство дидактичних матеріалів. У системі Марії Монтесорі Софію Русову захоплювало уважне ставлення до дитячої душі, яке потребує індивідуалізації виховного процесу, створення таких умов, за яких кожна дитина повноцінно і самостійно привчається орієнтуватися у різноманітних властивостях спеціально створеного дидактичного матеріалу, явищах природи та соціальної дійсності.

Опрацьовуючи власну концепцію дошкільного виховання, С.Русова творчо використовувала здобутки світової педагогіки і психології. Вона підтримувала думку про те, що маленьку дитину важливо навчити відчувати, сприймати різноманітні ознаки навколишніх предметів, виділяючи ці ознаки у спеціально абстрагованому дидактичному матеріалі та в реальних життєвих умовах, привчати її змалечку до самостійних, зосереджених занять.

С.Русова вважала, що в українських дитячих садках доцільно більш вільно організовувати виховний процес, збагатити його зміст різноманітними екскурсіями, по-справжньому цінними творами художньої літератури, пройнятими гуманістичним змістом, які викликають у дитини захоплення красою, дають змогу пережити хвилини справжньої радості чи смутку, збагнути особливу красу змісту і форми твору. А дидактичний матеріал М.Монтесорі, на думку С.Русової, справді дає дітям працю, але загалом механічну, не продуктивну, не викликає творчих сил.

Принципово важливе значення у вихованні і навчанні дітей С.Русова надавала мистецтву, спочатку національному, а далі і світовому. Вона зазначає, що все виховання мусить бути позначене мистецтвом, естетичними сприйманнями, емоціями, пояснюючи цю вимогу: «Естетичні переживання дають найчистішу радість, а радість є могутній вихователь, і ним не можна нехтувати. Тільки веселий розум хилиться до добра, сум та горе родять зло. Ніщо не має над нами такої влади, як краса природи або краса мистецького твору» [4, с. 123].

С.Русова вважала, що виховання є процес творчий, однак фундаментом він має науку – закони психології, фізіології, педагогіки; вона надавала вирішального значення загальнокультурній, професійній, особливо психологічній підготовці вчителя і вихователя. «Усе виховання, – зазначала С.Русова, – будується на пошані до особи» [4, с. 12].

Отже, С.Русова будувала концепцію національної освіти, орієнтуючись на історичну традицію і актуальні потреби України, на праці вітчизняних філософів, педагогів, психологів – Г.Сковороди, К.Ушинського, І.Сікорського, і водночас враховувала здобутки європейської і загалом світової педагогічної думки.

Четвертий період діяльності Русової – 1921-1940 рр. – випадає на еміграцію. У Празі С.Русова друкує низку підручників і посібників для студентів, що готувалися до педагогічної діяльності в дошкільних закладах, школах та дитячих притулках для українських дітей. Зокрема, це «Теорія педагогіки на основі

психології», «Дидактика» та ін.

У 1935 р. в Коломиї вийшло перше видання книжки Русової «Наші визначні жінки», що мало надзвичайно важливе соціально-політичне та історичне значення. (1945 р. ця книжка була перевидана в Канаді на кошти Союзу українок з надзвичайно теплою передмовою О.Кисілевської). У вступі, аналізуючи роль жінки в загальному культурному процесі в Україні, С.Русова підкреслювала, що за останні 70-90 літ вона з несвідомої покірної рабині всякого політичного устрою її батьківщини стає громадянкою, яка, свідомо ставиться до справедливого й несправедливого ладу народного життя, енергійним борцем за крашу долю свого народу. Водночас авторка підкреслює, що належить до тих науковців, які не урівнюють чоловічу й жіночу психіку, а вбачають своєрідність і специфіку у призначенні та обов'язках жінки, спрямованих на виховання дітей, виконання завдань господині в домі, громадянки. Досі знана в нас лише із закордонних видань, ця книжка продовжує відігравати надзвичайно важливу роль у згуртуванні жінок української діаспори, збереженні ними традицій родинних і суспільних, співпраці з жіночими та іншими громадськими організаціями України у справі виховання й підтримки здоров'я дітей, розбудови державності і культури.

Як бачимо, кожен період був напруженим, цілеспрямованим, багатогранним і надзвичайно плідним. Масштаби діяльності Русової, компетентність, ґрунтовність розв'язання кожної проблеми не можуть не дивувати. Попри глибину професійності й громадянської відповідальності, ця жінка була вірною дружиною свого чоловіка, турботливою матір'ю і бабунею. Її принципова громадянська позиція вимагала мужності, а родинне життя теж було пов'язане з драматичними подіями й трагізмом утрат.

Померла Софія Русова 5 лютого 1940 р, у Празі, похована на Ольшанському цвинтарі недалеко від могили Олександра Олеся. В 1991 р. на честь Софії, у 135-ту річницю від дня її народження у День Віри, Надії і Любові в Олешні було відкрито пам'ятну плиту. На урочистості до села завітали учасники ювілейної конференції, серед яких були онуки й правнуки Софії Федорівни з Філадельфії, Праги, Монреаля, Москви, Санкт-Петербурга. Серед них художники, науковці, педагоги, перекладачі. Нащадки Ліндфорсів-Русових успадкували від славної бабуні палку прихильність до України, знають українську мову, несуть у світ українську культуру, викликаючи повагу до неї.

Праці С. Русової – не тільки історія української педагогічної

думки, славні томи в її скарбниці, це змістовний, глибокий, всебічний – у плані історичному, національному, педагогічному, психологічному – аналіз специфіки українського дитячого садка і школи, на який потрібно не тільки орієнтуватись, а й добре спертись як сучасній педагогічній науці, так і практиці розбудови системи дошкільного виховання і школи.

Література:

1. Русова С. Мої спомини. – Львів, 1937. – 284с.
2. Русова С. Наші визначні жінки. – Вінніпег, 1945р. – 108 с.
3. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання. Прага, вид-во «Сіяч», 1927. – 112 с.
4. Русова С. Вибрані педагогічні твори. – Освіта, 1996. – 304 с.

Сухіна Л.А.*

ІДЕЇ С.РУСОВОЇ В ДОШКІЛЬНОМУ ВИХОВАННІ

У педагогічній спадщині С.Русової багато уваги приділяється вихованню підростаючого покоління. «Виховання мусить мати метою виробити людину з широким розумінням своїх громадських обов'язків, з незалежним, високо розвинутим розумом, братерським почуттям до всіх людей...» [1, с.150] Основним ґрунтом для цього повинно бути «народне життя», національні здобутки народу.

Одне з ґрунтовних питань, яким пройнялася С.Русова, є дошкільне виховання, її думки щодо виховання дошкільників не втратили своєї актуальності й сьогодні. Вона звертає найпильнішу увагу на раннє дитинство, коли діти отримують перші враження і основним завданням вихователів є «збудити усі здібності й викликати самостійну думку» кожної дитини.

Прийняття Закону України «Про дошкільну освіту» якраз і спрямовано на вдосконалення змісту дошкільної освіти, гуманізацію цілей та принципів, осучаснення навчально-виховних технологій, приведення їх у відповідність з вимогами життя нової епохи.

С.Русова окреслює основні завдання дошкільного виховання і ставить на перше місце «самостійність в навчанні, волю творчості в праці, пошану до дитини й відсутність кари, пошану однієї дитини до другої й до вихователя» [2, с.39]. Наголошує, що найкращим вихованням стає таке, яке «ставить дитину в найкращі умови розвитку», не забуваючи, що «розум

* ***© Сухіна Л.А.***

дитини – то багаття, до якого ми маємо лише підкладати дрова, а горітиме воно вже своїм власним вогнем».

Саме ці думки С.Русової здійснюються під час удосконалення змісту першої освітньої ланки, «гуманізації цілей та принципів, осучаснення навчально-виховних технологій, приведення їх у відповідність з вимогами життя нової епохи» [3, с.5]. Здійснення особистісно орієнтованого підходу до спілкування дорослого з дитиною має на меті систематизацію та уточнення уявлень дитини про сенс людського життя, формування ціннісних основ ставлення дитини до дійсності. Тут важливо враховувати вікові особливості дитини, організовувати суто дитячі види діяльності: гру, спілкування, малювання, конструювання, музичну діяльність.

С.Русова окреслює вимоги до виховання гармонійної людини: «1) виховання має бути індивідуальне, пристосоване до природи дитини, 2) національне; 3) мусить відповідати соціально-культурним вимогам часу і 4) бути вільним, незалежним від тих або других урядових вимог, на ґрунті громадської організації» [2, с.44].

Перекликаються з цими рекомендаціями положення базового компоненту дошкільної освіти, основними структурними складовими якого є сфери життєдіяльності: «Природа», «Культура», «Люди», «Я сам», та показники компетентності старших дошкільників у кожній з них, а також їхньої мовленнєвої та логіко-математичної зрілості. Слід звернути увагу, що «не випадково у Базовому компоненті дошкільної освіти аспект логіко-математичного розвитку не виділено окремо, а подано всередині кожної з означених сфер». Це дає можливість розвинути в дитині логіко-математичну компетентність у всіх сферах діяльності, а саме, формувати найпростіші логічні операції: серіацію, порівняння, класифікацію тощо.

Суттєвим є, за словами С.Русової, «речове навчання», під час якого діти отримують знання про речі, навколишнє середовище. Це досягається розвитком уваги дитини, її цікавості, самостійним відшуканням дитиною особливих рис, ознак речей, виділенням близьких, схожих речей.

Для пізнання навколишнього вихователі спочатку привчають дітей до виділення ознак предметів, коли дитина відповідає на запитання: який? яка? яке? З одного боку – це вивчення та ознайомлення з предметом (річчю), а з другого – це поповнення словникового запасу дитини. Так, характеризуючи олівець, добираємо різні його види і виділяємо його ознаки: простий,

кольоровий, загострений, незагострений, круглий, ребристий, м'який, твердий, тонкий, товстий, старий, новий, міцний, крихкий тощо. Але основною ознакою олівця є грифель всередині дерев'яної одежини, що приводить до розгадування з дітьми загадки.

Дерев'яний молодець
Мав загострений кінець.
На папері слід лишав,
Коли ним я натискав.

Отже, для розгадування загадки потрібно організовувати дітей на виділення головної ознаки, підкреслюючи, що без грифеля немає олівця. Серед всіх можливих ознак предмета виділяємо обов'язкову (головну), яка завжди належить предмету, без неї предмет не існує.

«...Викликати в дитячій голові її власну думку, розбуркати дитячу фантазію», – говорила С.Русова [3].

І оживають оченята дітей під час поєднання ознак різних предметів. Наприклад, молоток – залізний, великий, важкий, дерев'яний, маленький, легкий, красивий.

Поєднаємо кожну ознаку молотка з словом річка і спробуємо описати ситуацію, коли можливе таке поєднання: залізна річка, велика річка, важка річка (під час сплаву лісу, для туристів) дерев'яна річка, красива річка.

Організація такої роботи з дітьми є фундаментом для ознайомлення дітей з проведенням порівняння, узагальнення, класифікації тощо.

Проведення, наприклад, гри «Зайве слово» сприяє формуванню операції узагальнення.

Знайти зайве слово. Слова, що залишаться назвати одним словом.

1) *щука, карась, окунь, рак*. Відповідаючи на завдання, дитина аналізує слова, відзначаючи, що рак – це не риба. Отже, дитина виділила зайве слово, а також назвала решту слів, – це риби, тим самим виконала узагальнення. Під час виконання таких завдань доцільно шукати ще інше зайве слово за іншою ознакою. Тут можна назвати зайвим слово «окунь», бо в ньому немає звука **А,** або воно починається з голосної.

2) *заєць, лось, кабан, вовк, вівця.* Зайве слово «вівця» – свійська тварина, а решта – дикі, а може, «лось» – має роги, а інші не мають рогів; «вовк» – не травоїдний, а інші – травоїдні.

Корисними для розвитку уявлень дітей будуть вправи на пізнання предметів за даними ознаками:

1. З набору різних фігур вибрати фігури:
   а) прямокутної форми; б) червоного кольору; в) червоного кольору та квадратної форми.
2. Про який предмет можна сказати:
   а) чорна, чотирикутна, виготовлена з дерева;
   б) твердий, прозорий, прямокутний?
3. Який предмет має ознаки: а) гладеньке, скляне, воно відображає; б) має 4 сторони і 4 кути?
4. Хто (чи що) може бути: високим або низьким, холодним або гарячим, великим або маленьким, закритим і відкритим, прямокутним або не прямокутним, твердим або м'яким?

Для формування уміння виділяти спільні ознаки доцільно розв'язувати завдання.

1. Чим відрізняється трикутник від чотирикутника?
2. Назвіть спільні ознаки: а) яблука та кавуна; б) дошки та стола.
3. Чим відрізняється книжка від зошита, ручка від олівця?

Ураховуючи, що однією з основних діяльностей дітей є ігрова, можна організувати проведення ігор.

Гра «Відгадай ознаку»

Грають парами. Одна дитина бере два предмети, що мають однакову ознаку, другий – повинен назвати цю ознаку. Потім міняються ролями.

Наприклад. На столі різнокольорові фігури різної форми. Один взяв трикутник і круг червоного кольору. Другий називає: червоні. Другий бере різного кольору квадрат і прямокутник. Перший називає: чотирикутники.

Виділення ознак предмета можна організувати в такому ускладнені.

1. Уяви, що ти надів круглі окуляри. Це чарівні окуляри, через них можна бачити тільки круглі речі. Подивись навколо в групі і назви всі круглі предмети.
2. Закрий очі і уяви, що в цих окулярах ти вийшов на прогулянку з групою. Назви 5 предметів круглої форми на майданчику.
3. Уяви, що в цих окулярах ти пішов додому. Назви 5 предметів круглої форми, які ти зустрінеш дорогою.
4. Згадай, які круглі предмети є вдома, назви їх.

Поступово ускладнюємо ситуацію, даючи завдання.

1. Назвати по 3 предмети, які мають дві названі ознаки:
   - яскравий, жовтий (сонце, світло, лампа);

- пухнастий, зелений (ялинка, капелюшок, шарф).

2. Назвати предмети, які мають три названі ознаки:
   - світлий, легкий, блискучий (сніг, ялинкові прикраси),
   - білий, м’який, їстівний (хліб, зефір, морозиво).

С.Русова наводить рекомендації вихователям щодо побудови занять з дошкільнятами, які повинні «складатися з таких моментів: 1) підготовити дитину до засвоювання нового знання через асоціацію з відомим вже і докладним поясненням довести до повної апперцепції нової речі; 2) викликати у дитини діяльність усіх її зовнішніх чуттів і увагу, до усіх окремих рис речі; 3) викликати пильну увагу, щоб усі риси затримані були в пам'яті й активно переведені в життя в тій або іншій ручній праці» [2, с.119].

Вихователь повинен «добре виготовити цілу низку послідовних запитань, які б логічно керували думкою дітей і непомітно привчали б їх до логічного думання» [2, с.120]. Керуючись цими настановами вихователі на практиці встановлюють таку послідовність постановки питань під час огляду предметів:

- що це?
- з чого зроблений?
- який за формою? кольором? твердістю?
- з яких частин складається?
- як можна з ним гратись (коли іграшка)?
- що з ним можна зробити?
- для чого потрібний?

Такий огляд вчить дітей бути уважними до предмета.

«...Число, як життєве явище, має входити в кожну працю дітей і певну свідомість їх в рахунках дошкільне виховання мусить зміцняти різними засобами; так само, як колись людність на світанні свого культурного життя починала цю науку з цілком конкретних вимог, так і мала дитина досвідом дознається, що їй треба взувати не один, а два черевики, що у неї одна лялька, а у подруги багато (3) – не перелічиш, що дві цукерки приємніше мати, аніж одну і т. ін.» [2, с.127].

«Як вчилася людність, так мають вчитися і наші дітки – наочно, споглядаючи, конкретно рахуючи різноманітний матеріал, який подає саме життя, через дитячу свідомість мусить перейти чимало чуттєвих приймань, математичних уяв» [2, с.128].

Наприклад, ознайомлюючи дітей з числом 3, вихователь повинен показати три іграшки (коника, ляльку, слоника тощо), на набірному полотні прикріпити три кружечки, три грибочки, постукати три рази, помигтіти ліхтариком три рази, під час

слухання лісу звернути увагу, що зозуля кувала три рази, закривши очі на дотик полічити три ґудзики і т.д.

Таке ознайомлення з числом дозволяє дітям побачити, уявити різні ситуації, у яких зустрічається число 3 та розвивати різні аналізатори: слух, зір, тактильні тощо.

Розглядаючи склад числа для зацікавлення дітей пригадуємо відомі казочки, або складаємо їх самостійно. До казочки виготовляємо малюнок і розфарбовуємо його так, щоб можна було показати склад числа.

Ознайомлюючи дітей з числом і цифрою забезпечуємо узагальнене сприймання числа, а саме: множину предметів, значок (цифра), яким вона позначається та її назву, яку вихователь називає голосно.

Вдало використовуються завдання виду: Догадайся, яке слово пропущено: у кімнаті ___ стіни, ___ ніжки у стільця, по ___ лапки у кішки.

Отже, уміння дітей аналізувати об’єкти навколишнього, виконувати розумові операції, тобто порівнювати, знаходити спільні і відмінні ознаки, об’єднувати в групи за схожістю, робити елементарні узагальнення є необхідними передумовами для успішного навчання в школі. Загальний інтелектуальний розвиток дитини готової до початку навчання в школі передбачає і володіння нею елементарними математичними уявленнями. Назване входить в завдання дошкільної освіти, що цілком підтверджує тезу С.Русової «Що більшим запасом конкретних приймань володіє свідомо дитина, то ясніш стануть перед нею певні абстрактні уяви – дитина буде краще підготовлена до науки в школі, а заразом і досягнуто буде одно з завдань дошкільного виховання – розвинути усі здібності дитини, підготувати з неї свідомого учня надалі» [2, с.128].

Література:

1. Русова С. Дитячий сад на національнім ґрунті // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.) Хрестоматія. – К.: Наук, світ, 2003. – С. 144-150.
2. Русова С.Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 34 -133.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.

*Черепаня Н.І.**

ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ У ПІДГОТОВЦІ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО СИСТЕМАТИЧНОГО НАВЧАННЯ

Реформування системи освіти, оновлення змісту, структури і термінів навчання вимагає перегляду організації підготовки дітей до навчання в школі.

Поняття «готовність до школи» розглядається як комплексне багаторівневе утворення (Л.Божович, Л.Венгер, М.Удовенко), як певний стан психічного розвитку дитини у перехідний період від дошкілля до шкільного віку, який забезпечує здатність брати участь у навчанні [1;3]. При цьому, як наголошує Л.Венгер, у дитини дошкільного віку не може бути вже сформованих «шкільних» якостей у чистому вигляді, а створюються вміння вчитися. Такої думки дотримувалися О.Запорожець, О.Леонтьєв, В.Мухіна та ін. [2; 3; 4]. Водночас у сучасній практиці роботи дитячих дошкільних закладів має місце намагання навчити майбутнього першокласника письму, елементарним математичним діям, сформувати навички читання. У зв’язку із цим певний інтерес представляють педагогічні погляди Софії Русової щодо стану дошкільної освіти.

До пріоритетних завдань концепції національного виховання С.Русова насамперед відносила збереження й зміцнення здоров’я, усебічного загального й фізичного розвитку дитини як необхідної умови формування практичних навичок читання, письма, лічби в майбутньому освітньому шкільному просторі. Звідси побудова виховного процесу в ДНЗ має бути підпорядкована меті становлення особистості дитини: розвитку її комунікативної, інтелектуальної, фізичної компетентностей, креативності, самостійності, довільності, волі, самосвідомості й самооцінки. При цьому С.Русова підкреслювала, що «сучасне виховання ґрунтується на психології дитини, вимагає більш за все розвитку волі, розвитку активності й самодіяльності» [6, с.6].

Збагачення змісту дошкільної освіти передбачає введення в педагогічний процес ДНЗ різних видів дитячої творчості (самодіяльних ігор, драматургії, технічного і художнього моделювання, експериментування, словесної творчості, музичних і танцювальних імпровізацій); збагачення змісту занять естетичного циклу; прилучення дітей до національної художньої культури; створення відповідного розвивального предметного

*** © Черепаня Н.І.**

середовища; широке використання ігрових прийомів.

Проблема готовності дитини до школи ще повністю не розв'язана і в наш час. Значну роль у підготовці дитини до навчання в школі відіграють педагогічні центри, прообраз яких був обґрунтований ще Софією Русовою.

Основна увага в них, на думку вченої, має бути зосереджена на створенні умов для вдосконалення кваліфікації педагогів, які є людьми високої культури, знають педагогіку та психологію, цікавляться сучасною наукою, уміють вести дослідницьку та пошукову роботу, являють собою авторитет для дітей і дорослих. Виходячи з цього, при організації методичної роботи ДНЗ слід керуватися такими положеннями, як:

- створення розвивального простору, де дитина має творчо самовиразитися;
- надання адресної допомоги працівникам на основі поглибленого діагностування їхньої професійної компетентності;
- пошук оптимальних форм і методів виховання та навчання;
- відмова від авторитарного стилю взаємин.

З цією метою слід проводити відповідну роботу в плані вдосконалення професіоналізму педагогічних кадрів: систематично проводити семінари, конференції, круглі столи та тренінги, ділові ігри, конкурси тощо.

Ідеї С.Русової щодо підготовки малюка до систематичного навчання в школі з певною долею похибки доцільно використовувати в сучасних умовах дошкільного виховання.

Література:

1. Божович Л.И. Избранные педагогические труды / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1995. – 325 с.
2. Запорожец А.В. Некоторые психологические проблемы детской игры / Дошкольное воспитание. – 1965. – № 10, – С.74.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. – М.: Педагогика, 1981. – 239 с.
5. Руссова С. Дидактика. – Прага, 1925. – 191 с.
6. Русова С. Нова школа соціального виховання. – Катеринослав – Лейпциг, 1924. – 151 с.

.

Горлова О.А.*

ІГРОВІ МОМЕНТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В 7-8-х КЛАСАХ

В умовах системних змін в освіті, відтворення й зміцнення інтелектуального потенціалу нації, виходу вітчизняної науки й техніки, економіки і виробництва на світовий рівень, інтеграції в світову систему освіти, переходу до ринкових відносин і конкуренції, в тому числі й інтелектуальної, особливо актуальним стає забезпечення належного рівня математичної підготовки підростаючого покоління.

Математика має широкі можливості для інтелектуального розвитку особистості, у першу чергу – розвитку логічного мислення, просторових уявлень і уяви, формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, обґрунтувати твердження, моделювати ситуації та інше. Математичне моделювання широко використовується для розв'язування задач різних галузей науки, економіки, виробництва.

Відомо, що однією з необхідних умов якісного навчання учнів є їхня активна участь у процесі пізнання, інтерес до предмета, що вивчається. Як же викликати інтерес?

Найчастіше для цього використовують ігрові моменти на уроці.

Гра дає змогу непомітно і без зусиль втягнути навіть слабких учнів у процес пошуку розв'язки, викликати в них зацікавленість до творчості. При цьому діти вчаться уважно вслуховуватись у питання, розвивається логічне мислення, математичне мовлення.

Принципова відмінність ігрової діяльності від будь-якої іншої полягає в тому, що у грі беруть участь за власним бажанням. Не можна примусити грати, і змінити дане правило не насмілиться жоден учитель. Але чи означає це, що він має відмовитись від дитячої гри?

Аби гра мала успіх, треба, щоб усі працювали творчо, пропонували варіанти, складали правила, розподіляли ролі... І діти, і дорослі під час організації гри мають узгоджувати свої плани, координувати зусилля.

Так для вдосконалення усних обчислювальних навичок дітей у 7-х, 8-х класах можна проводити гру «Математичне лото», яка дуже подобається дітям.

Щоб розвивати в учнів логічне мислення, уміння аналізувати

* © ***Горлова О.А.***

і робити висновки, можна використовувати вправи з книжки А.Г.Гайштута «Математика в логических упражнениях». Якщо для деяких учнів вони будуть важкими і потребуватимуть для розв'язування багато часу, то сам учитель може скласти подібні приклади, але більш чи менш легкі.

Ігрову форму навчання можна застосувати як на етапі вивчення нового матеріалу, так і при повторенні з метою ситуації та узагальнення вивченого матеріалу.

Пропонуємо деякі фрагменти уроків, що містять ігрові матеріали.

Гру «Математична мозаїка» можна використовувати під час вивчення темки «Раціональні та натуральні числа». Гра розрахована на 7-10 хвилин.

«Математична мозаїка»

Цю гру можна проводити при вивченні дій з натуральними, раціональними числами, при вивченні властивостей і законів і т. ін. Грати можуть по 2-5 чоловік (клас поділити на відповідну кількість груп). Гра складається з карток із малюнками, розрізаними навпіл. На звороті кожної половинки пишемо завдання, наприклад: -5 + 3, а на відповідній половинці цієї ж картки відповідь -2. Деякі відповіді можуть співпадати, бо можуть зустрічатися, наприклад, такі завдання, як:

5 · (-4) = -20 і (-40) : 2 = -20.

Аби уникнути непорозумінь, слід писати такі завдання різними кольорами. Усі половинки карток перемішують і роздають учням. Той хто перший починає гру, пропонує будь-який приклад і кладе картку завданням вгору на середині стола. У кого є відповідь до цього прикладу, той кладе свою картку поруч. Перевернувши обидві половинки, дивляться, чи дістали відповідний малюнок. Хто помилився, забирає картки собі й втрачає хід. Якщо учень правильно поклав картку, він задає новий приклад і т.д. Якщо в кого-небудь є приклад і відповідь до нього, то він може викласти свої картки на стіл, не втративши при цьому ходу. Виграє той, хто перший здасть свої картки.

Картки для гри ви можете виготовляти разом з учнями старших класів, які потім допомагатимуть учителеві контролювати проведення й результати гри.

Гру «Чарівна скринька» можна проводити після вивчення теми «Чотирикутники» з геометрії у 8-му класі. Гра розрахована на 15-20 хвилин. Рекомендовано проводити гру наприкінці уроку.

«Чарівна скринька»

Цю гру провели після вивчення теми «Чотирикутники»

з геометрії 8 класу на уроці узагальнення й систематизації знань. Учні класу поділені на 6 команд. Учитель приготував 6 скриньок. У кожній команді 4-6 чоловік. Капітан кожної команди вибирає скриньку для своєї команди й відкриває її. У кожній скриньці складені 50 карток, на яких зображені чотирикутники, паралелограми, прямокутники, ромби, квадрати, трапеції. Крім цих фігур, у кожній скриньці є лист, на якому записане завдання команді, наприклад:

1) серед даних фігур знайти всі прямокутники;
2) записати всі властивості прямокутника;
3) довести, що діагоналі прямокутника рівні.

Кожна команда працює над своїм завданням. На виконання завдання відводиться 5-7 хвилин, тому працюватимуть усі члени команди. Перемагає та команда, яка першою дає правильні відповіді на всі запитання скриньки. Для отримання оцінки один із членів команди має право захистити скарб своєї скриньки, відповівши біля дошки на одне з поставлених запитань скриньки. Перевіряють завдання члени журі – учителі математики та учні-старшокласники.

Гру «Математичне лото» можна використовувати як при початковому вивченні теми «Дії з натуральними та раціональними числами», так і при подальшому закріпленні матеріалу. Гру рекомендовано проводити протягом 10-15 хвилин.

«Математичне лото»

Цю гру можна проводити при вивченні дій з натуральними, раціональними числами.

Для цього учням, як і у звичайному лото, роздаються картки з п’ятьма або десятьма номерами та фішки, щоб їх закривати. Робиться кілька варіантів карток, кожна з яких відрізняється своєю комбінацією номерів. Учитель заздалегідь знає виграшний варіант і роздає ці картки тим учням, яким збирається поставити оцінку. Класу пропонується таблиця з двома стовпчиками (або рядками) чисел. У лівому стовпчику – правильні відповіді до прикладів, які будуть запропоновані учням. А в правому – номери від 1 до 10, якщо пропонується 5 прикладів, і в розданих картках по 5 номерів або від 1 до 20, якщо пропонується 10 прикладів і в картках по 10 номерів. У процесі розв’язування прикладів діти знаходять номери, які відповідають одержаним результатам і накривають їх у своїх картках. Учні, які мали виграшний варіант, отримують оцінки за кількістю правильно розв’язаних прикладів. Кожного разу, складаючи новий набір прикладів, треба змінити відповіді в таблиці.

Приклади для дітей:

14 · (-2); -5 : (-5); 20 : 5; -8 : 8; -3 : 0.

Зразок картки виграшного варіанта:

	3			10
1		6		
			8	

Зразок таблиці:

Відповідь	4	-3	0	2	5	-7	1/2	-1	8	1
номери	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Створення ігрових ситуацій на уроках математики, задачі з казковими сюжетами підвищують інтерес до математики, вносять різноманітність і емоційне забарвлення в навчальну роботу, знімають втому, розвивають увагу, кмітливість, почуття змагання, взаємодопомоги.

Література:

1. Андрієнко Г.М. Розвиток мислення учнів на уроках математики // Математика в школі. – 2002. – № 5.
2. Бондаренко А.К. Гра – шлях дітей до пізнання світу // Математика в школі.– 2001. – № 4.
3. Банко О.Н. Ігрові моменти на уроці // Математика. 1999. – № 45(57).
4. Сергієнко Л. Дидактична гра на уроці // Математика в школі. – 2002. – № 2.
5. Коваленко Л.Д. Інтелектуальні ігри на уроках математики // Математика в школі. – 2000. – № 5.

Казачкова Л.М.*

РОЛЬ МИСТЕЦТВА У ФОРМУВАННІ СВІТОГЛЯДНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті порушуються питання, пов’язані з формуванням світоглядної культури старшокласників засобами мистецтва в педагогічному аспекті. Підкреслюється особлива роль мистецтва, яке сприяє духовному збагаченню учня, дає змогу виробити особистісне ставлення до оточуючого світу, здійснити світоглядний вибір, орієнтований на загальнолюдські та національні цінності.

У житті особистості вирізняють політичний, екологічний, естетичний, економічний, правовий, педагогічний, психологічний та інші різновиди культури. Особливе місце серед них посідає світоглядна культура.

* © ***Казачкова Л.М.***

Поняття світоглядної культури розкриває взаємозв'язок між духовним змістом світогляду та його практичним ствердженням у діяльності особистості.

Важливість формування світоглядної культури людини зумовлюється насамперед тим, що вона визначає спрямованість особистості, є основним стрижнем її орієнтації у житті, а отже, є ідеологічною детермінантою творчості.

Оволодіння знаннями – важливий фактор формування світогляду, та крім них потрібні пошуки й інших педагогічних засобів, спрямованих, зокрема, на перетворення знань у переконання, в активну життєву позицію особистості. Серед цих засобів на особливу увагу заслуговує прилучення до найвищих досягнень мистецтва. Відомо, що сприйняття художніх образів розширює природні межі життєвого досвіду суб'єкта, формуючи індивідуальну форму його світоглядної культури – світопереживання.

Отже, світогляд – є особливим духовно-практичним утворенням; він організовує свідомість, у чому беруть участь усі «сутнісні сили людини», є специфічним комплексом орієнтацій у світі. Таке тлумачення розкриває світоглядне значення мистецтва, його роль у формуванні емоційного ставлення людини до світу, що органічно доповнює і збагачує процеси формування її наукових знань. Світогляд – це своєрідний духовний наставник, духовна призма, через яку людина сприймає й осмислює все, що оточує її, основа індивідуальної і суспільної свідомості, основний елемент духовного світу особистості. Формування світогляду здійснюється завдяки взаємодії багатьох факторів (загальних і специфічних, суб’єктивних і об’єктивних, зовнішніх і внутрішніх).

Підкреслимо, що мистецтво як особливий вид людської діяльності, відображуючи дійсність у конкретно-чуттєвих образах, пронизує всі види світогляду. Так, значна частина здобутків духовного мистецтва вказує на тісний зв’язок художнього і релігійного світогляду. Величезну роль у розвитку мистецтва відіграє міфологічність художнього мислення. Творче «Я» митця, його світоглядні позиції відтворюють художні образи мистецьких творів, які мають філософсько-ліричну або філософсько-епічну структуру. Можна простежити і взаємозв’язок художнього та наукового освоєння світу, які разом здійснюють загально-культурну функцію синтезу об’єктивних знань і гуманістичних ідеалів в єдину універсальну систему соціального досвіду.

Отже, світогляд являє собою сукупність знань про світ та

духовно-практичне особистісне ставлення до нього, їхній сплав. Це надає йому цілісності та специфічності, відсутність якогось одного виду світогляду збіднює можливості осягнення світу.

Загальною істотною характеристикою світогляду є те, що це духовне утворення відображує місце людини в світі, що в ньому передбачається перспектива розвитку людини. Світогляд спрямовує життєдіяльність особистості.

Специфіка будь-якого світогляду полягає в тому, що в ньому перебувають у нерозривній єдності пізнавальні і ціннісні, об'єктивні та суб'єктивні компоненти дійсності. Це дає змогу говорити про світоглядну функцію мистецтва як таку, що є фундаментальною, детермінуючою функціональною у мистецтві в цілому.

У взаємозв'язку світогляду і мистецтва спостерігається глибока внутрішня закономірність. Виділяють три фактори, що визначають властивий мистецтву світоглядний зміст:

1) взаємозв’язок мистецтва та світогляду детермінований властивою їм спільністю у способі освоєння світу;

2) світогляд та мистецтво характеризуються універсальним і ціннісним підходом до людини і світу;

3) мистецтво і світогляд – такі духовно-практичні утворення, які функціонують в усіх без винятку суспільно-економічних формаціях.

Відтак мистецтво може виконувати функцію духовно-практичного устрою світу, бути специфічною формою суспільного самопізнання людини.

Відомо, що мистецтво дає можливість людині пережити минуле і навіть майбутнє як сучасне. На думку В.П.Іванова, мистецтво здатне до такого синтезу дійсності та самосвідомості, в межах якого співіснують будь-які просторово-часові виміри буття людини. Даючи можливість пережити непрожите, воно, на думку вченого, «стискає суспільний та історичний досвід поколінь до концентрації і форм, доступних для особистого залучення до нього» [5, с.240-241].

Мистецтво завжди відображує у своїх творах певний конкретно-історичний тип людини і певний рівень оволодіння нею предметами та явищами культури. Водночас йому властиво ставити такі проблеми буття людини, які важливі для всіх культурно-історичних епох. Тому можна стверджувати, що в творах мистецтва в художньо-узагальненій, чуттєво-конкретній формі втілено історичний шлях складного процесу формування суспільної самосвідомості людини.

У сучасних умовах, коли параметри світу людини предметно розширилися до космічних масштабів, завданням мистецтва стає збереження та посилення (в доступних формах) художньо-естетичної свідомості і способу духовно-практичного освоєння дійсності, особистісного, індивідуального початку в людині. Збереження гуманістичного мікрокосмосу людини об'єднує реалістичну художню картину світу та гуманістичну художню концепцію людини.

Саме така концепція визначає пріоритети педагогіки нашого часу, зокрема культурологічний підхід до розвитку внутрішнього світу особистості, її неповторно-особистісного «Я», високої духовності, що є органічною складовою світоглядної культури. У зв'язку з цим виникає потреба в уточненні змісту поняття «духовність». Воно є квінтесенцією духовного буття суспільства та людини, відображує суспільні його аспекти (економічні, соціальні, політичні) не в їхньому об’єктивному існуванні, а в людському, суб'єктно-особистісному значенні. І якщо для економіки, політики, соціальних структур, конкретної суспільної системи найбільш актуальними і значущими є цінності саме цієї системи, то для духовної сфери такими є неперехідні, вічні, гуманістичні цінності. Що стосується мистецтва, то воно посідає особливе місце в системі духовної культури.

Мистецтво є феноменом культури, в якому фіксується і концентровано виражається досвід людей світоглядного самовизначення. В художніх образах, як правило, відтворено ті естетичні ідеї, які несуть високий інтелектуальний і гуманістичний заряд і співзвучні загальнолюдським інтересам. У специфічній формі мистецтво виражає те, що переживають чи мають переживати всі представники конкретного суспільства.

Недарма Л.С.Виготський [3] називав мистецтво суспільною технікою почуттів. Підкреслюючи його ціннісно-орієнтаційний характер, він зауважує, що мистецтво не диктує безпосередньо тих вчинків, які мають відбуватися внаслідок його впливу, але певна «післядія» є обов'язковою, якщо психічний катарсис щось зрушить у людській свідомості. Мистецтво, на його погляд, «є організацією нашої поведінки, вимогою, яка може ніколи й не здійсниться, але яка змушує нас прагнути до вершин нашого життя, до того що лежить за ним» [3, с.233].

Нерідко вважають, що будь-яке прилучення до мистецтва саме по собі сприяє духовному збагаченню особистості. Та це не так. У наш час вже не треба доводити значення цього, особливо щодо особистості, яка ще формується. Це очевидно. Проте ще

не всі усвідомлюють, що постає серйозне завдання – навчити молодь повноцінно сприймати мистецтво. Має рацію Б.М.Неменський, коли зазначає, що «можна доторкнутися до мистецтва, навіть оволодіти його мовою, але зовсім не вступати у духовний контакт з ним, у контакт із великим досвідом людства, «його духовним молоком», закомульованим у мистецтві» [10, с.41].

Для того щоб мистецтво цілком розкрилось особистості, щоб за його допомогою сформувати певне переконання, щоб воно збагатило людину, вона повинна повноцінно сприймати його, оскільки вплив мистецтва на особистість відбувається під час художнього сприйняття, що вимагає відповідної підготовки суб'єкта мистецького спілкування. Здатність до сприйняття мистецтва не дається людині від природи, вона формується і розвивається у процесі тривалого системного виховання. Л.С.Виготський підкреслював, що для сприйняття мистецтва недостатньо щиро переживати те почуття, яке володіло автором, і не досить розібратися в структурі самого твору. Необхідно ще «творчо подолати своє особисте почуття, знайти його катарсис, і лише тоді дія мистецтва проявиться повністю» [3, с.237-238].

Проблему художнього сприйняття розробляли такі вчені, як Б.М.Теплов, Л.С.Виготський, П.М.Якобсон. Під сприйняттям взагалі, як відомо, розуміють наочне відображення предметів та явищ дійсності, які діють у даний момент на органи почуттів людини. Якщо при відчуттях ми пізнаємо окремі якості предметів та явищ дійсності (колір, звук, запах тощо), то при сприйнятті ми маємо образ предмета в цілому. При сприйнятті людина споглядаючи оточуюче, може доповнити те, що вона споглядає, своїми знаннями, своїм життєвим досвідом. Останнє властиве художньому сприйняттю, коли людина не тільки споглядає художню модель, а й замислюється над нею, по-своєму трактує її.

Визначають три рівні художнього розвитку.

На першому, найнижчому рівні перебувають люди, які елементарно розуміють зміст картини і здатні у загальних рисах розкрити її суть.

Другий, середній рівень художнього розвитку властивий для людей, які починають уловлювати настрій митця в картині, виявляють свої почуття до зображеного. У них виникають порівняння, асоціації, вони починають розуміти виражальні засоби, використані митцем.

Ті, що мають третій, вищий, рівень художнього розвитку, сприймають більше, ніж зображено на картині. У них виникає багато асоціацій, порівнянь. Вони добре передають свої почуття,

вміло використовують при прочитанні картини її художні особливості. Це створює повноцінний образ, який веде до духовного збагачення особистості, формування її глибоких переконань.

У наш час особливої вагомості набуває проблема формування світогляду, світоглядної культури особистості засобами мистецтва, яка відповідає сучасній добі культурно-історичного розвитку. Сутність поняття світоглядної культури розглядалась нами як системна організація внутрішнього світу особистості, її орієнтації в природному і соціальному середовищі; як спосіб внутрішнього впорядкування взаємозв'язків індивідуального та соціального в суб'єкті.

Отже, світоглядна культура є істотною ознакою формування особистості старшокласника. Її формування дає змогу учню виробити особистісне ставлення до оточуючого світу, до самого себе, здійснити світоглядний вибір, орієнтований на загальнолюдські та національні цінності. У структурі світоглядної культури важливу роль відіграє естетичний чинник у розвитку почуттєвої сфери особистості як основи її світобачення і світопереживання.

Література:

1. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. – К.: Наукова думка, 1990. – 192 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 344с.
4. Доля В.Є., Маринюк В.І. Теоретико-пізнавальний і психологічний аспекти формування наукового світогляду.– К: Знання УРСР, 1980. – 48 с.
5. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство. – К.: Наукова думка, 1977. – 251 с.
6. Каган М.С. Социальные функции искусства. – Л.: Наука, 1978. – 33 с.
7. Мазепа В.І. Художня творчість як пізнання. – К., Наук. думка, 1974. – 213 с.
8. Мейлах Б.С. Процесс творчества и художественное восприятие: Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы. – М.: Искусство, 1985. – 318 с.
9. Миропольська Н.Є. Виміри сформованості художньої культури школярів // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С.20-23.
10. Неменский Б.М. Зачем школе искусство? // Художник. – 1976. – №11. – С.36-48.

Крайня М.І., Данилова О.П.[*]

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ 12-РІЧНОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Оновлення змісту освіти є визначальним складником реформування освіти в Україні і передбачає приведення його у відповідність до сучасних потреб суспільства. На основі змісту освітньої галузі «Мови і літератури» Державного стандарту базової і повної середньої освіти розроблено нову чинну програму з української (рідної) мови для 5-12 класів із урахуванням вітчизняного законодавства в галузі освіти та результатів сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогічних та методичних досліджень.

Мета статті – розкрити особливості мовленнєвої діяльності учнів 5-6 класів за новою програмою з української мови, визначити проблеми й перспективи її реалізації в навчальному процесі, подати практичні рекомендації вчителям до проведення мовленнєвих видів діяльності на уроках.

Метою навчання української мови в основній школі є формування комунікативної компетенції, що базується на засвоєних мовних нормах, які забезпечують оволодіння основами літературної мови, а також на мовленнєвих знаннях і вдосконалених уміннях у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма). Освітній зміст предмета в новій програмі поділено на чотири взаємопов’язані змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну.

Учні 5-6 класів мають розрізняти і повністю оволодіти чотирма основними видами мовленнєвої діяльності. У процесі говоріння та письма діти висловлюють свої думки, а при аудіюванні та читанні одержують інформацію, сприймають та розуміють думки інших людей. Таким чином, Державний стандарт мовної освіти і відповідно нові чинні програми розглядають мову і мовлення у тісному взаємозв’язку, як внутрішні засоби та способи реалізації мовленнєвої діяльності людини.

Надзвичайно важливими для організації роботи з розвитку зв’язного мовлення є сформульовані дослідниками положення, які випливають з теорії мовленнєвої діяльності. Серед них В.Мельничайко, Т.Ладиженська, Т.Донченко [7]. Значним внес-

[*] © *Крайня М.І., Данилова О.П.*

ком у розвиток цієї проблеми є праці М.Пентилюк [4], яка стверджує, що «спілкування слід розглядати як мовленнєву діяльність – один із різновидів діяльності людини». А Г.Шелехова наголошує: «Реалізація будь-якого виду мовленнєвої діяльності вимагає формування в учнів необхідних для спілкування комунікативних умінь» [6].

Отже, призначення мовленнєвої змістової лінії чинної програми з рідної мови для 5-6 класів полягає в забезпеченні вчителем цілеспрямованого формування і вдосконалення в учнів умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі. Реалізація цих завдань здійснюється як на спеціальних уроках з розвитку мовлення, так і на уроках, де засвоюється мовна змістова лінія. Це дає змогу зробити процес розвитку мовленнєво-комунікативних умінь і навичок більш ефективним.

У статті зупинимося на виробленні в учнів 5-6 класів аудіативних умінь і навичок, на розвитку діалогічного мовлення через спеціальні вправи та ситуативні завдання. Як відомо, проблема аудіювання (слухання і розуміння усної інформації) у процесі спілкування є надзвичайно важливою. За допомогою аудіювання відбувається передача знань, обмін інформацією, ним пронизаний весь процес навчання в школі, адже цей вид мовленнєвої діяльності є основою для оволодіння іншими видами. Аудіювання виконує такі основні функції:

- задовольняє потреби учнів в одержанні необхідної інформації;
- є складовою частиною усного спілкування (діалоги, бесіди, диспути);
- відіграє роль контролюючої ланки під час говоріння, письма, читання.

Останнім часом зацікавленість проблемою аудіювання значно зросла, бо успішне володіння усним мовленням, його розвиток і збагачення неможливі без вироблення та вдосконалення вмінь сприймати мовлення на слух та використовувати одержану інформацію у власних висловлюваннях. Про необхідність удосконалення цієї роботи свідчать дані: на уроці учні 5-6 класів до 50% усного мовлення вчителя не сприймають. Тому формування і розвиток аудіативних умінь та навичок потребує значної уваги і повинне відбуватися протягом усього періоду навчання в школі, починаючи з 5 класу.

Багато вчених-методистів (О.М.Біляєв, І.П.Гудзик,

І.О.Синиця) [1] наголошують, що аудіювання є основою спілкування, саме з нього починається оволодіння усною формою комунікації. Воно забезпечує успіх в оволодінні усним мовленням. Тому аудіюванню необхідно вчити, як і будь-якому іншому виду мовленнєвої діяльності, оскільки якість засвоєння навчального матеріалу залежить значною мірою від уміння учнів узяти з прослуханого тексту чи повідомлення всю необхідну інформацію [4, 6].

Учителеві важливо наголосити учням, що залежно від мети існують різні види аудіювання: глобальне або ознайомлювальне, докладне і критичне. Рекомендуємо ознайомити учнів 5 класу із пам'яткою «Як правильно слухати й сприймати текст», що сприятиме кращому оволодінню цим видом мовленнєвої діяльності.

- Почувши назву тексту, подумайте, про що в ньому може йтися.
- Текст слухайте активно: визначайте смислові частини і ставте до них запитання, обдумуйте побудову тексту.
- З'ясуйте, що вам відомо про почуте, пов'яжіть почуту інформацію з уже відомими вам знаннями.

У чинний програмі з української мови важливе місце відводиться розвитку діалогічного мовлення учнів 5-6 класів. Там передбачено, що уроки з української мови слід будувати так, щоб кожен із проведених видів роботи виконував свою роль у формуванні певного комунікативного вміння, щоб учні успішно оволодівали і діалогічним, і монологічним мовленням, спираючись на знання про текст, стилі, типи і жанри мовлення, ситуацію спілкування, набували культури мовлення. Серед навчальних досягнень учнів 5-6 класів виділяють уміння складати діалоги відповідно до запропонованої ситуації, пов'язаної з їх життєвим досвідом, з особистими враженнями, спостереженням, з характеристикою людей при зустрічі, знайомстві, прощанні, у телефонній розмові, диспуті, у магазині, лікарні тощо. У нових підручниках 5-6 класів вправи і завдання підібрані із врахуванням мовленнєвої діяльності, зокрема стосуються розвитку діалогічного мовлення. Для забезпечення повноцінного та ефективного спілкування рекомендуємо складати й розігрувати діалоги, які дають можливість не тільки вивчити лінгвістичний матеріал, а й ознайомитись із сучасною лексикою, синтаксичними конструкціями, що вживаються за певних обставин і спонукають дітей до створення власних аналогічних ситуацій.

Провідні методисти визначають такі **функціональні типи діалогів**.

Функціональні типи діалогу	***Види діалогічних єдностей***
Діалог – розпитування	Запитання – відповідь Повідомлення – запитання Повідомлення – відповідь + повідомлення Повідомлення – повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення
Діалог – домовленість	Запитання – відповідь + повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення Повідомлення – повідомлення у відповідь + запитання Спонукання – згода/відмова Запитання – відповідь Повідомлення – запитання
Діалог – обмін враженням, думками	Повідомлення – повідомлення Запитання – відповідь + повідомлення Повідомлення – запитання Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення Запитання – відповідь
Діалог – обговорення (дискусія)	Повідомлення – повідомлення Запитання – відповідь Повідомлення – відповідь Повідомлення – повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення

Сприймання й використання ситуативних завдань для діалогів потребують обов’язкової активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Продуктивність навчання буде низькою, якщо не буде враховуватись ситуація спілкування.

Значна кількість дітей в усному мовленні (особливо на перервах, поза школою) вживають вульгаризми, кальки, сленгову лексику. Але у письмових роботах жоден учень не використовує згаданих вище слів. Чому? Причина в тому, що коли учень створює письмове повідомлення, він слідкує за побудовою речень, доречністю вживання відповідної лексики. А в усному мовленні (особливо, коли не чують старші, вчителі, батьки) поводяться з мовою абияк (тут потрібно враховувати

і вікові психологічні особливості п'ятикласників – шестикласників).

Слід звернути увагу на створення нестандартних етикетних ситуацій, у яких учні могли б набути навичок використання формул мовленнєвого етикету, застосовуючи їх у щоденній активній лексиці в офіційній та неофіційній обстановці.

Система створення діалогів на основі ситуативних вправ має переваги над звичайними навчальними вправами, бо сама ситуація спілкування сприяє усвідомленню граматичного поняття, а вирішення мовленнєвого завдання стимулює творчість. Також ситуативні вправи не вимагають додаткового часу для реалізації комунікативно-мовленнєвих завдань. Такі вправи можна використовувати на всіх уроках незалежно від теми та етапу вивчення матеріалу. Аналізуючи діалоги, які створюють учні 5-6 класів, ми прийшли до висновків, що учні не вміють планувати хід діалогу, швидко перебудовуватися в процесі бесіди, у них не розвинені вміння використовувати різні форми мовленнєвого етикету. А усні творчі роботи учнів свідчать про бідність лексичного запасу і синтаксичних конструкцій у побудові висловлювання. У багатьох творах взагалі відсутні засоби виразності, мовлення інтонаційно не забарвлене. Тому ми подаємо ситуативні завдання, які б розвивали діалогічне мовлення учнів, і рекомендуємо використовувати їх на уроках української мови в 5-6 класах.

1. Поясніть прислів'я та приказки. Коротко охарактеризуйте кожне, укажіть, у якій ситуації ви можете їх використати. Підготуйте діалог на тему одного із них.

Без охоти нема роботи.

Від добра добра не шукають.

Добрий початок – половина діла.

Як дбаєш, так і маєш.

Нема там добра, де порядку немає.

Купив біду за свої гроші.

2. Побудуйте діалог на тему:

Чи впливає вітання на настрій людини? Хто повинен вітатися першим? А що ви знаєте про традиції вітання в інших країнах?

3. Виконайте в особах телефонну розмову. Поясніть відмінності між трьома варіантами телефонної розмови.

Двох однокласниць, одна з яких пропустила тиждень занять через хворобу.

Класного керівника та учня, який пропустив шкільні

заняття.

Батька і сина, який пропустив шкільні заняття.

4. Складіть діалог за описаною ситуацією та опорними словами.

Уявіть, що ви з подругою (другом) посварилися. Тепер хочете помиритись.

Опорні слова*: привіт, ображаєшся, вибач, будь ласка, так сталося, мені теж прикро, намагалася виправити, все гаразд, бувай, до зустрічі.*

5. Виберіть правильні репліки. Неправильні репліки відредагуйте.

- Привіт, Тетяна!

- Що нам було з математики?

- Добрий день, покличте до телефону Сашка!

- Я – однокласник Тані, Андрій Тесленко.

- Здрасте, Ольга Іванівна!

- Дай мені завдання з математики.

- Марійко, здрастуй! Тебе турбує Артем Петров. Скажи, будь ласка, яке нам на завтра завдання з математики?

- Ало, куди я потрапив? А де Олена?

- Вибачте, що потурбував вас. Чи не могли б ви покликати до телефону Ірину?

6. Візьміть участь у дискусії, використовуючи фрази мовленнєвого етикету відповідно до ситуації, на тему:

Чи корисні заняття спортом? (між учнями, між учнями й тренером)

Для чого треба добре навчатись? (між однокласниками, між учнем і вчителем)

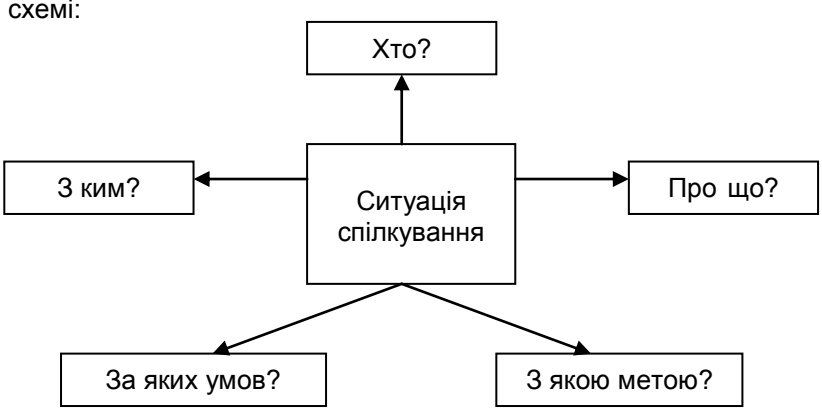
Моє улюблене заняття (між однокласниками)

Робота із формування культури діалогічного мовлення учнів 5-6 класів не може обмежуватися епізодичними вправами на окремих уроках. Щоб виробити у дітей стійкі знання, міцні вміння і навички, внутрішню потребу в дотриманні правил спілкування, учителеві необхідно працювати систематично, на кожному уроці відпрацьовуючи і закріплюючи їх. Рекомендовані нами вправи активізують і збагачують лексичний запас учнів, розвивають мислення, формують мовленнєві вміння й навички. Отже, розвиток діалогічного мовлення школярів – це одна із основних засад новітніх інтерактивних педагогічних технологій.

Тепер зупинимося на такому практичному різновиді комунікативних вправ, які впливають на формування і розвиток мовленнєвої компетенції учнів 5-6 класів, як ситуативні

завдання. Адже стимулом для мовлення може бути тільки конкретна ситуація, а ситуативність – це співвіднесеність фраз і з тими стосунками, у яких знаходяться учасники процесу спілкування. Сутність ситуативності засвідчує, що її реалізація неможлива без особистісної індивідуалізації, тому що створення на уроці ситуацій можливе тільки за умови володіння відомостями про співрозмовників: власний досвід, вид діяльності, коло інтересів, світогляд, почуття учнів та їхній статус у класі. В основі створення ситуативних завдань лежить активізація процесу пізнання через моделювання ситуації. Цей засіб широко використовується не тільки в методиці навчання української мови (Л.В.Щерба, В.В.Виноградова, Є.Д.Чак), а й іноземних мов (англійської, німецької, французької) (І.Л.Бім, Г.Є.Пальмер, І.А.Рапорт) [8].

Формування багатьох мовленнєвих умінь учнів 5-6 класів (про це йде мова в новій програмі) неможливе без урахуванні ситуації спілкування. Виступаючи як спосіб спілкування й пізнання, мовлення підпорядковується меті спілкування. Воно завжди розраховане на конкретного адресата і залежить від особливостей того, до кого звернене наше мовлення. Отже, складові частини ситуації спілкування можна відобразити в схемі:



Якщо мовленнєва дія не є складовою спілкування, то вона стає штучною, втрачає реальний життєвий смисл. Саме на цьому етапі роботи з розвитку зв’язного мовлення і виникає потреба в ситуативних завдання. Сучасні підходи до навчання української мови включають перетворення цього процесу в розвиваючий. Найнадійніший шлях для досягнення цієї мети – це поставити учнів перед необхідністю розв’язувати

комунікативні завдання. У такому випадку учні вивчають в єдності систему мовних одиниць і прояви їх функціонування, реалізують ці одиниці у конкретних мовленнєвих ситуаціях, відтворюють готові та створюють власні висловлювання.

Завдання ситуативного характеру допомагають пізнавати нові предмети та явища. Цей процес може відбуватися по-різному: за допомогою слова, наближених до дійсності моделей, картин, малюнків, схем, а також через слідкування за рухом процесів, перетворенням предметів, читанням літературних творів, прослуховуванням музичних творів. Учитель сам має враховувати доцільність та необхідність використання ситуативних завдань. Вирішальне значення, на нашу думку, має правильна організація та проведення такого виду роботи, який би збуджував розумову діяльність учнів. Отже, якщо відповідно до вимог нової програми з української мови, завдання ситуативного характеру розподіляти за віком учнів, враховувати їхні захоплення, то темами завдань можуть бути описи природи, твори мистецтва, концерти, конкурси, ігри, переживання, враження, особисті погляди й ставлення до подій і людей.

Подаємо приклади ситуативних завдань для учнів 5-го класу.

1. Побудуйте розповідь про роль форм ввічливості у спілкуванні людей, використовуючи елементи діалогічного та монологічного мовлення й опорні слова.

Добридень! Доброго дня! Здрастуйте! Ласкаво просимо! Вітаю! Привіт! Здоровенькі були! Вітаю зі святом! Щасливих вам свят! На здоров'я! На щире вітання!

До побачення! До наступної зустрічі! Продавайте! Будьте здорові! На добраніч! Усього найкращого! Бувайте! Щасливо!

2. Уявіть ситуацію: ви познайомилися влітку з другом, який живе в іншому місті. Напишіть йому листа про своє місто, сім'ю, друзів. Визначте вид мовлення в цій ситуації. Чи буде це діалогічне мовлення?

3. Продовжить один із початків тексту. Для цього уявіть зображений предмет. Початки можуть бути такими:

Це просто чудовий ляльковий будиночок...

Я відкрив очі. Біля мене на стільці лежав новенький фотоапарат...

Я почув шум у коридорі. Коли вийшов туди, мене привітно зустрів маленький песик...

4. Згадайте казку «Мудра дівчина». Уявіть собі, що ви

розповіли її малюкам, а вони не зрозуміли, чому дівчину назвали мудрою? Як ви їм це поясните? Яким типом мовлення скористаєтеся?

5. Напишіть твір на одну із тем. Який тип мовлення ви використаєте для розкриття їх? Якими будуть ваші тези, аргументи, висновки у процесі доказу?

Якою повинна бути школа і чому?

Який урок я найбільше люблю і чому?

Мій улюблений день тижня.

6. Побудуйте усну розповідь. Уявіть, що вам потрібно на прикладах пояснити іншим про добрі справи. Розкажіть про свій гарний вчинок у житті, використовуючи такий початок:

У кожного в житті бувають ситуації, коли він намагається показати себе з кращого боку. Одного разу мені довелося...

7. Напишіть замітку в газету про те, як учні вашого класу брали участь у конкурсі квітів (спортивному змаганні, концерті, конкурсі на кращий малюнок). Дотримуйтеся вимог написання замітки.

Приклади ситуативних завдань для учнів 6-го класу

1. Уявіть ситуацію: зникла ваша улюблена домашня тварина, яку ви дуже хочете знайти. Для цього треба написати оголошення, зазначивши прикмети тварини.

2. Доповніть і поширте опис. Уявіть зображену в тексті картину. Зробіть уривок виразнішим, дібравши слова які б допомогли увиразнити її.

Недалеко біля річки стоїть будинок. Біля нього – сад. Зліва ростуть яблуні, праворуч – груші. Перед будинком кущі смородини, а за будинком – вишні та черешні. У саду є альтанка. Біля межі ростуть кущі калини. Будинок чисто вибілений, з пофарбованими вікнами.

3. Продовжить запропонований опис. Пригадайте, якою святковою буває кімната у новорічний вечір, які предмети роблять її сяючою? Яким стилем ви скористаєтесь, продовживши текст?

Ми довго чекали приходу Нового року. Цього дня нас не пускали до кімнати, де готувався святковий вечір. Ми чекали з нетерпінням, коли відчиняться двері. Аж ось, нарешті! Ми зупинилася вражені на порозі...

4. Візьміть участь у конкурсі. Пригадайте і складіть самостійно якнайбільше загадок та прислів'їв про місяці та пори

року. З них складіть розповідь, використавши епітети порівняння. Яким стилем та типом мовлення ви скористаєтеся?

5. Побудьте письменниками. Напишіть сторінку до дитячого журналу «Малятко» на одну із тем:

Чому відбувається зміна дня і ночі?

Чому влітку йде дощ, а взимку – сніг?

Чому взимку на вікнах мороз малює візерунки?

Чому сніжинки риплять на морозі під ногами?

6. Побудьте екскурсоводами. Перед вами репродукції картин, на яких зображена природа. Спробуйте розповісти про виставку художника, описуючи зображене на картинах. Добирайте відповідно до ситуації лексику та художні засоби.

7. Ви – ведучий популярної телепрограми. Продумайте ряд завдань для учасників популярних програм («Поле чудес», «Перший мільйон», «Найрозумніший»), спробуйте відтворити в класі справжню телепрограму.

У кінці відзначимо, що в новій програмі з української мови в повному обсязі враховано оволодіння учнями усіма чотирма видами мовленнєвої діяльності та вироблення в них мовленнєвих умінь і навичок. Усі перераховані види діяльності знайшли своє відображення в мовленнєвій змістовій лінії програми, де базою є виучувані мовні засоби, а вершиною – комунікативні вміння й навички. Повне дотримання вчителями вимог нової програми сприятиме виробленню в учнів позитивного ставлення до високого державного статусу української мови, яка є визначальною ознакою нашої країни, скарбницею неповторних культурних надбань народу, засобом єднання громадян України. Розвиток мовленнєвих умінь і навичок учнів допоможе формуванню національно свідомої, духовно багатої мовної особистості, готової до активної творчої діяльності в усіх сферах життя нашого суспільства.

Література:

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови: Навчальний посібник. – Львів: Світ, 2003.
2. Голуб Н.Б., Остапенко Н.М. Дивосвіт: Дидактичний матеріал з розвитку зв’язного мовлення для учнів 5-го класу. – Черкаси, 1999.
3. Пентилюк М.І. та ін. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах. – К.: Ленвіт, 2000.
4. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика. – К.: Вежа, 1994.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи (Л.В.Скуратівський, Г.Т.Шелехова та ін.). – К.: Перун, 2005.

6. Шелехова Г.Т. Особливості мовленнєвої змістової лінії нової програми з української мови для 5 класу // Дивослово. – 2005. – №7.
7. Шевцова Л.С. Методика застосування мовленнєвих ситуативних завдань. – Житомир, 2004.
8. Чак Є.Д. Складні випадки вживання слів.

Кулькіна Є.П., Булавіна В.М., Мадіч І.В.*

РОЛЬ МУЗИЧНОГО КЕРІВНИКА В РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним з актуальних завдань сучасної дошкільної педагогіки є розвиток творчих здібностей дітей, прищеплювання культури художнього виконавства.

Василь Сухомлинський свого часу писав: «Дитина має жити у світі фантазії, музики, барв, казок творчості».

Тож згідно з цим своєрідним заповітом ми, педагоги, важливу увагу надаємо організації специфічних видів дитячої діяльності – грі, музичній театралізації, які сприяють розвиткові малюків, сповнюють їхнє життя цікавим змістом, дають змогу пережити радість творчості.

Розвиваючи творчі здібності дітей, ми не ставимо перед собою завдання – зробити з них музикантів, композиторів, артистів. У майбутньому перед кожним з них відкриється можливість творчої праці.

Важливим є не те, чим людина буде займатись у своєму житті, а те як вона буде це робити. Творчою особистістю можна і потрібно бути у будь-якій справі. І, якщо в дитинстві запалити вогник творчості, він буде освітлювати будь-яку справу, якою б вони не займались.

Тож розвиваючи, поглиблюючи, удосконалюючи музичні і творчі здібності дітей, ми збагачуємо їх духовний світ.

Музика для дитини – світ радісних переживань. Щоб відкрити перед нею двері в цей світ, треба розвивати його здібності і, насамперед, музичний слух і емоційний відгук. Інакше музика не виконає свої виховні функції.

Творчий підхід керівника, його підготовленість, уміння володіти інструментом відіграє значну роль у вихованні творчої особистості засобами музики.

Успіх у розвитку творчих здібностей дошкільнят залежить і від особистих якостей педагога.

Отже, творчих дітей може виплекати лише творчий педагог.

* © ***Кулькіна Є.П., Булавіна В.М., Мадіч І.В.***

Музичні здібності виявляються в процесі музичної діяльності. Їх розвиток залежить від характеру, змісту і форм музичного виховання. Спостерігаючи за дітьми, можна переконатися, що вони за власністю ініціативою імпровізують найпростіші наспіви, танцюють, драматизують.

Кожна дитина талановита. Тільки до кожної треба знайти підхід, продумати завдання, щоб дати їй змогу розкрити свій талант, свої можливості.

Зрозуміло, що обдарованих дітей одиниці; а ось здібних, які потребують особистісного підходу, набагато більше.

Творчі здібності дітей слід розвивати як тільки дитина починає говорити. Прояв музичних здібностей можна помітити уже в ранньому дитинстві.

Відомий композитор Римський-Корсаков у дворічному віці дуже добре розрізняв мелодії, які наспівувала йому мама, а в 4 роки повторював все, що програвав йому батько.

Музично-творчі прояви дітей дуже прості, нерішучі, але завдяки своїй безпосередності виразні.

Ми часто спостерігаємо, як малюки грають у музичні заняття, вигадують їх хід, розігрують ролі музичного керівника і дітей, наспівують якісь свої мелодії, імпровізують, надають знайомим мелодіям свої інтонації, грають на дитячих музичних інструментах.

Музична творчість виявляється в різних видах діяльності. Це пісенна творчість, коли дитина імпровізує звичайні мелодії, музично-ігрова – коли дитина самостійно знаходить спосіб утілення музично-ігрового образу, і, нарешті, це танцювальна творчість, коли дитина комбінує із знайомих елементів танцю нові.

Музичний керівник, допомагаючи дітям набувати певні знання й навички, має розвивати у малят творче уявлення, тобто захопленість, прагнення по-своєму передавати образ, імпровізувати в співах, грі, таночку.

Завдання педагогом навчити дітей сприймати чудове в навколишньому житті і мистецтві. Роботу з дітьми в дошкільному закладі краще за все починати із створення відповідних умов, атмосфери прекрасного, яке народжує в дітях почуття щоденного спілкування з чимось незвичайним та дивним, виховує тонкий смак, викликає позитивні естетичні емоції.

Кожен педагогічний колектив повинен визначити завдання та програму, за якою буде працювати.

Відповідно до обраної програми музичний керівник вивчає музичний репертуар. Зазвичай він вміщує в себе 2 напрямки:

1) фольклорний (народні пісні і таночки);
2) класично-традиційний (складається з авторських творів композиторів минулих і теперішніх років).

Плануючи свою роботу музичний керівний зазначає у графіку час музичних занять, проведення вечорів розваг, індивідуальну роботу з дітьми, гурткову роботу. При плануванні враховує індивідуальні особливості кожної дитини.

Умови для розвитку творчості з дітьми містять в собі:

❖ оформлення музичних куточків;
❖ виготовлення костюмів, атрибутів;
❖ наявність наочності, технічних засобів, навчання;
❖ музичних інструментів, різних видів театрів;
❖ музично-дидактичних ігор;
❖ оформлення зали до свят, вечорів-розваг, до музичних занять.

Затишок, комфорт, матеріальна база, доброзичлива атмосфера налаштовують малюків на мажорний творчий лад.

Творчість – то найвищий дар, яким нагородила природа людину. Кожна дитина народжується з творчими задатками, але творчими виростають лише ті, умови виховання яких допомогли розвинути ці здібності своєчасно. Кожна дитина – творча індивідуальність. Ми намагаємось максимально розвивати закладені у дітей творчі здібності. Один з видатних західних психологів А.Маслоу писав: «Ми мусимо вчити дітей бути творчими особистостями, здібними до сприйняття нового, а також до вміння імпровізувати» [2].

Формування творчої особистості дитини потребує застосування у навчальному виховному процесі активних форм і методів навчання, які забезпечують розвиток творчого мислення проблемного бачення, творчої уяви і фантазії.

Які ж основні шляхи розвитку здібностей у дошкільнят?

Насамперед, дати простір прояву здібностей малюка, створювати умови для розвитку і прояву особистісних якостей дитини, зокрема ініціативності. Ініціативна дитина прагне до організації ігор, творчості, змістовного спілкування.

Важливою якістю особистості дитини є креативність, тобто здатність творчо розв’язувати проблеми тієї чи іншої ситуації.

Що ж робити музикальним педагогам, які хочуть дещо змінити у своїй роботі?

Потрібно навчитись працювати по-іншому, взяти за основу педагогіку, в якій не дитину пристосовують до методики, а методику до дитини.

Досягти цього можливо якщо:

❖ Ставитися до дитини як до особистості, поважати її та приймати будь-які її індивідуальні вияви.

❖ Створювати на заняттях атмосферу гри.

На музичних заняттях надати можливість дитині бути самим собою. Дітям потрібна музика, а не розмови про неї.

Головним на музичних заняттях є творчий процес, а не створення музичних шедеврів. Творчість дітей тут розуміється як вміння і бажання зробити щось по-своєму. «Зіграй, станцюй, як ти хочеш», – ці логічні слова відчиняють перед дитиною ворота у світ фантазії.

Бажаємо зорієнтувати малюків на різні види діяльності: театралізовану, ігрову, музично-імпровізовану тощо.

Але важливо, щоб педагог не втручаючись у процес дитячої діяльності, спостерігав за її ходом і підтримував малят у разі труднощів, схвалював позитивні спроби створити власний неповторний образ.

Музичне виховання дітей починається з перших музичних вражень від маминої колискової, народних пісень, призначених для найменших слухачів.

Виконуючи різноманітні за тематикою пісні, діти пізнають навколишній світ, відчувають красу народної пісні, поринають у світ життя, відчувають велич і красу своєї Батьківщини.

Музиному керівнику у своїй роботі варто не забувати, що в дитячому віці природні вокальні дані здебільшого виявляються слабо. Значна частина дітей майже не вміє співати, нечисто інтонує, проте у багатьох випадках це не свідчить про відсутність в них музичних здібностей.

Важливою основою розвитку всіх сторін музичного слуху, зокрема і вокального, є спів без супроводу. З перших занять рекомендується співати короткі поспівки, вправи без супроводу на музичному інструменті.

Перед початком занять обов’язково слід вивчити правила співу.

Виховуючи у дітей любов до пісні й співу необхідно підбирати педагогові або самому складати такий музичний репертуар, який допомагає їм відчути радість від власного співу й співу в колективі.

Педагог не тільки навчає дітей співати, але й вчить проявляти свої творчі здібності в процесі навчання співам.

Готуючи дітей до участі в пісенній творчості, необхідно добирати різноманітні музичні вправи. Частину з них можна

знайти у «Музичному букварі» Тілічеєвої.

Тільки після цього пропонувати дітям творчі завдання, які привчають їх до пісенної імпровізації.

Якщо роботу зі співів вести послідовно, вона дасть можливість з кожним разом підвищувати вимоги до дітей.

Бажано у своєму арсеналі мати картотеку творчих завдань зі співів, танцювальних рухів, гри в оркестрі. Коли завдання дітям зрозумілі, доступні, цікаві, пропонуємо виконувати пісні з динамічними і темповими змінами, обов'язково з рухами, які допомагають більш яскраво розкрити зміст і характер пісні. Слід відмітити, що, починаючи з раннього віку, всі діти з радістю співають, допомагаючи собі рухами.

Отже, співи – це не тільки пісня та розспіви, це – співи з рухами, це – музичні ігри, це – гра на дитячих музичних інструментах, які допомагають у розвитку творчих здібностей дошкільнят.

Бажано мати у дошкільному закладі достатню кількість необхідних музичних дитячих інструментів. Тоді діти під керівництвом досвідченого педагога навчаться на них грати, імпровізувати різноманітні мелодії, явища природи: краплі дощу, пориви вітру, співи пташок, шелест листя, дзюрчання весняного струмка тощо. Діти, мов маленькі чарівники, входять у світ музики.

Пісня, спів і музика, часто нерозривна частина рухових забав та ігор, розвиває в дитини найкращі душевні почуття.

Гра – основний вид діяльності дошкільників, займає більшу частину часу життя дитини. Адже в грі дитина задовольняє свої потреби в активній діяльності, намагаючись діяти, як дорослі. Гра дитини має свої особливості:

А) гра – творча діяльність (діти в грі творять згідно своєї уяви)

Б) гра – самостійна діяльність (гру в більшості випадків дитини починає сама), вона самостійно визначає тему, сюжет і правила гри.

В) гра – засіб всебічного розвитку дитини (музичні ігри сприяють естетичному розвитку)

Гра сприяє розвитку активності, ініціативності, рішучості, відповідальності, формує особисті якості і творчі здібності дошкільнят.

Музичні ігри та музично-дидактичні ігри розвивають творчість, вони є само цінними для дітей, тож зрозуміло, що:

- дуже важливо виховувати у дітей бажання грати, щоб

завдяки грі кожна дитина могла навчатися реалізуватися, розвиватися, набути життєвої компетентності.

- гра швидше сприятиме всьому цьому, якщо буде для дітей цікавою.

Отже, важлива умова розвитку творчих здібностей в іграх – варіативність їхнього змісту та форми організації.

Важливу роль у загальному розвитку дошкільнят відіграють танцювальні рухи і ритмічні вправи. Вони навчають дитину відчувати своє тіло, свідомо керувати рухами, розвивають музично-ритмічні здібності, пам'ять, увагу, активізують сприймання музики, чуттєве пізнання світу. Вільне відтворення власних думок і почуттів танцювальними рухами знімає м’язову, нервову напругу, оздоровлює малого фізично й емоційно. Рух – це життя, ритміка — це краса, а танець – це політ натхнення й душі, тому необхідно викликати у дітей бажання дбати про своє здоров'я, виховувати прагнення в кожному проводити своє життя в русі, займатися спортом, ритмікою, танцями, виробляти в собі гарну і правильну поставу, виховувати почуття прекрасного.

Розвиток танцювальних рухів як однієї із форм естетичного виховання залежить від методів викладання, які викликають у дітей бажання творчості. До таких методичних прийомів належать:

Показ. Він полягає в тому, що, приступаючи до вивчення нового руху, або пози, педагог супроводжує його точним показом який обов’язково повинен мати зміст і образ. Рух при такому показі набуває відповідної естетичної форми.

Зразок – це правильне, емоційне, виразне виконання педагогом завдання, яке він ставить перед дітьми. Зразком може бути танцювальна фраза з 2-3 рухів, частина хороводу, танцю, етюду, гри. При показі зразка застосовується метод цілісної вправи. У своєму виконанні педагог образно розкриває зміст і значення кожного уривка так, щоб у дитини виникло бажання його виконати.

Словесний метод – це уміння користуватись словом. Слова стимулюють ініціативу, активність, спонукають до дії, спрямовують увагу на те головне, що треба відтворити в завданні. Слово може бути могутнім стимулятором, але ним можна й паралізувати діяльність дитини, убити її віру в себе. Саме тому користуватися словом і інтонацією педагог повинен обережно й артистично, щоб не образити дитину, яка у дошкільному віці дуже вразлива і надовго може замкнутися в собі.

Музичний супровід як методичний прийом. Музика є одним

з найсильніших засобів виховання. Музика допомагає формувати осанку, координацію, знімає втому. Вона викликає процеси збудження і гальмування. Музичний репертуар рекомендується добирати з класичних і сучасних творів російської, радянської і зарубіжної музики, а також народної у професіональній обробці. За своїм змістом ці твори повинні відповідати внутрішньому світу дитини, характеру рухів і розвиткові образів.

Ігровий метод змагання. Суть його полягає в тому, що педагог підбирає для дітей таку гру, зміст якої передбачає змагання їх між собою за краще виконання того чи іншого завдання. Гру можуть придумувати і самі діти.

Метод виховання підсвідомої діяльності. Повноцінна творча діяльність не може протікати без участі підсвідомості, яка трапляється в дошкільному віці, і відбувається воно шляхом накопичення вражень – зорових, слухових, чуттєвих. Велику роль у цьому процесі відіграють прогулянки, під час яких діти вивчають рідну природу, вчаться бачити, відчувати її красу; читання казок, дитячих оповідань, втілення на заняттях казкових образів, знайомство з книжковими ілюстраціями, альбомами репродукцій живопису для дітей тощо.

Важливе значення у розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку мають заняття з хореографії вони будуються на основі взаємодії педагога і дитини, викликають яскраві танцювальні враження. Безперечно, в танці гармонійно поєднуються музика, рухи, думки. Це збуджує у дитини бажання творити. Відкриває безмежні можливості спеціалісту для використання в роботі з дітьми найцікавіших та ефективних форм навчання. Цікаві творчі, танці, в основу яких лягає імпровізація, контакт з тілом, з простором. Треба йти до свого тіла, слухати його. Велика танцівниця Айседора Дункан казала: «Тіло буде танцювати – і душа прокинеться від ста років цивілізації». І це звичайно так [1].

Важливу роль у роботі з малятами має метод релаксації. Його мета досягти швидкого розслаблення і відчуття легкості в тілі, зосередження уваги на певному образі. Так створювався танок «Весняні джерельця». Під музику М.Мусоргського «Половецкие пляски» діти заплющили очі і уявляли собі як ніжно лоскоче вода, їхнє тіло, як ласкаво світить над ними сонце, як теплі промені виграють на поверхні води, як вони купаються у джерелі, набирають цілющої сили води. Діти запам'ятовують свої враження, відчуття і потім переносять це в рухи танцю, створюючи свій неповторний образ весняного джерельця.

У динамічному танці «Бал казкових тварин» діти слухали музику В.Моцарта і пробували перевтілитися у рухах в образ пантери, тигра, кицьки. Вони відчували як їх тіло набуває їх форми, переймає їх рухи. Діти виконували спонтанний танець, відтворюючи характер образу тієї тварини, яку вони зображують.

Важливу роль у розвитку творчих здібностей дітей мають сюжетні танці. На заняттях ми слухаємо багато різноманітної музики і за характером і за жанром, і діти самі придумують сюжет, образи, іноді вимальовують жартівливий характер танцю. Такі таночки цікаві, яскраві, легко сприймаються і запам'ятовуються. Ось, наприклад, на випускний бал ми разом з дітьми створили танок «Полька-лавочка». Сюжет: дівчина – «відмінниця» читає книжку, хлопчик – «бешкетник» їй заважає, а потім сам цікавиться книжкою; читають двох, кличуть своїх друзів – все закінчується дружно і весело.

Жартівливий характер передає «Наша кадриль». Сюжет: хлопці залицяються до дівчат і кожен виставляє себе в індивідуальному показі («м'ячики», елементи брейку, присядка). Паруються хлопці маленькі, а дівчата – височенькі, або навпаки. Кожна пара придумує щось своє. Цей танок жваво сприймається першокласниками.

У весняному таночку «фіалки на світанку» – хлопчики – «промінці» гріють квіточки своїм теплом і ласкою, а дівчатка – «фіалки» прокидаються від зимового сну, піднімають свої голівки, ростуть і кружляють разом з промінцями у весняному танці. Цей танок носить ліричний характер.

Ще багато можна навести прикладів, але головне, щоб діти брали активну участь у створенні сюжетних танців і танцювали їх із задоволенням, доносили глядачам те, що відчувають в танцювальних рухах.

Вся робота по розвитку танцювальних рухів дітей дошкільного віку повинна сприяти збагаченню художньо-творчих здібностей дітей, вихованню у них позитивних емоцій.

У світовій педагогіці є кілька відомих концепцій музичного виховання дітей, які стали основою для розробки різних програм і методик. Однією з них є поширена більше ніж у 40 країнах світу концепція музичного виховання Карла Орфа, відомого німецького композитора, музиканта ХХ століття.

Більшу частину свого життя Карл Орф прожив у місті Зальцбург (Австрія), де в 1962 році створив дослідний центр щодо роботи з дітьми та підготовки фахівців.

Орфівська концепція музичного виховання дітей має назву

«елементарне музикування», де слово «елементарне» означає первинне, тобто просте і доступне, але не примітивне. Під «музикуванням» Орф розумів глибокий органічний зв'язок музики, рухів та мовлення. Цей зв'язок є природним тому, що будь-яке слово, промовлене інтонаційно-ритмічно – це першооснова музики, а на музику людина відгукується рухом. Таким чином: поєднання музики, слова і рухів створює сутність уроків за принципами Орфа.

Творчість — то найвищий дар, яким нагородила природа людину. Кожна дитина народжується з творчими задатками, але творчими виростають лише ті, умови виховання яких допомогли розвинути ці здібності своєчасно.

Для емоційно багатих діток у садках працюють музичні гуртки. Гурток може об’єднати всіх обдарованих малят дитячого садка. Тут вони слухають музику різних жанрів, грають на музичних інструментах, співають, імпровізуючи й фантазуючи, ставлять музичні вистави.

Працювати краще підгрупами та індивідуально, бо така робота дає більш вагомі результати.

Головна мета гуртків і студій естетичного спрямування – формування творчої індивідуальності й підґрунтя для розвитку духовності дошкільнят за допомогою естетичного виховання в контексті рідної культури.

Гурткова робота дає змогу педагогам ураховувати й розвивати інтереси, індивідуальні здібності й нахили малят.

Треба уважно спостерігати за кожною дитиною, помічати будь-які прояви творчості, самовираження й підтримувати їх, створювати умови для розвитку дитячої творчості. У ході навчання та під час гурткової роботи необхідно використовувати методи і прийоми, які заохочують дітей до імпровізації, фантазування.

Зазначене вище дає можливість зробити такий висновок: робота музичного керівника буде результативною і якісною лише за умови її цілісності й послідовності. Усі свята повинні готуватися заради дітей, щоб вони отримували радість від своїх досягнень у музиці.

Бояжу М.Г.*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ

1. Чтобы учить и воспитывать, чтобы оказывать эффективное педагогическое воздействие на детей, надо обладать объективными научными знаниями об их индивидуальных особенностях. Такие знания о детях можно получить, если использовать методы научной психологической диагностики.

Психодиагностические методики используются в контексте решения конкретных практических задач, возникающих в практике школьного психолога при планировании индивидуальной коррекционно-развивающей работы с отдельными детьми.

Практика показывает, что правильная постановка психологического диагноза требует углубленного и динамического изучения ребенка, его индивидуальных особенностей и особенностей типа психического развития (от задержки психического развития до одаренности). Психодиагностика предполагает обязательное сравнение, сопоставление полученных данных, на основе которого может быть сформулировано заключение об отдельном испытуемом и его психологическом состоянии. Это позволяет планировать коррекционно-развивающую работу. Она всегда предполагает, в конечном счете, выбор наиболее подходящего воздействия, а также создание тех или иных психологических условий для коррекционно-развивающей работы.

2. Применение индивидуального и дифференцированного подхода – дело сложное и требующее определенного опыта работы, поэтому начинать надо с учета всех факторов, влияющих на психическое развитие ученика.

В психическом развитии детей проявляется общее и особенное. Общее свойственно всем детям определенного возраста; особенное отличает отдельного ребенка. Особенное еще называют индивидуальным, а ребенка с ярко выраженным особенным – индивидуальностью. Индивидуальность характеризуется совокупностью интеллектуальных, волевых, моральных, социальных и других черт, которые отличают данного ребенка от других детей. Каждый ребенок – единственный и неповторимый в своей индивидуальности.

Индивидуальность выражается в конкретных особенностях (отличиях). Возникновение их связано с тем, что каждый

* ***© Бояжу М.Г.***

ребенок проходит свой путь развития, приобретая на нем различные типологические особенности высшей нервной деятельности.

Последние влияют на своеобразие возникающих качеств.

К индивидуальным особенностям относятся темперамент, характер, склонности, способности, интересы и вся когнитивная сфера. Индивидуальные особенности влияют на развитие личности.

3. Индивидуальный подход как важный принцип психологии и педагогики заключается в управлении развитием ребенка, основанным на глубоком знании черт его личности и условий жизни.

Педагогика и психология индивидуального подхода имеет в виду не приспособление целей и основного содержания обучения и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям с тем, чтобы обеспечить как можно более высокий уровень развития личности. Индивидуальный подход создает наиболее благоприятные возможности для развития познавательных сил, активности, склонностей и дарований каждого ученика. В индивидуальном подходе особенно нуждаются «трудные» воспитанники, малоспособные школьники, дети с ярко выраженной задержкой развития, а также высокоодаренные дети, вундеркинды. Несмотря на всю важность, привлекательность и необходимость учета индивидуальных особенностей учеников, реализовать этот принцип в условиях школы очень трудно.

3.1. Применяя ту или иную форму работы, необходимо учитывать ряд психологических факторов:

- уровень психического развития ученика;
- тип высшей нервной деятельности, темперамент;
- характер мышления (теоретическое, практическое);
- сильные и слабые стороны учебной деятельности;
- успеваемость;
- интересы, кругозор;
- межличностные отношения в классе.

Также следует учитывать факторы, влияющие на выбор формы работы:

- уровень развития психических процессов учеников, как средневозрастной, так и наличный (которые, как известно, могут не совпадать);
- ведущая деятельность.

4. Во всех возрастах ярко выражены индивидуальные

различия. Велики индивидуальные различия между детьми одного и того же возраста – у них разный темп развития, разные способности, интересы и черты личности. Тем не менее многих детей что-то объединяет. Есть общие личностные особенности у детей с низким интеллектом, у детей способных, которых обычно называют одаренными. Объединяя детей в группы по каким-либо общим для них существенным особенностям, подчеркивают индивидуально-типические различия.

Возрастные особенности развития учащихся по-разному проявляются в их индивидуальном формировании. Это связано с тем, что школьники в зависимости от природных задатков и условий жизни (связь биологического и социального) существенно отличаются друг от друга. Вот почему развитие каждого из них в свою очередь характеризуется значительными индивидуальными особенностями, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

5. Важнейший компонент педагогического искусства – глубокие знания о ребенке, накопленные педагогической социологией, психологией, физиологией, психиатрией. Для успешного педагогического труда необходимы данные, выводы, рекомендации смежных наук, разрабатываемые в двух направлениях.

Во-первых, знания о законах возрастного физиологического и психологического развития ребенка; о критериях физических и психических нагрузок для детей различных возрастных групп различного уровня психического развития; о возрастных особенностях становления таких психических процессов, как мышление, речь, память, воображение, чувства, ощущения, восприятие; об особенностях самосознания ребенка в разнообразных социальных ситуациях.

Во-вторых, нужны знания о закономерностях развития всех психических и физиологических процессов в стандартных и нестандартных, официальных и неофициальных условиях обучения и воспитания.

Накопление педагогами, психологами знаний о конкретных психологических и физиологических закономерностях возрастного развития составляет важнейшую научную основу педагогического искусства, ориентирует педагога, психолога в научных принципах, методах обучения и воспитании детей.

6. Изложенные теоретические положения позволяют нам обобщить свой практический опыт индивидуальной и дифференцированной работы с одаренными детьми и детьми-олигофренами на протяжении многих лет в Херсонских школах

№20, 28, специальной школе №1. Из большого количества одаренных детей мы выбрали тех, кто наблюдался с дошкольного возраста и до вступления или окончания ВУЗа.

Наша работа в спецшколе дала нам возможность провести наблюдения за детьми с олигофренией разного типа на протяжении ряда лет.

Сравнение детей с разными типами одаренности или с разными видами олигофрении различного происхождения позволяет нам показать сущность, особенности индивидуального и дифференцированного подхода в обучении детей двух категорий, различного уровня психического развития, с различными возможностями.

7. Психологическое изучение детской одаренности и разработка психолого-педагогических вопросов обучения и воспитания незаурядных детей является одной из важных задач практического психолога. Практическому психологу необходимо четко выделить сущность способностей, их виды и условия формирования одаренности в школе и семье.

В психологии выделяют три категории способных детей, которые можно наблюдать в школе:

1) учащиеся с ранним подъемом интеллекта;

2) дети с ярким проявлением способностей к отдельным школьным наукам и видам деятельности (в том числе и внешкольной);

3) дети с потенциальными, пока не ярко выраженными способностями.

Для учащихся с ранним подъемом общих способностей характерны быстрый темп обучения в школе. Некоторые из них (интеллектуальные вундеркинды) стремительно развиваются в умственном отношении и далеко опережают своих сверстников.

Дети с ярким проявлением специальных способностей чаще всего характеризуются обычным общим уровнем развития интеллекта и особой склонностью к какой-либо области искусства, науки или техники. Специальные способности раньше проявляются в тех видах деятельности, где требуются особые специальные задатки (музыкальные, художественные) или формальные качества ума.

Способные дети третьей категории не идут впереди сверстников по общему развитию, но их отличает особое своеобразие умственной работы, указывающее на будущие незаурядные способности.

Изучая основные аспекты детской одаренности, в первую очередь, следует обратить внимание на возрастные особенности ребенка, которые имеют особое значение в развитии одаренности. Они являются важными предпосылками развития, их можно считать компонентами детских способностей (см. п.3).

Детям свойственны необычная чуткость к образным впечатлениям, богатство воображения, проявляющееся, в частности, в творческих играх, неустанная любознательность. У младших школьников это расположенность к усвоению, у школьников средних классов – особая активность и широта склонностей, у старших школьников – склонность и способность к сознательному саморегулированию и самосовершенствованию. Поскольку эти качества являются возрастными и в какой-то мере временными, меняющимися с возрастом, их нужно вовремя и в полной мере использовать для развития детских способностей. Школьному психологу, столкнувшемуся с проявлением детской одаренности, нельзя упускать их из виду. Проанализировав и выявив в качестве основы одаренности какой-либо фактор, нужно помнить о преходящем его характере и избегать долговременного прогноза будущих способностей ребенка. В полной мере характеризующими способности можно считать только такие свойства, которые не исчезают при переходе к новому возрастному этапу.

8. Индивидуальную и дифференцированную работу с одаренными детьми можно показать на примерах из нашей практики.

8.1. Со Светланой Б., 1977 г. р. (школа №28, г. Херсон) мы начали работу с подготовительной группы детского сада. Раннее развитие благополучное. Росла в семье учителя (мать) и инженера (отец). Раннее интеллектуальное и речевое развитие, большой словарный запас; читает с 5 лет; хорошее владение языком; компетентность, несвойственная возрасту; пытливость ума; разносторонние интересы; терпение, проявляющееся в учебе и занятиях своими увлечениями; разносторонние интересы и потребности в разнообразной информации.

С 5 лет проявила интерес к английскому языку. По английскому языку прошла первичную подготовку в детсаду и индивидуальные занятия с учителем английского языка. В школе проявила интерес к математике, астрономии и языкам (украинский, русский, английский). Индивидуальная работа проводилась в кружке; участвовала в школьных, районных,

городских, областных олимпиадах, награждена грамотами за I место. На протяжении 11 классов была отличницей, награждена медалью. Проводилась индивидуальная работа по усвоению устной и письменной речи. Свободно общалась в быту, на занятиях по английскому языку; проводилась большая работа по подготовке рассказов, сочинений на английском языке. После окончания школы поступила на факультет иностранных языков Херсонского университета, изучала английский, немецкий, французский, украинский, русский, после окончания ВУЗа мексиканский язык. Подготовила переводы английской поэзии (некоторые опубликованы в газете «Кафедра», которая издается в университете).

Подготовила дипломную работу по английской литературе. Работала на телевидении. В настоящее время – преподаватель, переводчик.

8.2. Игорь Б. (1986 г. р., брат Светланы Б.) – ученик школы № 28, г. Херсон. Наблюдение за ним в процессе индивидуального обучения начато с дошкольного возраста. Детский сад не посещал. Раннее развитие благополучное. Раннее интеллектуальное и речевое развитие, обширный словарный запас, не свойственный данному возрасту (дошкольному, младшему школьному возрасту). Начал читать с 5 лет; раннее проявление пытливости, разносторонние интересы, интерес к математическим играм. Абстрактное мышление на высоком уровне. Изучал разнообразные книги (словари, в том числе энциклопедию «Я познаю мир»), проявил большую работоспособность. После поступления в школу проявил преждевременное овладение в процессе домашних заданий материалом, который по программе должен изучаться позднее, во 2-3 классах. Программу 1 класса освоил дома. Проявил большую коммуникабельность со сверстниками. Учителя проводили с ним индивидуальную работу по математике, языкам, чтению, так он опережал одноклассников на 2-3 года. Кроме того, родители проводили с ним индивидуальную работу по математике; английскому языку обучала сестра и учитель английского языка.

У Игоря проявилась хорошая память, интерес к умственной работе, обдуманные и обширные знания.

С 5 класса проявил интерес к кибернетике, информатике. Рано начал работать на компьютере, получал информацию в интернете. Увлекся компьютерными играми, коллекционированием, стал составлять кроссворды, опубликовал их в газете.

Много лет проходит практику в компьютерном зале. В школе вел занятия в кружке по информатике.

Несколько лет посещал кружок по эйдетике (по развитию памяти, речи, мышления), где работа велась по индивидуальным программам.

У Игоря проявился устойчивый интерес к математике, информатике, литературе. Проявилась легкость, гибкость, оригинальность при выполнении нестандартных заданий. На протяжении всего периода обучения – отличник, помогал учителям в работе с классом по математике, информатике и английскому языку. Закончил школу с золотой медалью, поступил в Херсонский государственный технический университет на факультет кибернетики. В первый год обучения показал устойчивый интерес к предметам математического цикла и программированию.

8.3. Фаина З. (1952 г. р.), школа № 20, г. Херсон. Наблюдение в процессе обучающего эксперимента начались в дошкольном возрасте (5 лет) в детском саду № 1, затем в школе, изостудии. Воспитывалась в благополучной семье, родители со средним образованием, ремесленники. Раннее развитие благополучное. Интеллектуальное, речевое, когнитивное, сенсорное развитие (особенно зрение, кожно-тактильное) акселерованы, высоко развиты.

Воспитатели детского сада обратили внимание на способности ребёнка, её зрительное восприятие во время занятий по рисованию, лепке. Родители решили воспитать дочь как музыканта, но ребенка это не заинтересовало. Много рисовала, лепила. Во время занятий проявилось необычное зрительное восприятие окружающих предметов, цвет отражала в различных оттенках, рисовала сюжетные картинки.

В школе в младших классах проявила креативность, способности по всем учебным предметам, особенно по рисованию. В средних классах (5-8) проявилась оригинальность в выборе сюжета, рисовала портреты сверстников, родителей, литературных героев, копии портретов, пейзажей различных художников; из пластилина воссоздала копии картин «После битвы с половцами», «Князь Игорь» и др.

Интересен факт: учителя рисования школы не обратили внимания на художественные способности ученицы, больше «удовлетворительной» оценки она не получала. В эти же школьные годы она посещала изостудию, но обучение её не удовлетворило и она перешла на обучение к художнику-

профессионалу Москвоченко В.И. (ученик Казанской школы художников). Работала с ним более 5 лет. Выставляла свои работы на областных, республиканских, мировых выставках (мировая выставка в Дели), получала премии.

Успешно закончила школу, но учителя не знали об успехах своей ученицы-художницы.

После школы окончила Симферопольское художественное училище им. Самокиша. Её картины выставлены в художественном музее училища. После училища Фаину З. Пригласили на учебу в Московский институт искусства. А затем оставлена на работе в институте (теперь академия искусства).

В процессе обучения увлеклась книжной графикой. В настоящее время продолжает работу по живописи и книжной графике. Художественные способности проявились у Фаины З. после 5 лет, и уже более 40 лет носят устойчивый характер. Увлечение литературой, историей, музыкой, религией не мешают ей с увлечением заниматься живописью как художнику-профессионалу.

8.4. Общий вывод. Наш практический опыт работы с одаренными детьми, опираясь на данные психологии и педагогики, позволяет сделать следующие выводы:

а) Обучение и воспитание одаренных детей требует ранней психодиагностики, проявляющейся общей, специальной креативности, задатков, способностей;

б) Необходимо создание условий для развития способностей;

в) Индивидуальное и дифференцированное обучение – одно из условий формирования способностей; пошаговый контроль, обучающий (формирующий) эксперимент обеспечивает закрепление проявляющихся способностей.

9. Индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания детей с различными отклонениями в психическом развитии требует теоретического обоснования и правильной интерпретации, что позволит правильно проводить коррекционно-развивающую работу.

При исследовании ребенка с отклонениями в развитии в центре внимания психолога обычно стоит вопрос психологической квалификации основных психических расстройств, их структуры и степени выраженности. Правильное и своевременное определение характера дефекта и обусловленных им отклонений в развитии, выбор подходящего для аномального ребенка типа специальной школы являются актами

чрезвычайной важности. При обследовании учитываются все особенности аномального развития детей и определяются те вопросы, которые решают психолог, дефектолог при работе с аномальными детьми: выявляют и систематизируют патологическую симптоматику и дают психологическую квалификацию; проводят структурный анализ расстройств, выявляют первичные симптомы, связанные с болезнью, и вторичные, обусловленные аномальным развитием в условиях болезни; разрабатывают программу коррекционных мероприятий, дифференцированную в зависимости от характера, природы и механизма образования нарушений; проводят восстановительное обучение детей с нарушением высших психических функций, таких как речь и мышление, память, восприятие и др.

Аномальные дети – сложная и разнохарактерная группа. Различные аномалии по-разному отражаются на формировании социальных связей детей, на их познавательных возможностях. В зависимости от характера нарушений одни дефекты могут полностью преодолеваться в процессе развития ребенка, другие лишь корригироваться, а некоторые только компенсироваться. Сложность и характер нарушения нормального развития ребенка определяют различные формы психолого-педагогической работы с ним.

При проведении психолого-педагогической экспертизы очень часто встречаются дети, школьники с различными типами нарушений психического развития. В психологии, патопсихологии, психиатрии они классифицируются (по Лебединскому В.В.) по различным вариантам – недоразвитие (олигофрения); задержанное развитие (различные варианты инфантилизма); поврежденное развитие (органическая деменция); дефицитарное развитие, связанное с тяжелыми нарушениями отдельных анализаторных систем (слух, зрение); искаженное развитие (синдром детского аутизма); дисгармоническое развитие (психопатии, патологическое формирование личности). Каждая форма нарушения психического развития требует индивидуализации обучения и воспитания и эффективность работы зависит от дифференцированного подхода (см.2).

Опираясь на наш многолетний опыт работы мы приведем несколько примеров.

9.1. В нашей практике мы уже 9 лет наблюдаем ребенка с болезнью Криста-Сименса, которая сопровождалась задержкой психического развития: проявлялось конкретно-практическое мышление, нарушение речи, письма, чтения, фонематического

слуха, эмоционально-волевой сферы, недостаточное развитие моторики.

Миша К. (1989 г.р.) посещал детский сад, первичный диагноз – умственная отсталость в связи с олигофренией в степени дебильности. Условно переведен в подготовительную группу (школы №28) массовой школы. В процессе изучения, обучения первичный диагноз был снят, поставлен диагноз ЗПР неясной этиологии.

В подготовительной группе, в первом классе велось экспериментально-психологическое обследование в сочетании с обучающим экспериментом. После углубленного изучения был подготовлен план коррекционно-развивающей работы.

Болезнь Криста-Сименса – очень редкое заболевание (со средней частотой 1:10000). Диагноз поставлен после обследования врачом-генетиком. Фенотипично синдром проявляется с рождения. У больного отмечены типовые особенности скелета лица – большой лоб с выступающими надбровными дугами и лобными буграми, впалая переносица; седловидный маленький нос с гипоплазией крыльев, впалые щеки, большие деформированные уши, полные выпуклые губы. Вокруг глаз наблюдается сморщенная кожа; кожа всего тела сморщена, тонкая, сухая. Потовые железы атрофированы, потоотделение отсутствует. Кожа век атрофирована; волосы головы, бровей, ресниц тонкие, сухие, светлые, редкие. Со стороны глаз наблюдается помутнение роговицы, снижение слезоотделения. Зубы у ребенка появились поздно, к 10 годам только 10 зубов.

Беременность с Мишей проходила нормально, но был выделен резус-фактор. Голова микроцефальной формы.

При первичном обследовании был диагностирован низкий уровень готовности Миши к школе.

В подготовительной группе, в 1 классе проводилась индивидуальная работа по развитию речи, письма, чтения, внимания, восприятия, памяти, мышления. Поведение в классе, общение со сверстниками у Миши адекватное. Проявлялось быстрое утомление на уроках физкультуры. После окончания 1-2-3 классов было проведено углубленное изучение: к школьному образованию Миша адаптировался, успеваемость по всем предметам удовлетворительная; мышление абстрактное значительно повысилось; внимание активное, память на высоком уровне; чтение, речь в норме. Отставание по письму. Слух – норма. Диагностировано парциальное нарушение речи – недостаточное развитие фонематического

слуха. Проявляет большой интерес к учебе в школе.

Переведен в 5 класс. Весь учебный год велась индивидуальная работа. Успевал по всем предметам, но еще наблюдались ошибки в письме. Индивидуальная работа продолжалась с Мишей в 6-7-8 классах. Учителя, родители строго следовали рекомендациям психолога. По всем предметам продолжался обучающий эксперимент, коррекционно-развивающая работа.

К концу обучения в 8 классе была проведена пролонгированная психолого-педагогическая экспертиза, которая подвела итоги эффективности индивидуального обучения Миши.

Миша К. в конце обучения в 8 классе показал стабильные знания по математике. Если для решения требуются несложные логические рассуждения, то это не вызывает больших затруднений; но если для решения задач нужно применять нестандартные подходы, то Миша теряется, ищет помощи, подсказки. Немного неуверен в себе, поэтому на самостоятельных и контрольных работах нуждается в помощи.

По биологии показал свои способности к поисковым работам, знания соответствуют среднему уровню.

По украинскому, русскому языкам показал нелогичное построение предложений, речь бывает отрывистая, несвязная; ошибки в диктантах, изложении, сочинениях.

Отношение со сверстниками дружеское, по сравнению с младшими классами проявляет большую активность, нет особых конфликтов. В 7-8 классе снизилось зрение. Находится под контролем врачей. Длительное наблюдение, индивидуальная коррекционно-развивающая работа с Мишей позволили первичный диагноз «олигофрения» снять.

Заключительный диагноз: задержка темпа психического развития, парциальные нарушения устной и письменной речи. Задержка психического развития за несколько лет коррекционно-развивающей работы во многом преодолена, социально адаптировался. Динамическое наблюдение, коррекционно-развивающая работа продолжается.

9.2. Второй пример связан с гипофизарным нанизмом, который развивается у детей по различным вариантам. Характерными изменениями при гипофизарном нанизме является задержка роста, полового развития. При рождении отмечаются нормальные или близкие к нормальным показатели роста и массы тела, а с 2-5 лет начинается отставание в росте. Характерна мышечная гипотония. Отмечается поздняя смена молочных зубов. Голос остается высоким, детским. Умственное

развитие проходит по разным вариантам: у одних детей не страдает, у других отмечаются формирование особых личностных черт с психическим инфантилизмом, у третьей группы детей – умственная отсталость в легкой степени дебильности; склонность к депрессивности, повышенной впечатлительности, недоверчивости; малоактивность, иногда ослабление памяти, работоспособности.

Гипофизарный нанизм необходимо дифференцировать от других заболеваний, сопровождающихся отставанием в росте: гипотиреозом, синдромом Шерешевского – Тернера.

Наше наблюдение над детьми с гипофизарным нанизмом проводилось на протяжении многих лет (с 15 до 22 лет их возрастного развития).

а) У Саши П. гипофизарный нанизм диагностирован еще в детском саду с проявлением психического инфантилизма. Затем учился в специальной школе, окончил 8 классов. Заключительный диагноз – умственная отсталость в степени дебильности. Мышление конкретно-практическое, речь развернутая фразовая, память словесно-логическая слабо развита. Маленького роста (130 см) и веса; физическое, половое недоразвитие; некритическое восприятие своей личности, неадекватное отражение сложных жизненных ситуаций. Дружит только с младшими подростками, работал (в 19-20 лет) на фабрике игрушек, но установить контакт со взрослыми не смог. Интеллект на уровне 11-12-летнего ребенка.

Все годы проводилась индивидуальная работа. Результат: окончил 8 классов, социально адаптировался.

б) У Галины С. также проявился гипофизарный нанизм, но психическое развитие протекало по варианту нормы, была маленького роста (120 см), веса, с задержкой физического и полового развития. Закончила 10 классов массовой школы, получила высшее образование, начала самостоятельную профессиональную деятельность, но оставила её из-за низкой работоспособности, быстрой утомляемости, так как работала с детьми.

9.3. Третий пример связан с болезнью Реклингхаузена у ребенка 8 лет. Симптоматика: светло-коричневые пигментные опухоли на коже («родинки»), опухоли спино-мозговых корешков и нервных стволов. Сочетается с умственной отсталостью в степени дебильности. На учете у онкологов. Гидроцефалия, энурез, дизартрия. Наблюдается с 2000 года (рождения 1993 г.)

Поступил в 1 класс специальной школы из детского сада с диагнозом ЗПР. В процессе обучения велось комплексное

обследование, наблюдение, проводился обучающий эксперимент и диагноз был уточнен: у него проявляется умственная отсталость в тяжелой форме. Отставание обнаружилось уже в раннем возрасте, проявлялась задержка в становлении речи и моторики, двигательная расторможенность. В школьном возрасте наблюдалась вялость, слабость побуждений, колебания настроения.

После окончания 2 класса весь учебный год находился в санатории. Наблюдение, изучение показало, что умственная отсталость прогрессирует, читает по слогам, не называет цвета, формы; счет до 10, цифры знает. После возвращения из санатория обучаемость резко снизилась. Проведенная индивидуальная коррекционно-развивающая работа показала, что умственная отсталость не прогрессирует.

9.4. Четвертый пример связан с умственной отсталостью (по типу фенилкетенурии) у двух детей. Встречается примерно в одном случае на 10 тысяч рождений. Обусловлена наследственным дефектом в обмене фенилаланина. Важность раннего выявления фенилкетенурии заключается в возможности предотвращения развития слабоумия, если лечение начато в первые недели жизни ребенка. Дети с выявленной фенилкетенурией немедленно начинают подвергаться лечению, которое состоит в резком ограничении продуктов питания, содержащих фенилаланин (молоко, мясо). Диетотерапия проводится до 6-8 лет. Лечение, начатое в возрасте 2-3 месяцев, неэффективно.

а) Денис Е. (1992 года рождения) наблюдался с 8 лет. Ребенок после 9 месяцев беременности. До беременности у матери трихоматоз. Внутриутробная гипоксия, раннее закрытие темечка. Первые звукоподражания с 1,5 лет. Гипопигментация кожи. Деформация ушных раковин, четырехполосные складки на ладонях. Повышенная саливация, изменение цвета волос (черные на светлые). Признаки спаячного церебрального арахноидита. Последствия резидуального органического поражения головного мозга. Диетотерапия не соблюдалась.

Диагноз фенилкетонурия поставлен после 6 лет. Интеллектуальное развитие: умственная отсталость по типу фенилкетонурии, в степени имбецильности. Не обучаем, эффективность коррекционно-развивающей работы крайне ограничена.

б) Алла К. (1995 года рождения) после первой доношенной беременности. Диагноз: умственная отсталость в степени дебильности, по типу фенилкетонурии. Находится на строгой диете с первого месяца жизни. Глаза светло-голубые.

Внутренние органы в норме. Нарушение осанки.

Наблюдается с 1 класса специальной школы. Проводится индивидуальная коррекция. Наблюдение, диагностика в конце каждой четверти. Эффективность обучения невысокая. Психодиагностика в конце второго класса показала: двигательная расторможенность, неусидчивость на уроках. Внимание пасивное, быстро истощается. Механическая память снижена; с трудом заучивает стихи; быстро их забывает; мышление – конкретно-практическое; обобщение нарушено; представление о числе в пределах 4-5; обратным счетом не владеет; знает некоторые буквы, словарный запас ограничен; моторика мелких мышц слабо развита. Программу 1-2 классов специальной школы не освоила. Индивидуальная и дифференцированная работа продолжится психологом, дефектологом, учителями, родителями.

Общий вывод: эффективность обучения и воспитания умственно отсталых детей предполагает комплексную диагностику и лечебно-коррекционную работу на протяжении многих лет со строгим учетом причин, формы и степени нарушения психического развития.

Таким образом, индивидуализация и дифференциация обучения и воспитания является необходимым условием развития ребенка в процессе онтогенеза. Это касается здоровых – одаренных детей и больных – с различного типами нарушений психического развития.

Література:

1. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. Циркина С.Ю. – Спб, Питер, 1999.
2. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. – М., Медицина, 1995.
3. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтес. – М.: Academia, 2000.

Филиппова В.П.*

РОЛЬ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В АДАПТАЦИИ ШЕСТИЛЕТНИХ УЧАЩИХСЯ К ШКОЛЕ

Младший школьный возраст характеризуется как период, когда ребенок шести-десяти лет проходит через кризис развития, связанный с объективным изменением социальной ситуации развития и ведущего вида деятельности. Новый социальный статус школьника по сравнению с дошкольником вводит ребенка в строго нормированный мир отношений со

* © ***Филиппова В.П.***

взрослыми и сверстниками, требует от него организованной произвольности, достаточного осознания уровня внутренних действий, самооценки, развития учебных и умственных действий как основы успешной деятельности [8].

Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка, ставит перед ним сложные задачи, выступает для него стрессогенной, в связи с чем повышается психическая напряженность.

В школе процесс регламентации условий жизни ребенка напрямую связан с уровнем его физической и психической готовности к школе, и чаще всего неадекватен ожиданиям школы и родителей и возможностям шестилетнего ребенка реализовать свои функции учащегося.

Общеизвестно, что адаптивный период к школьному обучению направлен на преодоление первоклассником объективных и субъективных трудностей при вхождении его в школьную жизнь. Преодоление этих трудностей провоцирует страхи, тревожность, неуверенность, замкнутость, угнетенность, или же неоправданную раскованность, бурные эмоции, неконтролируемые экспрессивные действия. Как правило, эти проявления связаны со слабой рефлексией, недостаточной сформированностью адекватной самооценки, незрелостью волевой регуляции деятельности и поведения как составных личности шестилетнего ученика.

В последнее время многие ученые-психологи (Н.И.Гуткина, Я.Л.Коломинский, С.Л.Коробко, В.С.Мухина, Е.А.Панько и др.), изучая проблему формирования психологической готовности ребенка к школе, кроме уровня интеллектуальной, мотивационной, речевой, волевой готовности, подчеркивают огромное значение сформированности у 6-тилетних детей умения общаться со взрослыми, сверстниками и своим внутренним «Я» как фундаментальными компонентами социализации современных первоклассников в условиях школьного обучения [2; 4; 5; 8].

Вне общения невозможно формировать личность, а вне педагогического общения нет смысла говорить о формировании личности ребенка как учащегося с его включением в учебную деятельность, воспитанием его интеллекта и поведения.

Особая роль в создании оптимальных, эмоционально положительных условий общения в первые месяцы учебы шестилеток принадлежит учителю, от влияния которого во многом зависит эмоциональное, умственное и личностное здоровье учащихся в процессе их школьной адаптации.

В психолого-педагогической литературе имеется множество

исследований, посвященных смыслу, процессу, трудностям и результатам педагогического общения, авторами которых выступают В.А.Кан-Калик, А.А.Леонтьев, А.К.Маркова, А.А.Реан и др. [3; 6; 7; 10]. В то же время практически отсутствуют работы, в которых непосредственным предметом изучения выступали бы невербальные средства общения учителя и их влияние на учащихся-первоклассников в период адаптации их к школе. И это несмотря на то, что именно 6-летние ученики наиболее ориентированы на восприятие и принятие невербальной информации как чаще всего понимаемой и переживаемой ими на подсознательном уровне и формирующей ответную реакцию ученика в системе «учитель-учащийся». Влияние невербальной коммуникации педагога на личность первоклассника оптимально из-за ее психологических механизмов, которые ориентированы на глубинные эмоциональные переживания и образную когнитивную способность детей.

Изучению невербальных средств коммуникации посвящены работы многих зарубежных и отечественных социальных психологов, таких как М.Аргайл, А.А. Леонтьев, Дж. Ниренберг, Г. Калеро, А. Штангль, В. Щекин и др [1; 6; 9; 11; 12]. В результате теоретического осмысления и экспериментальной практики в современной психологии общения выделены следующие составные невербальных средств коммуникации: кинесика, паралингвистика, экстралингвистика, проксемика, визуализация.

Кинесика изучает выразительные движения, направленные на определение экспрессивных проявлений положительных и отрицательных эмоций и включает мимику, жесты, пантомимику.

Мимика как выразительные движения мышц лица, занимает значительное место в процессе коммуникации как дополнительное средство выражения и восприятия эмоционального состояния человека наряду с вербальной (словесной) коммуникацией. Американский ученый П. Экман выделил до 20000 мимических выражений. Жесты входят составной частью в кинесику и представляют собой выразительные движения рук и пальцев рук, используются как вспомогательные или же заменяющие слово способы общения. Пантомимика включает позы и выразительные движения тела или его частей и несет определенную информацию в условиях общения.

Паралингвистика рассматривается психологами как система невербальных коммуникаторов, в которую входят определенный ритмико-мелодичный лад речи, интонация, вокализация.

Экстралингвистика сопровождает вербальную коммуникацию и включает в речь говорящего паузы, темп речи, покашливание, смех, всхлипы и т.д.

Проксемика занимает своеобразное место в невербальной коммуникации. Ученые рассматривают ее как специальную область коммуникации, которая включает нормы пространственно-временной организации общения. Э.Холл выделил 4 типа дистанций в общении: интимную (до 0,4 м), личную (0,4 – 1,5 м), общественную(1,5 – 4 м) и открытую (свыше 4 м). В проксемике существенную роль играют «паттерны» и «хронотопы» как сложившиеся стереотипные наборы пространственных и временных коммуникаций.

Визуальная коммуникация – «общение при помощи глаз» – исследовалась М.Аргайлом и входит составной частью в систему влияния людей друг на друга в процессе передачи информации, организации взаимодействия и восприятия человека человеком.

Особая роль невербальных средств коммуникации в процессе влияния учителя на шестилетних учащихся обосновывается рядом объективных закономерностей, вытекающих как из специфики невербальных средств педагогического общения, так и из своеобразия психики и общения шестилетних учащихся; без рассмотрения которых (закономерностей) невербальная коммуникация учителя не может быть понята и принята как ценность, способствующая положительной адаптации шестилеток к школе.

Во-первых, смысл средств невербальной коммуникации знаком ребенку с дошкольного детства, так как у него сложились в процессе прижизненного общения с родителями, другими взрослыми, сверстниками определенные стереотипы невербального общения. К шести годам каждый ребенок умеет «считывать» определенные ,жесты и телодвижения, «слышать» интонацию и паузы в речи говорящего, понимать значение расстояния («отойди от меня и подумай», «стань в угол», «сядь подальше от товарища», отодвинься», «посмотри мне в глаза» и др.). Поэтому большинство сигнальных значений невербальной коммуникации срабатывает и при общении учителя с учащимся, ученика с одноклассниками.

Во-вторых, психологические механизмы невербальной системы коммуникации влияют прежде всего на эмоциональную сферу ребенка, как генетически первичную в реагировании на изменение ситуации, в условиях адаптации к незнакомым обстоятельствам, в качестве которых выступает школа с ее но-

выми требованиями к ребенку. Когнитивные же, знаниевые механизмы связаны с интеллектом, осмыслением, пониманием, а для этого нужно время, поэтому не всегда слово учителя при перекодировании его смысла школьником адекватно тому значению, которое в него вкладывает учитель. В условиях напряжения, тревожности сигнальная невербальная информация воспринимается и принимается ребенком быстрее, чем словесная.

В-третьих, стереотипы сложившихся в социуме кодов мимики, жестов, пантомимики, проксемики, визуализации и др. прежде всего помогают ученику расшифровывать их «командное», «указывающее», «запрещающее», «порицающее» значение. Данные стереотипы влияют как регуляторы, тормозящие те движения, действия, эмоции, поступки, которые имеют отрицательный, негативный смысл и мешают нормальной работе в классе; и в то же время «разрешающие» такие проявления поведения ученика, как его дисциплинированность, внимательность, послушание, усердие, активность доброжелательность, старательность, выдержку и т.д.

В-четвертых, при восприятии невербальных средств коммуникации происходит эмпатийное присоединение к источнику информации, стремление переживать его жесты, мимику, чувствовать себя в этой ситуации на едином с педагогом бессознательном уровне. Жесты и мимика, пантомимика и другие средства невербальной коммуникации, действуя на подсознательный или бессознательный уровень психики, позволяют школьнику сразу же включиться в предлагаемую учителем ситуацию или «переживать» команду, не тратя времени на ее осмысливание. В то же время учитель может и должен закреплять у учащихся восприятие и понимание ими невербальных средств общения на осознаваемом учениками уровне, сопровождая их словесным (вербальным) объяснением. При этом кодирование и перекодирование информации на невербальном и вербальном уровнях не должно расходиться по смыслу и значению, то есть должна существовать конгруэнтность не только между сознательным и бессознательным уровнями, но и между вербальным и невербальным их проявлением [9].

Обобщая вышеизложенные положения, считаем возможным обратить внимание учителей, и, прежде всего, тех, кто работает с шестилетними первоклассниками, на важность использования невербальных средств педагогического общения в процессе формирования положительного эмоционального самочувствия каждого ученика и эмоционально благополучного психо-

логического климата в классе в целом, в воспитании самодостаточности первоклассника в условиях его адаптации к требованиям школьного обучения, формирования статуса ученика, облегчения кодирования и перекодирования информации на пути от учителя к учащемуся.

Учителя могут и должны владеть всеми доступными средствами невербального общения и использовать невербальную коммуникацию в формировании и закреплении положительного отношения учащихся к нормативным требованиям школы через представление и закрепление в общении с ними тех смысловых кодов невербальной коммуникации, которые опираются на переживание учителем положительных эмоций и выражают его удовлетворение, радость, поощрение, внимание, восхищение действиями или поступками учащихся в ситуации одобрения (выражение радости, улыбки на лице учителя, открытость его позы как расположенность к ученикам, жесты, приглашающие к диалогу, внимательный, одобряющий взгляд, поощрительная интонация, спокойный темп речи, соблюдение «личного пространства» учителя и ученика, оптимальные временные «хронотопы» и др). В ситуации же режимного дисциплинирующего запрета или негативного реагирования учителя в ответ на нарушение учениками школьных правил, на невыполнение требований учителя невербальные средства педагога должны быть адекватны ситуации и понятны ученикам (строгое выражение лица, ожидающая поза, четкий указательный, запрещающий, повелительный жест, закрытость в общении, удивленный или возмущенный взгляд, требовательная интонация, молчание (у социальных психологов это называется «держать паузу»), изменение пространственного паттерна – пересаживание ученика за первую или последнюю парту, изменение временного хронотопа – удлинение времени пребывания возле доски, двери, за партой и т.д.), иными словами, создавать такие условия влияния на учащихся, которые были бы направлены на субъектно-субъектные отношения, на равнозначное понимание смысла и значения невербальных средств педагогического общения учителем и учащимися, на развитие эмпатийности учащихся-первоклассников с учителем в совместной деятельности, на снятие страха и тревожности, на формирование отдельных аспектов адекватной самооценки и элементов самоконтроля первоклассников в адаптационный период школьной жизни. Объективные трудности адаптации первоклассников, которые сопровождают всех без исключения детей при поступлении

в школу, как правило, снимаются через месяц-полтора при соблюдении всех условий включения шестилетнего ребенка в социальный статус школьника, а это возможно только при условии адекватности восприятия новой социальной позиции и учения как нового ведущего вида деятельности как самим шестилетним школьником, так и взрослыми – родителями и, прежде всего, учителем, как носителем и исполнителем социальных требований общества в обучении, воспитании и формировании полноценной личности современного шестилетнего учащегося. В этом контексте педагогическое общение как профессиональная деятельность педагога, может и должно включать все существующее разнообразие средств коммуникации, как вербальной, так и невербальной, если оно способствует сохранению психического здоровья учителя и учащихся-первоклассников и направлено на оптимизацию адаптивных механизмов личности ребенка.

Література:

1. Аргайл М. Язык взгляда // Наука и жизнь. – 1984. – №1.
2. Гуткина Н. И. Психологическая готовность ребенка к школе. – М., 1996.
3. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
4. Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М., 1988.
5. Коробко С. Л. Шестирічний учень. – Київ, 1986.
6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М., 1996.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
8. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986.
9. Ниренберг Дж., Калеро Г. Как читать человека словно книгу. – Баку,1992.
10. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащегося. – М., 1990.
11. Штангль А. Язык тела Баку, 1992.
12. Щекин Г.В. Визуальная психодиагностика и ее методы. – Киев, 1996.

Єлькіна В.В., Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В.[*]

Я-КОНЦЕПЦІЯ ВІОЛЕТТИ ПЕТРІВНИ ФІЛІППОВОЇ

Я-концепція кандидата психологічних наук, доцента кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету Філіппової Віолетти Петрівни формувалася протягом досить складного життєвого шляху, на якому було чимало труднощів та перешкод, і який супроводжувала мрія – завжди відповідати високим суспільним нормам і очікуванням оточуючих. Мрія стала реальністю, адже чарівна та розумна жінка завжди намагалася розвивати свої здібності, багато працювала, була самокритичною людиною, прагнула завоювати авторитет серед колег та підвищити свій професійний статус. Вона адекватно сприймала своє Я-реальне і намагалася зменшити відстань між ним і Я-ідеальним. Це було могутнім та основним стимулом, рушійною силою постійної роботи над собою.

Становлення Я-концепції В.П. Філіппової відбувалося в ході нагромадження життєвого досвіду, який був великим, ґрунтовним і різноманітним. А розпочалося все 13 липня 1941 року, коли в м.Железноводську Ставропольського краю народилася дівчинка. Згодом вона закінчила середню школу із золотою медаллю, історичний факультет Саратовського державного університету з відзнакою та розпочала свою практичну діяльність.

Вона працювала інспектором дитячої кімнати міліції в м.Саратові (1967 р.), учителем історії в с.Отрадовці Новотроїцького району Херсонської області та у школі №8 м.Херсона (1968-1972 рр.), викладачем (з 1972 р.), а згодом доцентом кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

У 1969-1974 роках Віолетта Петрівна навчалася в аспірантурі при лабораторії учіння та розумового розвитку науково-дослідного інституту загальної і педагогічної психології АПН СРСР, після закінчення якої успішно захистила дисертаційне дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук з педагогічної психології на тему: «Индивидуально-психологические различия школьников в процессе усвоения истории».

У цей період з’явилися перші її наукові статті у провідних

[*] *© Єлькіна В.В., Кузьменко В.В., Слюсаренко Н.В.*

виданнях країни: «Динамика интеллектуального и эмоционального компонентов усвоения истории учащимися» (журнал «Советская педагогика», №9, 1975 г.), «Особенности усвоения истории древнего мира учащимися» (журнал «Преподавание истории в школе», №6, 1975 г.) та інші. А протягом свого життя, яке обірвалося передчасно 19 серпня 2006 року, В.П.Філіппова підготувала понад 100 наукових публікацій.

Віолетта Петрівна протягом кількох років очолювала кафедру педагогіки та психології Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. За її участю на кафедрі було розпочато роботу за новим напрямом – практична психологія, а також створено спеціальний факультет «Психологія. Практична психологія» з перепідготовки практичних психологів для освітянської галузі, який діяв до 1997 року.

У подальші роки вона тісно співпрацювала зі структурними підрозділами інституту, спрямовуючи свої зусилля на надання практичної допомоги вчителям, психологам, вихователям, представникам адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів області. Тільки за останній час і тільки на сторінках науково-методичного журналу «Таврійський вісник освіти» з'явилися її статті: «Визначення пізнавальної установки і мотивів навчання старшокласників в умовах профільної освіти» (№4, 2004 р.), «Базові центрації викладача вищої школи» (№1, 2005 р.), «Психологічні засади шкільної адаптації шестирічних першокласників» (№1, 2006 р.), «К вопросу современных исследований проблеммы «Психология и культура» (№2, 2006 р.), «Роль невербальных средств общения учителя в адаптации шестилетних учащихся к школе» (№3, 2006 р.). Як бачимо, вони адресовані педагогам і психологам, які працюють з людьми різних вікових груп, що свідчить про широту інтересів В.П. Філіппової та прагнення через свої друковані праці надати допомогу якомога більшій кількості людей. У ці роки були й інші публікації в різних наукових та науково-методичних виданнях України.

Віолетта Петрівна присвятила свою професійну діяльність постійному оновленню змісту навчальних курсів «Психологія», «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Практична психологія», «Соціальна психологія» та розробці різноманітних спецкурсів, створенню для них навчально-методичного забезпечення (навчальних та робочих програм, методичних рекомендацій, тестових завдань для перевірки знань

з психології та ін.), пошуку творчих підходів до організації навчального процесу, впровадженню інноваційних особистісно орієнтованих навчальних технологій.

Саме тому лекції одного із найкращих психологів області вирізнялися чіткою структурою, що поєднувала: вступну частину, під час якої вона намагалася привернути увагу слухачів та підготувати їх до тривалого сприйняття інформації; основну частину, коли чітко, коротко, зрозуміло та аргументовано подавався матеріал теми; заключну частину, метою якої було не лише підведення підсумків та прогнозування наслідків, а й переконання слухачів у необхідності і доцільності ретельного вивчення навчального матеріалу.

В.П. Філіппова завжди намагалася якомога вище підняти планку свого Я-ідеального та якомога швидше подолати її, висуваючи до себе нові і нові вимоги, які максимально відповідали б власним можливостям та високому рівню домагань. Як наслідок, стала неординарним психологом і педагогом, вихователем цілої плеяди учнів, студентів, магістрантів, порадником та старшим товаришем для аспірантів, наставником для молодих викладачів.

Я-концепція Віолетти Петрівни – це не маска, за якою ховається людина, а індивідуальний неповторний образ, що віддзеркалює достеменний зміст.

Ми, її колеги, завжди будемо пам’ятати розумну, інтелігентну, толерантну, скромну, чуйну, доброзичливу жінку, її прекрасні вислови, повні життєвої сили, дотепності та мудрості...

.

Андрієвський Борис Макійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Антонюк Наталія Валентинівна – учитель Цюрупинської спеціалізованої школи І-ІІІ ст. № 2.

Булавіна Вікторія Миколаївна – музичний керівник ДНЗ №4, м.Херсон.

Боянжу Марк Григорович – викладач кафедри практичної психології Херсонського державного університету.

Воробйова Раїса Никифорівна – завідувач науково-методичної лабораторії перспективного педагогічного досвіду Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Воронюк Ірина В'ячеславівна – завідувач кафедри дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат психологічних наук, доцент.

Горлова Олена Анатоліївна – учитель загальноосвітньої школи № 47 м. Херсона.

Горстка Олена Іванівна – вихователь я/с №5, м. Нова Каховка.

Данилова Олена Павлівна – учитель ЗОШ №1, м.Нова Каховка.

Демірова Софія Федосіївна – вихователь ДНЗ №75, м. Херсон

Довдер Віктор Олександрович – завідувач науково-методичної лабораторії трудового навчання та безпеки життєдіяльності Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Єлькіна Віра Вікторівна – старший викладач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Зубко Наталія Іванівна – учитель Херсонської спеціалізованої школи №27.

Іваненко Людмила Миколаївна – вихователь Херсонського я/с №5 загального розвитку Херсонської міської ради.

Казачкова Лариса Миколаївна – завідувач науково-методичної лабораторії дисциплін художньо-естетичного циклу Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Калініченко Тетяна Олександрівна – вихователь я/с № 26, м. Херсон.

Кожухар Марина Володимирівна – учитель трудового навчання гімназії №20, м. Херсон.

Колотілова Галина Борисівна – учитель Корсунської ЗОШ, м. Н.Каховка.

Крайня Марія Іванівна – завідувач науково-методичної лабораторії української мови і літератури Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Крижній В'ячеслав Анатолійович – студент Інституту психології, історії та соціології Херсонського державного університету.

Кузьменко Василь Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Кузьменко Лілія Євгеніївна – викладач кафедри дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Кулькіна Євгенія Петрівна – завідувач науково-методичної лабораторії дошкільного виховання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Мадіч Ірина Всеволодівна – музичний керівник ДНЗ №20, м.Херсон.

Мельниченко Ірина Борисівна – вихователь ДНЗ №3 «Дзвіночок», м.Скадовськ.

Меренков Віктор Юрійович – учитель ЗОШ №53, м.Херсон.

Микитенко Лілія Анатоліївна – учитель Дніпрянської ЗОШ, м.Нова Каховка.

Миц Наталія Олександрівна – вихователь д/с «Барвінок», смт Високопілля.

Ніконенко Ігор Миколайович – магістр педагогіки, спеціаліст відділу управління громадських зв'яків Херсонського міськвиконкому.

Остапенко Галина Олексіївна – вихователь дошкільної групи школи-інтернату, м. Херсон.

Панагушина Ольга Євгеніївна – викладач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Раєвська Ірина Миколаївна – викладач кафедри дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Рідкоус Олеся Володимирівна – викладач кафедри педагогіки і психології Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Савенок Людмила Андріївна – кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальних та економічних дисциплін Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Саган Олена Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Славневська Наталія Георгіївна – учитель початкових класів ЗОШ №46, м. Херсон.

Слюсаренко Ніна Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Соценко Ганна Олександрівна – викладач кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Стребна Ольга Володимирівна – завідувач науково-методичної лабораторії початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Сухіна Людмила Архипівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання та початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів.

Черепаня Наталія Іванівна – науковий кореспондент кафедри дошкільного виховання і початкового навчання Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, викладач Мукачівського педагогічного інституту.

Фалуш Іван – професор, завідувач кафедри дидактики Університету імені Етвеша Лоранда, м. Будапешт.

Філіппова Віолетта Петрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

Флорецкая Татьяна Ивановна – учитель НВК № 2, м. Нова Каховка.

Шапіро Галина Петрівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Херсонської спеціалізованої школи №27.

Щербина Світлана Іванівна – методист з бібліотечних фондів методичного кабінету відділу освіти Білозерської районної державної адміністрації.

Чабан Наталія Іванівна – завідувач кафедри виховної роботи Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, кандидат педагогічних наук, доцент.

Юркова Тетяна Федорівна – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ПУБЛІКАЦІЇ В ЖУРНАЛІ «ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ»

1. Матеріали мають бути представлені у друкованому вигляді обсягом 4-14 сторінок комп'ютерного набору формату А-4 на дискеті та роздруковані на аркушах білого паперу. Стаття набирається в редакторі Word шрифтом Times New Roman (інтервал – 1,5, кегль 14, поля – по 20 мм). Оформлення статті (рисунків, таблиць тощо) згідно з вимогами ВАК.

2. Автор ставить підпис на звороті останньої сторінки статті, чим підтверджує достовірність написаного та правильність набору (відсутність помилок).

3. До статті додаються відомості про автора (прізвище, ім'я, по батькові повністю, поштова адреса, телефон, місце роботи, посада, наукове звання, вчений ступінь).

4. Статті надсилати за адресою:

   Гончаренко Л.А.
   Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів
   вул. Покришева, 41
   м. Херсон, 73034
   т. (0552) 54-05-58 E-mail: suitti@norma4.ks.ua

Зразок оформлення статті

Іваненко О.І.

Розвиток творчих здібностей учнів на уроках трудового навчання та креслення

Анотація українською мовою (2-3 речення)

Текст статті

Література:

Примітка: автор може забрати дискету протягом місяця після виходу номеру журналу зі статтею.

Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів

ТАВРІЙСЬКИЙ ВІСНИК ОСВІТИ ©

Науково-методичний журнал
виходить один раз на квартал

№ 3 (15)

Херсон

2006

Підписано до друку 07.08.06 р. формат 60х84/16 (А-5)
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Arial
Умовн.друк.арк.14,1. Наклад 600.
Свідоцтво про державну реєстрацію серія ХС №227 від 3.12.2002 р.
Друк здійснено з оригінал-макету
у видавництві Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів
Свідоцтво ХС №54 від 10.02.2006 р.

Адреса редакції й видавнивтва
73034
м.Херсон
вул.Покришева, 41
тел. (0552) 54-02-00
E-mail: suitti@norma4.ks.ua